

Université de Montréal

Pronoms personnels du français et du vietnamien :
étude contrastive et analyse des erreurs en FLE

par

Nguyen Van Nhan

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en linguistique

octobre, 2004

© Nguyen Van Nhan, 2004

Université de Montréal
Faculté des études supérieures



P

25

U54

2005

v.001

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Cette thèse intitulée :

**Pronoms personnels du français et du vietnamien :
étude contrastive et analyse des erreurs en FLE**

présentée par :

Nguyen Van Nhan

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Alain Polguère
président-rapporteur

Nathan Ménard
directeur de recherche

Louise Dagenais
membre du jury

Pierre F. Cintas
examineur externe

Mc Neil
représentant du doyen de la FES

Thèse acceptée le 10 janvier 2005

Sommaire

La présente recherche porte sur les problèmes que connaissent les apprenants vietnamiens lors de leur acquisition des pronoms personnels du français langue étrangère. Plus précisément, en nous fondant sur les difficultés éprouvées par les étudiants du niveau « faux » débutant au niveau avancé du département de français de l'École supérieure de Langues étrangères de Ha Noi, Viet Nam, nous chercherons à comprendre et à expliquer comment et pourquoi se manifestent les erreurs dans l'emploi des pronoms personnels du français.

Après avoir postulé que dans l'acquisition des pronoms personnels du français par les apprenants vietnamiens apparaissent des interférences au niveau morphosyntaxique, et que les erreurs d'interférence faisant obstacle au processus d'apprentissage résultent de différents facteurs, nous consacrons le chapitre 1 à un bref aperçu sur la théorie contrastive et la théorie des erreurs que nous avons choisies comme cadre pour notre recherche.

Dans le chapitre 2, nous procédons à l'étude contrastive des deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien afin d'en identifier les différences tant au point de vue des formes qu'au point de vue du fonctionnement syntaxique.

Dans le chapitre 3, nous présentons notre cheminement méthodologique, depuis la conception et l'élaboration des questionnaires jusqu'à l'établissement du système de classement des erreurs. Nous indiquons les différentes étapes de la cueillette des données de performance, les moyens utilisés, les caractéristiques des groupes d'apprenants ainsi que les modes de traitement des données recueillies.

Le chapitre 4 est consacré à l'analyse quantitative des données de performance, sur la base de l'application des méthodes de la statistique linguistique et de l'évaluation

des erreurs en probabilité. L'objectif du chapitre est de vérifier nos hypothèses.

En se fondant essentiellement sur l'étude contrastive des deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien, l'analyse et l'explication des erreurs nous amènent à déterminer les sources d'erreurs principales et les mécanismes susceptibles d'engendrer des erreurs. Il s'agit là de l'objet du chapitre 5.

Dans le dernier chapitre (6), nous consacrons la première partie aux principales conclusions théoriques que nous avons tirées de cette recherche :

- les erreurs des apprenants résultent, entre autres, des différences entre les deux systèmes de pronoms du français et du vietnamien;
- ces erreurs font obstacle au processus d'apprentissage des apprenants;
- il y a en particulier une progression entre les niveaux I et IV, mais il n'y a pas de progrès sensibles enregistrés entre les niveaux II et III;
- les apprenants du niveau III ont tendance à commettre plus d'erreurs par rapport au niveau II; sans doute par le fait que les stratégies d'appropriation personnelle des règles du français entrent en jeu à ce stade;
- les erreurs d'interférences proviennent des trois sources principales que sont la langue maternelle, le stock accumulé en langue-cible et le facteur combiné des deux premières sources.

Ensuite, en nous basant sur les observations ci-dessus, nous présentons quelques réflexions pédagogiques, et nous terminons par nos suggestions pour les futures recherches.

MOTS-CLÉS : linguistique, pronom personnel, français, vietnamien, erreur, analyse contrastive, enseignement, apprentissage.

Abstract

The current research deals with the problems encountered by Vietnamese students during the study of the French personal pronouns. More precisely, based on the difficulties encountered by the “false” beginner students in the Superior School Foreign Languages of Hanoi, Vietnam, the author is trying to understand and explain how and why the errors on the use of French personal pronouns occur at morphosyntactic level.

After stating that interferences appear at morphosyntactic level in the use of the French personal pronouns by the Vietnamese students and that the interference errors – part of the learning process – are the result of various factors, the author introduces in Chapter 1 a short summary on the contrastive theory and the theory of errors, both of which the author has chosen as methodological framework for the current research.

In the second chapter, the author is presenting the contrastive study dealing with the French and Vietnamese personal pronoun systems with the purpose of deriving the differences between them, from both the point of view of the form as well as from the point of view of the syntactic functioning.

The third chapter presents the methodology, starting with the drawing up of the forms and finishing with the introduction and definition of an error classification system. The author is indicating the various stages of the data collection system, the methods involved, the characteristics of the students groups as well as the processing methodology of the collected data.

Chapter 4 is dedicated to the quantitative analysis of the performance data, based on the application of the methods employed by linguistic statistics and the evaluation of the probability errors. The objective of the chapter is to verify the hypothesis.

Based essentially on the contrastive study of the French and Vietnamese personal pronoun systems, the analysis and explication of the errors ensures the identification of the main sources of errors and of the mechanisms susceptible of generating errors. This is the object of Chapter 5.

In the last chapter (6), the author is allotting the first part to the main theoretical conclusions emerging from the current research topic:

- the errors of the students result from, among others, the differences between the two French and Vietnamese personal pronoun systems;
- the errors hinder on the learning process of the students;
- there is a particular progress between levels I and IV, but no progress between levels II and III;
- the students in the third level (III) tend to make more errors comparing to the students in the second level (II); without any doubt, this occurs as a result of the French rules learned at this stage;
- the interference errors stem from three main sources: the native language, the accumulated stock in the new learned language (French) and the combined factor generated by the first two sources.

Further on, based on the above-mentioned observations, the author is presenting a few pedagogical after-considerations and finalizes by suggesting possible future research directions.

Keywords: linguistics, personal pronoun, French, Vietnamese, error, contrastive analysis, learning, teaching.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xvi
Liste des figures.....	xxi
Liste des abréviations et symboles.....	xxiv
Conventions d'écriture.....	xxviii
Remerciements.....	xxx
INTRODUCTION.....	1
1 Problématique.....	3
1.1 Problèmes affrontés par les apprenants.....	6
1.2 Erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels français.....	10
1.3 Fondements de l'étude.....	11
2 Hypothèses.....	14
3 Échantillon de témoins.....	14
4 Résultats attendus.....	16
5 Limite de notre recherche.....	17
CHAPITRE I	
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	19
1.1 Analyse contrastive.....	21
1.1.1 L'enseignement/apprentissage des langues et la naissance de l'analyse contrastive.....	21
1.1.2 Analyse contrastive, description et principes.....	24
1.2.3 Rapport entre la langue-source et la langue-cible.....	26
1.2.4 Transfert et interférence.....	28
1.2.5 Critique de l'analyse contrastive.....	30

1.2	Analyse des erreurs (AE), descriptive et principes.....	32
1.3	Précisions terminologiques.....	36
1.3.1	Acquisition/apprentissage d'une L2.....	36
1.3.2	Première langue/langue étrangère.....	37
1.3.3	Interlangue.....	38
1.3.4	Interférence/transfert.....	40
1.3.5	Faute/erreur.....	40
1.3.6	Morphosyntaxe.....	41

CHAPITRE II

	PRONOMS PERSONNELS DU FRANÇAIS ET DU VIETNAMIEN.....	42
2.1	Les pronoms personnels vietnamiens.....	43
2.1.1	La langue vietnamienne et ses caractéristiques.....	43
2.1.2	Formes des pronoms personnels et des substantifs pronominaux....	48
2.1.3	Pronoms personnels et leur fonctionnement syntaxique.....	50
2.1.3.1	Première personne.....	52
2.1.3.2	Deuxième personne.....	57
2.1.3.3	Troisième personne.....	59
2.1.4	Substantifs pronominaux.....	64
2.1.4.1	Termes de parenté de la famille vietnamienne.....	65
2.1.4.2	Emploi des termes de parenté dans le cadre familial.....	68
2.1.4.3	Emploi des termes de parenté hors du cadre familial.....	71
2.1.4.4	Termes de parenté et leur fonctionnement syntaxique.....	75
2.1.4.5	Termes désignant les fonctions sociales, les professions et leur fonctionnement syntaxique.....	77

2.1.4.6	Le parler à la troisième personne.....	79
2.1.5	Pronom réfléchi vietnamien.....	80
2.1.5.1	Forme et sens de <i>mình</i>	80
2.1.5.2	Emploi de <i>mình</i>	81
2.1.5.3	Pronoms réciproques <i>nhau</i> (<i>chắc</i>), <i>lấy</i>	83
2.2	Les pronoms personnels français.....	84
2.2.1	Formes des pronoms personnels.....	84
2.2.2	Emploi des pronoms personnels.....	87
2.2.2.1	Pronoms personnels sujets.....	88
2.2.2.2	Pronoms personnels compléments.....	90
2.2.2.3	Pronoms EN et Y.....	94
2.2.2.4	Verbes pronominaux et place du pronom réfléchi.....	96
	Points saillants.....	99

CHAPITRE III

	PRÉSENTATION DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES.....	106
3.1	Cueillette des données.....	107
3.1.1	Lieu de la cueillette des données.....	108
3.1.2	L'enseignement du français à l'E.S.L.E. de Ha Noi.....	108
3.1.3	Méthode utilisée pour la cueillette des données.....	109
3.1.4	Description du groupe d'apprenants.....	111
3.1.5	Description des programmes.....	113
3.1.6	État de l'enseignement au département de français.....	114
3.1.7	Date et nature de la cueillette des données.....	116

3.2	Traitement des données.....	117
3.2.1	Repérage et classement des erreurs.....	117
3.2.2	Langage utilisé pour la description des erreurs.....	117
3.2.3	Erreurs morphosyntaxiques.....	118
3.2.4	Établissement des tableaux des résultats.....	119
3.3	Présentation des corpus.....	121
3.3.1	Premier volet (langue écrite).....	121
3.3.2	Deuxième volet (langue orale).....	123
3.4	Dépouillement des corpus.....	123
3.4.1	Correction des copies et groupement des erreurs.....	123
3.4.2	Description et classement des erreurs.....	124
	Premier volet (langue écrite).....	126
	Deuxième volet (langue orale).....	128
3.4.3	Tableaux statistiques.....	128

CHAPITRE IV

	ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNÉES DE PERFORMANCE.....	130
4.1	Hypothèse de base : interférences liées à l'emploi des pronoms personnels du français.....	131
4.1.1	La langue écrite.....	132
4.1.1.1	Variation des erreurs entre les niveaux pour la langue écrite.....	133
4.1.1.2	Variation des erreurs entre les niveaux pour le test Exgram.....	136
4.1.1.3	Variation des erreurs entre les niveaux pour le test Trad-écr.....	138

4.1.2	Omission du sujet ou du complément.....	139
4.1.2.1	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD et/ou COI pour le test Exgram.....	139
4.1.2.2	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD et/ou COI pour le test Trad-écr.....	141
4.1.2.3	Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi pour le test Exgram.....	143
4.1.2.4	Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi pour le test Trad-écr.....	144
4.1.2.5	Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet pour le test Trad-écr.....	147
4.1.3	Confusion des pronoms et des règles distributionnelles.....	149
4.1.3.1	Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI pour le test Exgram.....	149
4.1.3.2	Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI pour le test Trad-écr.....	151
4.1.3.3	Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints pour le test Exgram.....	152
4.1.3.4	Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints pour le test Trad-écr.....	155
4.1.3.5	Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI pour le test Exgram.....	156
4.1.3.6	Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI pour le test Trad-écr.....	158
4.1.3.7	Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI pour le test Exgram.....	159

4.1.3.8	Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI pour le test Trad-écr.....	161
4.1.3.9	Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y pour le test Exgram.....	162
4.1.3.10	Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN pour le test Exgram.....	164
4.1.3.11	Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR pour le test Exgram.....	166
4.1.4	Confusion de genre, de nombre et reprise des GN.....	168
4.1.4.1	Variation des erreurs portant sur la confusion de genre pour le test Exgram.....	168
4.1.4.2	Variation des erreurs portant sur la confusion de genre pour le test Trad-écr.....	169
4.1.4.3	Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre pour le test Exgram.....	171
4.1.4.4	Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre pour le test Trad-écr.....	172
4.1.4.5	Variation des erreurs portant sur la reprises des GN pour le test Trad-écr.....	174
4.1.5	La langue orale.....	175
4.1.5.1	Variation des erreurs entre les niveaux pour la langue orale.....	175
4.1.5.2	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux.....	177
4.1.5.3	Variation des erreurs portant sur la confusion et l'ordre des COD/COI entre les niveaux.....	178
4.1.5.4	Variation des erreurs portant sur la reprise des GN.....	180
	Points saillants.....	181

4.2	Examen des sous-hypothèses.....	187
4.2.1	Sous-hypothèse 1 : les erreurs des pronoms personnels du français retardent le processus d'apprentissage.....	187
4.2.2	Sous-hypothèse 2 : entre les classes d'apprenants il y a progression.....	191
4.2.3	Sous-hypothèse 3 : les erreurs proviennent de différentes sources.....	194

CHAPITRE V

ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES ET EXPLICATIONS

	DES ERREURS.....	197
5.1	Hypothèse de base : interférences liées à l'emploi des pronoms personnels du français.....	197
5.1.1	Omission du sujet ou du complément.....	200
5.1.1.1	Interférence due à l'omission des COD et/ou COI.....	200
5.1.1.2	Interférence due à l'omission du pronom réfléchi.....	205
5.1.1.3	Interférence due à l'omission du sujet.....	209
5.1.2	Confusion des pronoms et des règles distributionnelles.....	214
5.1.2.1	Interférence due à la confusion des COD/COI.....	214
5.1.2.2	Interférence due à la confusion des conjoints/disjoints...	220
5.1.2.3	Interférence due à la confusion de l'ordre des COD/COI.....	226
5.1.2.4	Interférence due à la confusion de la place des pronoms COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif.....	229
5.1.2.5	Interférence due à la confusion de EN/Y.....	233

5.1.2.6	Interférence due à la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN.....	236
5.1.2.7	Interférence due à la confusion de Y/LUI, LEUR.....	239
5.1.3	Confusion de genre, de nombre et reprise des GN.....	241
5.1.3.1	Interférence due à la confusion de genre.....	241
5.1.3.2	Interférence due à la confusion de nombre.....	253
5.1.3.3	Interférence due à la reprise des GN.....	260
	Points saillants.....	264
5.2	Examen des sous-hypothèses.....	268
5.2.1	Sous-hypothèse 1 : les erreurs des pronoms personnels du français retardent le processus d'apprentissage.....	268
5.2.2	Sous-hypothèse 2 : entre les classes d'apprenants il y a progression.....	272
5.2.3	Sous-hypothèse 3 : les erreurs proviennent de différentes sources.....	276
5.2.3.1	Influence de la L1 sur l'apprentissage du FLE : V – F.....	277
5.2.3.2	Influence du stock accumulé en LC : F – F.....	278
5.2.3.3	Influence simultanée de la L1 et du stock accumulé en LC : V – F et F – F.....	279
5.2.3.4	Influence d'autres facteurs dont le niveau d'entrée : différence de l' <i>input</i> ou intrant.....	281
5.3	Mécanismes probables des erreurs.....	287
5.3.1	Régularisation.....	287
5.3.2	Influence de la forme considérée comme « forte ».....	288
5.3.3	Influence de la structure dite dominante.....	290
5.3.4	Analogie.....	290

CHAPITRE VI

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	292
6.1 Conclusions théoriques.....	293
6.2 Réflexions pédagogiques.....	299
6.2.1 Exercice de répétition.....	302
6.2.2 Exercice à trous.....	302
6.2.3 Exercice structurel.....	304
6.2.4 Exercice de reformulation.....	306
6.3 Perspectives : l'articulation entre recherches théoriques en linguistique et applications pédagogiques.....	307
BIBLIOGRAPHIE.....	310

ANNEXES.....	xxxii
--------------	-------

ANNEXE I : TESTS.....	xxxiii
I ₁ – Exgram.....	xxxiii
I ₂ – Trad-écr.....	xli
I ₃ – Transcription des dialogues des apprenants (extraits).....	xliv

ANNEXE II : TABLEAUX STATISTIQUES.....	lii
II ₁ – Variation des erreurs entre les groupes LO/LN pour la langue écrite.....	lii
II ₂ – Omission du sujet ou du complément.....	lv
II ₃ – Confusion des pronoms et des règles distributionnelles.....	lxvi
II ₄ – Confusion de genre, de nombre et reprise des GN.....	xciv

Liste des tableaux

Tableau I.	Corpus oral.....	15
Tableau II.	Corpus écrit (Exgram).....	15
Tableau III.	Corpus écrit (Trad-écr).....	16
Tableau IV.	Pronoms personnels proprement dits.....	51
Tableau Va.	Tableau récapitulatif de l'emploi des pronoms de la 1 ^{re} et de la 2 ^e personne.....	63
Tableau Vb.	Tableau récapitulatif de l'emploi des pronoms de la 3 ^e personne...	64
Tableau VI.	Dénominations des membres de la famille paternelle et maternelle.....	65
Tableau VII.	Termes de parenté.....	68
Tableau VIII.	Termes de parenté utilisés par l' <i>ego</i> (...) familial.....	74
Tableau IX.	Formes du pronom personnel.....	86
Tableau X.	Distribution syntaxique des pronoms objets devant le verbe en français.....	100
Tableau XI.	Distribution syntaxique des pronoms objets après le verbe à double objet en vietnamien.....	101
Tableau XII.	Formes et emploi des pronoms EN et Y.....	103
Tableau XIII.	Pronoms réfléchis français.....	104
Tableau XIV.	Pronoms réfléchis vietnamiens.....	104
Tableau XV.	Date des épreuves et nombre d'étudiants.....	116
Tableau XVI.	Types d'erreurs et total des réponses attendues (correctes ou erronées) des tests écrits et oraux.....	125
Tableau XVIIa.	Nombre d'erreurs par épreuve expérimentale pour la langue écrite et orale.....	125
Tableau XVIIb.	Nombre d'erreurs pour la langue écrite.....	126

Tableau XVIIIb 1.	Nature des erreurs par épreuve expérimentale pour la langue écrite.....	126
Tableau XVIIIb 2.	Nature des erreurs entre les niveaux pour le test Exgram.....	127
Tableau XVIIIb 3.	Nature des erreurs entre les niveaux pour le test Trad-écr.....	127
Tableau XVIIc.	Nombre des erreurs pour la langue orale.....	128
Tableau XVIII.	Exemple de calcul des valeurs et du khi^2	129
Tableau XIX.	Calcul des valeurs et du khi^2 pour la langue écrite.....	133
Tableau XX.	Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux pour la langue écrite.....	134
Tableau XXI.	Calcul des valeurs et du khi^2 pour l'épreuve Exgram.....	136
Tableau XXII.	Calcul des valeurs et du khi^2 pour l'épreuve Trad-écr.....	138
Tableau XXIII.	Omission des COD/COI pour l'épreuve Exgram.....	140
Tableau XXIV.	Omission des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr.....	141
Tableau XXV.	Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux concernant l'omission des COD/COI.....	142
Tableau XXVI.	Omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Exgram.....	143
Tableau XXVII.	Omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Trad-écr.....	145
Tableau XXVIII.	Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux concernant l'omission du pronom réfléchi.....	146
Tableau XXIX.	Omission du sujet pour l'épreuve Trad-écr.....	147
Tableau XXX.	Confusion des COD/COI pour l'épreuve Exgram.....	150
Tableau XXXI.	Confusion des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr.....	151
Tableau XXXII.	Confusion des conjoints/disjoints pour l'épreuve Exgram.....	153
Tableau XXXIII.	Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux concernant la confusion des conjoints/disjoints.....	154

Tableau XXXIV.	Confusion des conjoints/disjoints pour l'épreuve Trad-écr.....	155
Tableau XXXV.	Confusion de l'ordre des COD/COI pour l'épreuve Exgram.....	157
Tableau XXXVI.	Confusion de l'ordre des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr.....	158
Tableau XXXVII.	Place des COD et/ou COI pour l'épreuve Exgram.....	160
Tableau XXXVIII.	Place des COD et/ou COI pour l'épreuve Trad-écr.....	161
Tableau XXXIX.	Confusion de EN/Y.....	163
Tableau XXXX.	Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN pour l'épreuve Exgram.....	164
Tableau XLI.	Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux concernant la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN.....	165
Tableau XLII.	Confusion de Y/LUI, LEUR pour l'épreuve Exgram.....	167
Tableau XLIII.	Confusion de genre pour l'épreuve Exgram.....	168
Tableau XLIV.	Confusion de genre pour l'épreuve Trad-écr.....	170
Tableau XLV.	Confusion de nombre pour l'épreuve Exgram.....	171
Tableau XLVI.	Confusion de nombre pour l'épreuve Trad-écr.....	173
Tableau XLVII.	Reprise des GN pour l'épreuve Trad-écr.....	174
Tableau XLVIII.	Calcul des valeurs et du χ^2 pour la langue orale.....	176
Tableau XLIX.	Omission des COD/COI pour la langue orale.....	177
Tableau L.	Confusion et ordre des COD/COI pour la langue orale.....	179
Tableau LI.	Reprise du GN pour la langue orale.....	180
Tableau LII.	Liste des types d'erreurs mises en ordre décroissant pour les volets écrits et oraux.....	182
Tableau LIII.	Différences significatives mises en ordre décroissant entre les niveaux pour le volet écrit.....	183

Tableau LIV.	Différences hautement significatives entre les niveaux I-IV.....	185
Tableau LV.	Moyenne d'erreurs par étudiant entre les niveaux II et III – recul au niveau III.....	186
Tableau LVI.	Calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet écrit.....	188
Tableau LVII.	Calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet oral.....	188
Tableau LVIII.	Répartition des erreurs entre les niveaux selon les groupes A, B et C.....	190
Tableau LIX.	Calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet écrit (étapes I, II et III).....	192
Tableau LX.	Calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet oral (étapes I, II et III).....	192
Tableau LXI.	Répartition des erreurs des pronoms provenant de trois sources entre les niveaux.....	196
Tableau LXII.	Comparaison du pronom réfléchi en vietnamien et en français.....	207
Tableau LXIII.	Ordre des pronoms conjoints français (sauf l'impératif).....	228
Tableau LXIV.	Ordre des pronoms après l'impératif affirmatif.....	232
Tableau LXV.	Possibilité de combinaison du nom noyau et de ses déterminants.....	248
Tableau LXVI.	Expression du genre en vietnamien (êtres humains exclus).....	251
Tableau LXVII.	Expression du genre en vietnamien (toutes catégories).....	252
Tableau LXVIII.	Le nombre en vietnamien.....	259
Tableau LXIX.	Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels.....	265

Tableau LXIX. (suite)	Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels.....	266
Tableau LXIX. (suite et fin)	Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels.....	267
Tableau LXX.	Les erreurs les plus tenaces entre les niveaux II-III et III-IV.....	270
Tableau LXXI.	Comparaison entre les niveaux I-IV et II-III.....	273
Tableau LXXII.	Moyenne d'erreurs par étudiant des groupes LO/LN pour la langue écrite.....	283
Tableau LXXIII.	Résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de l'écart type théorique : LO/LN.....	285
Tableau LXXIII. (suite et fin)	Résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de l'écart type théorique : LO/LN.....	286

Liste des figures

	Carte ethnolinguistique.....	45
	Système d'éducation au Viet Nam.....	112
Figure 1.	Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour la langue écrite.....	133
Figure 2.	Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Exgram.....	136
Figure 3.	Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Trad-écr.....	138
Figure 4.	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	139
Figure 5.	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	141
Figure 6.	Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	143
Figure 7.	Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	144
Figure 8.	Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	147
Figure 9.	Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	149
Figure 10.	Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	151
Figure 11.	Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	152
Figure 12.	Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	155

Figure 13.	Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	156
Figure 14.	Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	158
Figure 15.	Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	159
Figure 16.	Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	161
Figure 17.	Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	162
Figure 18.	Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	164
Figure 19.	Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	166
Figure 20.	Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	168
Figure 21.	Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	169
Figure 22.	Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram.....	171
Figure 23.	Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	172
Figure 24.	Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr.....	174
Figure 25.	Variation des erreurs entre les niveaux pour la langue orale.....	175

Figure 26.	Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour la langue orale.....	177
Figure 27.	Variation des erreurs portant sur la confusion et l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour la langue orale.....	178
Figure 28.	Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux pour la langue orale.....	180

Liste des abréviations et symboles

1. Abréviations

AC	analyse contrastive
adj.	adjectif
adj. dém.	adjectif démonstratif
adj. poss.	adjectif possessif
AE	analyse des erreurs
c	valeur calculée
CE	compréhension écrite
CLA	centre de linguistique appliquée
CO	compréhension orale
COD	complément d'objet direct
COI	complément d'objet indirect
Cl	classificateur
DEA	diplôme d'études approfondies
Dém	démonstratif
Df	déictique focalisateur
d. d. l.	degré de liberté
Dig	dialogue
dir.	direct
E	erreur
EE	expression écrite
EO	expression orale
E.S.L.E.	école supérieure de langues étrangères
Exgram	exercices de grammaire
F	français
FC	forme correcte

FE	forme erronée
FL2	français langue seconde
FLE	français langue étrangère
FP-02	classe de français de l'année 2002
FP-01	classe de français de l'année 2001
FP-00	classe de français de l'année 2000
FP-99	classe de français de l'année 1999
G+1	génération de parents de G.O
G+2	génération de parents de G+1
G+3	génération de parents de G+2
G-1	génération d'enfant d' <i>ego</i>
G-2	génération d'enfant de G-1
G-3	génération d'enfant de G-2
GN	groupe nominal
G.O	génération d' <i>ego</i>
IL	interlangue
indir.	indirect
L1	langue maternelle
L2	langue seconde
LC	langue-cible
LN	lycée normal
LO	lycée à option française
M	moyenne d'erreurs
N	nom
n	nombre
n°	numéro
N.É	nombre d'étudiants

O	objet (dans SVO « sujet + verbe + objet »)
o	valeur observée ou réelle (dans les calculs de khi^2)
p	probabilité effective
p.	page
P _i	particule impérative
1 ^{re} pers.	première personne
2 ^e pers.	deuxième personne
3 ^e pers.	troisième personne
prép.	préposition
pron.	pronom
plur.	pluriel
q	probabilité contraire
Q.C.M	questions à choix multiples
S	sujet
S – R	stimulus-réponse
Sing.	Singulier
So	sans objet
SP	syntagme prépositionnel
t _i	trace laissée dans sa position d'origine (en syntaxe)
T.E.	terme emprunté
Trad-écr	traduction écrite
T.P.	terme pronominalisé
URSS	Unions des républiques socialistes soviétiques
V	verbe (dans SVO « sujet + verbe + objet »)
V	vietnamien (dans V – F « vietnamien – français »)
Va	verbe actif
Z	écart réduit

2. Symboles

$>$	supérieur à
\geq	égal ou supérieur à
$<$	inférieur à
$=$	égal à
\approx	approximativement égal à
σ	écart type
σ^2	variance
$+$	plus
$-$	moins
\times	multiplication
$/$	divisé par (dans les calculs)
$/$	opposé à
$*$	avant un mot ou une phrase : marque d'agrammaticalité
\emptyset	omission ou absence de pronom (ou un élément d'une structure syntaxique)
χ^2	khi carré
\bar{X}	moyenne

Conventions d'écriture

- (1) L'italique sert à mettre en relief un mot ou une expression et les pronoms personnels français et vietnamiens, en particulier.
- (2) Les phrases et les mots en vietnamien ainsi que ceux en anglais apparaissent en italique.
- (3) L'italique est employé aussi pour les intertitres des subdivisions inférieures des sous-sections (et ce, dans le chapitre concernant l'analyse des données et l'explication des erreurs, en particulier).
- (4) Le gras est réservé aux titres de chapitres, de sections et de sous-sections.
- (5) Le gras sert également à mettre en relief aussi bien certains mots et expressions que les résultats des calculs et les « points saillants » des chapitres 2, 4 et 5.
- (6) Les guillemets français sont employés pour les citations de moins de trois lignes.
- (7) Les citations de plus de trois lignes sont placées en retrait.
- (8) Les citations sont accompagnées du nom de l'auteur ainsi que de l'année de publication de l'ouvrage et du numéro de page d'où elles ont été extraites, par exemple : Benveniste (1966, p. 228). Quand le nom de l'auteur ne précède pas la citation, il apparaît juste après cette dernière entre parenthèses (Igor A. Mel'čuk et *al.*, 1995, p. 15).
- (9) Le mot latin *Ibid.* (*ibidem*) est employé lorsqu'on cite la même source plus d'une fois et ce, de manière consécutive. On n'indique alors que l'abréviation elle-même et le numéro de la page correspondante.
- (10) L'abréviation latine *Op. cit.* (*opere citato*) est employée lorsque le même ouvrage du même auteur est cité de façon non consécutive. Dans ce cas, on précise le nom de l'auteur, suivi de l'abréviation et du numéro de la page correspondante.
- (11) Les petites majuscules sont employées pour nommer un vocable, par exemple : ENVOYER.

- (12) La traduction littérale d'un mot du vietnamien est mise entre guillemets simples, par exemple : *ông* 'monsieur'.
- (13) La traduction littérale d'une phrase du vietnamien est placée juste au-dessous de la phrase en question.
- (14) La traduction littérale d'une phrase du vietnamien est suivie d'une traduction non littérale.
- (15) Les exemples sont numérotés de façon continue par un nombre cardinal mis entre parenthèses simples, par exemple : (1).

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, monsieur Nathan Ménard, professeur titulaire, qui a suivi avec bienveillance et intérêt l'évolution de la thèse depuis les premières ébauches jusqu'à la version finale. Je le remercie du fond du cœur pour sa disponibilité, ses commentaires judicieux, sa rigueur scientifique et son soutien moral indispensable qui m'ont permis de mener à terme ce travail.

J'éprouve ma profonde reconnaissance envers Pierre F. Cintas pour sa lecture de toutes ces pages et ses remarques méticuleuses.

Je tiens à remercier tous les membres du jury, en particulier, madame Louise Dagenais et monsieur Alain Polguère pour avoir lu avec minutie toutes les pages de la thèse. Leurs critiques et leurs suggestions m'ont permis d'améliorer considérablement mon texte.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à l'École supérieure de Langues étrangères de Ha Noi (E.S.L.E.), au département de français de l'E.S.L.E., au département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, à toutes les personnes, professeurs, collègues et amis au Viet Nam et à Montréal, qui m'ont appuyé et aidé dans la réalisation du présent travail.

Je profite de cette présente occasion pour remercier madame E. Sch.-Busacker, professeure titulaire du département de linguistique et de traduction pour son encouragement au moment opportun, monsieur Đường Công Minh, directeur du département de français de l'E.S.L.E. pour son aide précieuse qui m'a permis de décider le choix du sujet de recherche, madame Phạm Mỹ Trinh et monsieur Võ Quang Tu pour leur hospitalité, mes chers amis Nguyễn Hữu Phúc, ingénieur civil du groupe TECSULT à Montréal et Trần Lưu Dũng, professeur à l'ETS à Montréal pour leur amitié et leurs encouragements qui m'ont permis de passer d'agréables moments entre les périodes de labeur.

À ma femme et à mes enfants qui, au cours des années consacrées à cette thèse, n'ont pas reçu l'attention qu'ils méritaient, grand merci d'avoir accepté de grands sacrifices et compris combien ce travail était important pour moi.

Enfin, je ne saurai terminer sans adresser mes remerciements les plus sincères au Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF), dont j'ai reçu une bourse de 2000 à 2004, en particulier, à madame Colette Gagnon, conseillère pédagogique, chargée des dossiers du 3^e cycle et monsieur Yves Galipeau, coordinateur du PCBF.

Introduction

Après le retrait des Français du Viet Nam en 1954, le français a été presque éliminé du programme de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Son retour a été marqué, à partir de 1965, dans quelques universités vietnamiennes ayant chacune une ou deux classes d'une quarantaine d'élèves. Le français se trouvait alors au dernier rang, après le russe, le chinois, l'anglais et l'allemand. La didactique, surtout pour l'enseignement des langues étrangères, avait un caractère dogmatique à cette époque au Viet Nam. L'enseignement des langues se basait principalement sur les manuels élaborés par des professeurs vietnamiens. À partir de 1986, l'année où le Viet Nam a commencé sa politique « porte ouverte » vers l'étranger, les échanges culturels, scientifiques et économiques se sont multipliés. L'apprentissage des langues étrangères est devenu un besoin réel. Le français, qui est remonté en deuxième position après l'anglais, sert de pont à des relations diplomatiques, culturelles et technico-scientifiques entre le Viet Nam et la France et les autres pays de la francophonie.

Le Sommet francophone organisé à Ha Noi en novembre 1997 a été la preuve des résultats de cette coopération entre le Viet Nam et les pays francophones. Il a marqué aussi une nouvelle étape du développement de l'enseignement du français dans ce pays. Le français est maintenant enseigné comme les autres langues étrangères dans bon nombre d'écoles secondaires et d'universités dans tout le pays, sans compter des centres du soir organisés dans presque toutes les villes du pays et dont l'effectif dépasse plusieurs milliers d'apprenants.

Face à cette demande croissante d'apprenants francophones, la tâche qui incombe aux didacticiens de langues est de concevoir des méthodes appropriées et d'améliorer leur enseignement pour répondre aux besoins des publics spécifiques.

On utilise encore au Viet Nam les résultats de plusieurs recherches réalisées en grande partie en ex-URSS, relatives à l'enseignement/apprentissage du russe et à la traduction des œuvres littéraires des écrivains russes. Mis à part ces recherches, le terrain réservé à l'étude contrastive du vietnamien et des autres langues reste encore très peu

exploité. On peut en effet compter sur les doigts de la main quelques recherches sur l'étude comparée de certains aspects du vietnamien avec les autres langues comme l'anglais ou le français, en particulier.

La présente étude a pour but de comparer les deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien, d'identifier et de comprendre, par la suite, l'origine des erreurs faites par les étudiants vietnamiens au niveau universitaire. Et la confrontation de ces deux systèmes de pronoms personnels n'a essentiellement d'autre but que de trouver les erreurs et de les analyser sur la base des corpus oraux et écrits constitués auprès des apprenants vietnamiens.

Nous pensons que l'identification de zones d'interférence et l'analyse du fonctionnement des différents types d'interférences pourront permettre aux enseignants de mieux aider les étudiants à poursuivre leur acquisition du français langue étrangère. Sur la base de l'identification des caractéristiques propres et/ou communes aux deux langues et aux deux cultures, les enseignants de français pourront doser leurs exigences envers l'apprenant par rapport à l'objectif de la formation de l'école, et aussi à des objectifs spécifiques d'apprentissage de la part des apprenants.

Sur la base de cette recherche et à partir des résultats obtenus de l'analyse des corpus, nous espérons contribuer à expliquer un peu mieux les erreurs commises et aider les enseignants à prévoir les difficultés que rencontreront les futurs étudiants, et améliorer ainsi l'enseignement du français au Viet Nam.

1 Problématique

Pour un vietnamophone, apprendre une langue étrangère, ce qui est le cas du français au Viet Nam, n'est pas une tâche facile, car il n'y a presque pas de programmes d'immersion. En dehors de la classe, on communique toujours en vietnamien. Les difficultés sont d'autant plus grandes que les structures syntaxiques de ces deux langues sont profondément différentes. Ainsi, parmi les erreurs commises par les apprenants figurent celles concernant les pronoms personnels. Ces erreurs portent sur leurs formes, leurs places ainsi que leur différence morphosyntaxique qui peuvent rendre la phrase incomplète ou incompréhensible. Comment peut-on résoudre ce problème? Tous les professeurs de français au Viet Nam connaissent cette situation, mais aucune analyse systématique de ces difficultés n'a encore été entreprise jusqu'ici. Ce sera là l'objectif de notre étude.

Notre étude aborde les difficultés que les apprenants vietnamiens rencontrent lors de leur apprentissage du français langue étrangère. Les commentaires que nous formulons pendant cette étude résultent d'un double état de fait.

Théoriquement, les différents programmes pédagogiques destinés à la formation des professeurs de français à l'étranger, comme celle que nous avons reçue au CLA (Centre de linguistique appliquée de Besançon) en France, nous ont servi de matière à réflexions théoriques nous permettant de comprendre quelques-unes des difficultés que rencontrent les apprenants vietnamiens lors de leur apprentissage du français langue étrangère et de formuler certaines hypothèses sur leur pourquoi et leur comment.

Pratiquement, les erreurs survenues lors de l'apprentissage du français langue étrangère par les apprenants vietnamiens empêchent le processus d'acquisition de cette langue d'autant plus que cela se manifeste et persiste à différents niveaux d'apprentissage et à différentes étapes de ce dernier. Nous n'avons pas manqué de remarquer des genres de fautes et d'erreurs fréquemment commises par les apprenants vietnamiens. Pour le moment, nous ne nous intéressons qu'à des erreurs; en ce qui

concerne les fautes, nous en parlerons plus tard. Certaines solutions ont été envisagées afin de les réduire. Cependant, il s'agit là de solutions pédagogiques à caractère provisoire. Il faudrait des recherches plus approfondies pour identifier les mécanismes susceptibles d'engendrer ces erreurs. Notre expérience est acquise non seulement par l'observation des erreurs faites par les apprenants vietnamiens mais encore par celles remarquées au cours de notre enseignement du vietnamien aux étudiants étrangers. Bien sûr, les difficultés que connaissent les étudiants étrangers apprenant le vietnamien et les étudiants vietnamiens apprenant le français ne sont pas les mêmes. Mais cela nous permet d'élucider les problèmes rencontrés par les apprenants étrangers pendant leur apprentissage du vietnamien langue étrangère et de mettre en évidence d'autres particularités de cette langue.

Face aux erreurs commises par les apprenants de différents niveaux, nous essayons d'identifier les facteurs qui interviennent au cours de leur apprentissage du français langue étrangère. Supposons que, dès le début de l'acquisition de la langue étrangère comme le français, l'apprenant vietnamien ait recours fréquemment aux règles de sa langue maternelle pour produire des énoncés dans la langue étrangère, tel que l'a remarqué Taylor (1975) : « [...] un apprenant débutant devra, beaucoup plus qu'un apprenant avancé, faire reposer ses acquisitions sur ses connaissances de la L1 » (voir Gaonac'h, 1987, p. 138).

M. Samson et A. Viau (1987) appellent **transfert** le fait que l'apprenant a recours à la structure de sa langue maternelle pour la production des énoncés en langue étrangère, et, selon ces auteurs, cette opération « semble faire partie intégrante des processus d'acquisition d'une langue seconde et pour cause » (M. Samson et A. Viau, p. 12). Le transfert semble profitable à l'apprenant, surtout lorsque les deux systèmes linguistiques présentent un certain nombre de points communs. Notons que les termes **transfert** et **interférence** (voir partie 1.3.4) sont empruntés à la psychologie (voir F. Debyser, 1970; B. Py, 1981; W. F. Mackey, 1982; G. Bibeau, 1983). En ce qui concerne les concepts de fautes et d'erreurs et la distinction entre elles, les études de H. Besse, R. Porquier (1984) et S. Pit Corder (1967, traduit de l'anglais par Uli Frauenfelder, Colette

Noyau, Clive Perdue et Rémy Porquier) nous ont fourni des informations importantes et nécessaires.

Selon la théorie contrastive dite classique, là où il y a des similarités entre la langue-source et la langue-cible l'apprentissage sera facilité; par contre, s'il existe des différences, l'apprentissage sera entravé (Lado, 1957, p. 2, voir Doca, 1981, p. 23). Cela dit, le processus d'apprentissage paraît profitable et dépend d'une partie de la ressemblance entre les règles et les structures de la langue de départ et celles de la langue d'arrivée. Les différences entre deux langues sont toutefois aussi à l'origine de la production d'énoncés erronés; il y a alors interférence de la langue source ou de la langue maternelle sur la langue-cible ou langue d'arrivée. On constate que les erreurs liées à l'interférence de la langue-source, plus fréquentes et variées au début de l'apprentissage diminuent par la suite, à mesure que l'apprentissage progresse.

La langue maternelle exerce donc une influence qui n'est pas moins importante sur l'apprentissage du français langue étrangère. Mais comment cela se manifeste-t-il? En d'autres termes, à quel niveau langagier les erreurs occasionnées par l'interférence des règles et structures de la langue maternelle sur le français langue étrangère apparaissent-elles? Et sous quelles formes ces faits de langues (interférences) existent-ils? La langue maternelle est-elle la seule source d'erreurs dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère ou y en a-t-il d'autres sources? Si oui, lesquelles? Nous nous intéressons, pour le moment, aux interférences occasionnées par la langue maternelle, et nous reviendrons plus tard sur la discussion des autres sources d'erreurs.

D'après M. Samson et A. Viau (1987), l'apprenant du français langue étrangère emploie à la fois une double stratégie lors de son apprentissage : l'une basée sur le développement de la langue, et l'autre basée sur le transfert des règles de sa langue maternelle. Comme nous l'avons déjà remarqué plus haut, le fait que l'apprenant adulte s'appuie constamment sur sa langue maternelle facilite dans une certaine mesure l'appropriation de la langue étrangère, surtout quand les deux systèmes

sociolinguistiques partagent un grand nombre de caractéristiques. Tel n'est pas le cas pour le français et le vietnamien. Les différences entre les deux langues constituent une source d'erreurs en français langue étrangère. Ces erreurs se situent tant au niveau phonologique qu'aux niveaux morphosyntaxique et lexicosémantique. Mais notre objectif n'est pas d'étudier les erreurs de tous ces niveaux. Aussi nous contentons-nous de l'étude des erreurs concernant l'emploi des pronoms personnels français et vietnamiens. Toutefois, nous nous référerons aux erreurs d'autres niveaux à titre d'exemples, et pour mieux éclairer notre thèse, en cas de besoin.

1.1 Problèmes affrontés par les apprenants

Avant d'aborder les interférences du vietnamien sur l'acquisition de la morphosyntaxe du français, il est nécessaire d'avoir quelques informations sur la langue vietnamienne, et ce qui la caractérise par rapport au français. La langue vietnamienne telle qu'on parle aujourd'hui offre les caractéristiques suivantes :

- (1) C'est une langue à tons comprenant six tons : égal (bằng), descendant (huyền) ou (ˊ), aigu (sắc) ou (ˋ), interrogatif ou (ˆ), retombant (ngã) ou (ˊˊ), grave (nặng) ou (ˊˊˊ).
- (2) Elle se compose généralement de mots d'une seule syllabe, sans déclinaison, sans flexion verbale, sans accord grammatical.
- (3) La phrase vietnamienne se construit de façon telle que les faits énoncés se succèdent dans leur ordre chronologique, et que, dans une phrase simple, chaque mot précise le sens d'un des termes précédents (L. Cadière, 1957, cité par Samson et Viau, 1987, p. 30).

En vietnamien, les pronoms personnels proprement dits et les substantifs pronominaux sont relativement variés, ce qui oblige le locuteur à choisir et à employer le terme approprié à chaque situation d'interaction pour exprimer son sentiment, son attitude, son jugement, etc. à l'égard de l'interlocuteur et de la tierce personne-objet de la communication. La construction syntaxique vietnamienne permet au locuteur de

négliger l'expression de certaines notions. Ainsi, les notions de temps, de personne, de cause, etc. ne sont pas exprimées lorsqu'elles peuvent être déduites aisément, soit par l'organisation de l'énoncé, soit par le contexte et le savoir partagé par les interlocuteurs.

Au niveau syntaxique, l'ordre linéaire en vietnamien est le suivant : le sujet se trouve devant le verbe, et le complément se place après le verbe ou la préposition. Le sujet d'une phrase vietnamienne n'est pas toujours exprimé. L'omission se fait surtout aux première et deuxième personnes. Les pronoms de la troisième personne peuvent faire défaut, lorsque le contexte le permet. L'omission des compléments d'objet est chose fréquente dans les échanges verbaux des Vietnamiens. Par exemple, A s'adresse à B pour lui demander s'il a fait les exercices chez lui :

(1) — Ø *Làm bài tập chưa?*

faire exercices [particule interrogative]

As-tu fait les exercices?

(2) — Ø *Làm Ø hôm qua rồi.*

faire hier déjà

Je les ai faits hier.

Lorsqu'il parle français, le locuteur vietnamien peut répéter un même terme autant de fois qu'il le juge nécessaire :

(3) Mon *père* est ingénieur en construction. Mon *père* a construit beaucoup de ponts. Mon *père* est à la retraite maintenant.

Cet emploi répétitif est dû avant tout au trait sémantique des pronoms proprement dits de la langue vietnamienne : les formes de la troisième personne *nó* et *chúng nó* (correspondant à *il/elle* et à *ils/elles*) ne s'appliquent aux personnes qu'avec une certaine nuance dépréciative. Ainsi, de nombreux apprenants veulent éviter de les employer pour désigner les personnes qu'ils respectent. Devant son interlocuteur, on ne doit pas employer les pronoms *nó* ou *chúng nó* pour désigner soit ses parents soit les personnes âgées ou les personnes envers lesquelles on doit du respect ou témoigne du

respect, de peur d'être mal jugé. À la place de ces formes, ils se contentent de reprendre les groupes nominaux, ce qui est très fréquent en vietnamien.

En français, les pronoms personnels subissent des changements morphologiques selon leurs positions et leurs fonctions dans les structures syntaxiques. On distingue les formes disjointes ou toniques des formes conjointes ou atones. Celles-ci sont généralement antéposées au verbe dont elles ne peuvent être séparées que par une autre forme conjointe et si elles sont sujets, par le premier élément de la négation. Ainsi, certains de nos apprenants débutants tendent à homogénéiser les formes des pronoms personnels français, formes conjointes et disjointes neutralisées. À mesure que leur niveau de français s'améliore, ils arrivent à les distinguer, notamment à l'écrit. À l'oral, le problème persiste même chez les apprenants de niveau plus ou moins avancé, surtout dans les échanges entre apprenants. En principe, les formes disjointes des pronoms personnels français peuvent être employées comme éléments autonomes, indépendants des verbes et sans être soumis à des changements dus à des structures syntaxiques. Ceci facilite plus ou moins l'apprentissage des apprenants vietnamiens. En général, ces formes toniques ne causent pas de grands problèmes à nos apprenants. Cependant, le choix de la forme disjointe pour une position ou un rôle donné peut causer des problèmes aux apprenants. On a noté ainsi bon nombre d'emplois erronés de formes conjointes à la place de formes disjointes, et vice versa, dans le discours en français langue étrangère de nos apprenants du niveau moins avancé, comme le montre l'exemple suivant :

(4) *mon père souvent aide *moi*...

Mais l'une des plus grandes difficultés que connaissent les apprenants réside dans le choix de la forme conjointe appropriée pour une position et une fonction syntaxique donnée :

(5) *Je *le* souris.

Pour répondre à la question : « Qui a effacé le tableau? », certains étudiants des niveaux débutants ou intermédiaires disaient :

(6) *c'est *je*... ou c'est *il*...

Nous constatons que les formes conjointes sujets sont fréquemment employées par nos apprenants. Ceci tient à deux raisons : d'une part, ils considèrent ces formes comme les formes de base des pronoms personnels du français, en s'appuyant sur une comparaison simplificatrice :

<i>Tôi</i> → je	<i>Chúng tôi</i> → nous
<i>Anh/chị</i> → tu	<i>Các anh/chị</i> → vous
<i>Nó/anh ấy</i> → il	<i>Họ/chúng nó/các anh ấy</i> → ils
<i>Nó/chị ấy</i> → elle	<i>Họ/chúng nó/các chị ấy</i> → elles

D'autre part, ils sont habitués à des structures dans lesquelles les pronoms personnels sujets sont directement préposés aux verbes, ce qui correspond à l'ordre syntaxique de base de la phrase en vietnamien :

S + V + C

L'emploi de la forme tonique de la première personne *moi* (en fonction de COD et COI) des verbes non-pronominaux et celui de la forme tonique de la deuxième personne *toi* (comme pronom réfléchi) des verbes pronominaux au mode impératif pose un grand problème pour nos apprenants, surtout à l'oral. Il n'est pas rare d'entendre des phrases faites la suivante tant par les débutants ou intermédiaires que par ceux des niveaux avancés :

(7) — *M'écoutez! [au lieu de : « Écoutez-moi »]

L'expérience nous montre qu'il y a autant de difficultés pour les Vietnamiens apprenant le français que pour les étrangers apprenant le vietnamien. Il est évident que le degré de difficulté que connaissent un apprenant vietnamien et un apprenant étranger n'est pas le même. Pour un étudiant vietnamien, les difficultés résident dans l'acquisition et l'emploi des pronoms personnels français dans son discours en FLE. L'étranger apprenant la langue vietnamienne éprouve une autre sorte de problèmes. Car il ne suffit pas, pour s'exprimer, de posséder beaucoup de vocabulaire. Encore faut-il

savoir l'utiliser, s'exprimer de façon à être compris, agencer ses mots, choisir les pronoms personnels et les termes de désignations personnelles ainsi que les positions qu'ils occupent, en phrases conformes aux règles de la langue qu'on parle et qu'on apprend.

Pour conclure, on peut dire ici que l'un des principaux obstacles que rencontrent les apprenants vietnamiens dans leur apprentissage du français est dû aux différences entre les deux systèmes de pronoms personnels, du français et du vietnamien, tant en ce qui concerne les formes qu'au plan syntaxique.

1.2 Erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels du français

Le public dont nous parlons dans le cadre de notre étude, ce sont des étudiants universitaires de différents niveaux, du niveau faux débutant au niveau avancé. Ils parlent le vietnamien, langue maternelle. Ils ont les connaissances requises surtout en français écrit pour réussir au concours national d'entrée. Cependant, leur niveau n'est pas nécessairement homogène. Les uns sortent de lycées à option française (LO), les autres de lycées normaux (LN). Ceux des LO surpassent les autres à l'oral. On supplée à cette carence par un cours de trois mois destiné à la correction phonétique, avant d'entamer le programme régulier. Étant donné qu'ils possèdent une base solide de leur langue maternelle, ils disposent d'un cadre de référence pour acquérir la morphosyntaxe du français. Acquérir la morphosyntaxe du français n'est pas autre chose que d'apprendre à former et organiser les mots entre eux et à appliquer les règles contextuelles (flexions, accord) afin de communiquer sa pensée, de transmettre son désir, de manifester ses intentions et de participer à une interaction verbale. Les connaissances antérieurement accumulées devraient l'aider dans l'acquisition de la langue seconde. Cela va de soi surtout lorsque les structures ou les règles de la langue maternelle coïncident, en grande partie, avec celles de la langue seconde qu'il est en train d'apprendre. Cependant, ce n'est pas le cas pour le français et le vietnamien où le transfert se transforme en une interférence.

Cependant, les erreurs morphosyntaxiques de l'apprenant ne s'expliquent pas toutes par l'interférence de sa langue maternelle avec le français. Elles sont dues à d'autres facteurs sur lesquels nous reviendrons.

Comme nous l'avons dit, les erreurs commises par les apprenants touchent tous les niveaux d'analyse : phonologique, morphosyntaxique, lexicosémantique, etc. Certaines d'entre elles persistent à travers les étapes de l'apprentissage et retardent donc le processus d'apprentissage du français. Cependant, notre objectif n'est pas d'étudier les erreurs de tous les plans. Aussi nous limiterons-nous à l'étude des erreurs morphosyntaxiques dans l'emploi des pronoms personnels du français.

1.3 Fondements de l'étude

Une des raisons qui nous amènent à l'étude des pronoms personnels est d'ordre à la fois linguistique et pédagogique. La raison linguistique constitue notre première préoccupation. Le plan pédagogique ne peut être investi, croyons-nous, que sous l'angle linguistique. Lorsqu'on parle de structure phrastique, on ne peut contourner la catégorie de la personne. La personne occupe en effet une place privilégiée par rapport au verbe, dans la phrase, comme le formule E. Benveniste :

Le verbe est, avec le pronom, la seule espèce de mots qui soit soumise à la catégorie de la personne. Mais le pronom a tant d'autres caractères qui lui appartiennent en propre et porte des relations si différentes qu'il demanderait une étude indépendante (E. Benveniste, 1966, p. 225).

Parlant de la structure des relations de personne avec le verbe, Benveniste (1966, p. 228) précise que « la personne n'est propre qu'aux positions *je* et *tu* », et que la troisième personne n'étant pas une personne est exclue de la relation par laquelle *je* et *tu* se spécifient. Dans la situation d'interlocution, *tu* peut s'inverser en *je* et *je* (moi) devient *tu*. Aucune relation pareille n'est possible entre l'une de ces deux personnes et *il*. Le substantif supplée à cette carence de la langue par les personnes de rang premier et de rang deuxième : *je*, *me/moi* et *tu*, *te/toi*.

Pour Benveniste, les pronoms ne forment pas une classe unitaire : les uns relèvent de la syntaxe de la langue, les autres ne peuvent être identifiés que par l'instance du discours. Par exemple, le *je* n'a d'existence linguistique que dans l'acte de parole et, c'est à travers la situation d'**allocution** que le *tu*, **individu allocuté**, s'identifie dans la présente instance de discours. La personne qui parle emploie le pronom *je* quand elle s'adresse à quelqu'un, qui sera le *tu* dans son allocution. À l'inverse, *je* devient *tu* dans l'allocution de celui qui se désigne à son tour par *je*. De ces pronoms dépendent d'autres classes de pronoms partageant le même statut. Il s'agit des indicateurs de la deixis, démonstratifs, adverbes, adjectifs, par exemple.

Gérard Moignet considère le pronom d'un autre point de vue. Dans son étude consacrée au pronom personnel français, il le qualifie de « catégorie substituée à celle du nom partout où cette dernière se montre inapte (ou disconvenante) » (Moignet, 1965, p. 10).

La substitution du substantif par le pronom est d'*ordre linguistique*. Les sous-classes de pronoms suivants peuvent résoudre les cas où le substantif se montre inapte : (1) le pronom interrogatif, (2) le pronom indéfini, (3) le pronom relatif, (4) le pronom personnel.

En français, le cas le plus connu d'inaptitude du substantif et que seul le pronom personnel peut résoudre est quand le substantif dénote une notion dont on parle, et « le mécanisme par lequel il est créé exige une objectivation » (*Ibid.*, p. 13), il appartient, pour cette raison, à la troisième personne.

Nous examinons maintenant le cas de la substitution du substantif par le pronom en raison de sa disconvenance. Il s'agit d'une suppléance d'*ordre stylistique* : « Le pronom substitue le substantif là où le substantif ayant été énoncé dans le discours, il est jugé pratique ou élégant de ne pas le répéter. » (*Ibid.*, p. 13). Il suffit de citer l'exemple suivant emprunté à Pascal pour montrer le rôle que joue le pronom personnel du point de vue stylistique : « Le roi est environné de gens qui ne pensent qu'à divertir le roi et à l'empêcher de penser à lui. Car il est malheureux, tout roi qu'il est, s'il y pense. »

(Pascal, *Pensées*, éd. J. Steinmann, VIII, p. 116, cité par G. Moignet, 1965, p. 16). Que deviendrait le texte en rétablissant « le roi » à la place de chaque pronom personnel? : « Le roi est environné de gens qui ne pensent qu'à divertir le roi et à empêcher le roi de penser au roi. Car le roi est malheureux, tout roi qu'il est roi. Si le roi pense au roi.» (*Ibid.*, p. 16). D'autres cas relèvent aussi de l'effet stylistique; Par exemple, l'emploi de *le* pour remplacer toute une phrase (8) ou l'emploi du pronom possessif en (9) :

(8) — Sais-tu que Paul est parti pour le Viet Nam?

— Oui, je *le* sais.

(9) J'aime ma patrie, et toi *la tienne*.

Ci-dessus les cas, en autres, où le substantif fait défaut, et que le pronom peut résoudre. Ceci justifie en partie le choix de notre sujet d'étude. Une autre raison est plutôt d'ordre pédagogique, comme nous l'avons mentionné plus haut. En effet, la compréhension et la correction des erreurs en cours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère constitue la principale préoccupation de tous les enseignants de langues.

Dans le cadre de cette recherche, nous recourons particulièrement aux études consacrées au pronom personnel français par F. Brunot et C. Bruneau (1949), G. Moignet (1965), J. Dubois (1965), C. Marchello-Nizia (1979), C.B. Benveniste et *al.* (1987), Z. Gaston (1997), J. Geneviève (1998), C. Buridant (2000). Elles couvrent la période allant du latin et de l'ancien français jusqu'à aujourd'hui. Elles nous permettent d'une part de remonter à l'origine du pronom personnel du français et de tracer son évolution à travers les différentes époques, et d'autre part de nous fournir une description détaillée du rôle et des fonctions du pronom au plan syntaxique.

En ce qui concerne les recherches sur la didactique des langues secondes ainsi que sur les interférences liées à l'apprentissage des L2, nous retiendrons d'abord l'étude de Samson et Viau (1987) sur l'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne, ensuite, celle de Đường Công Minh sur les problèmes que connaissent les apprenants vietnamiens dans l'acquisition des

pronoms personnels français (1997) et enfin la thèse de Vũ Văn Đại (1999) sur le syntagme nominal en français et en vietnamien qui s'appuie sur une analyse contrastive. D'autres travaux nous inspirent même s'ils ne portent pas précisément sur le vietnamien, comme l'étude de Doca (1981) sur l'analyse psychologique des erreurs commises pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, celle de Yu Hongju (1993) sur l'analyse des erreurs faites par les étudiants chinois apprenant le français, et celle de Tremblay (1998) sur le recours à la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde par les anglophones apprenant le français.

2 Hypothèses

Sur la base des difficultés que pose l'acquisition des pronoms personnels du français par les apprenants vietnamiens, nous formulons l'hypothèse de base suivante :

Dans l'apprentissage du français langue étrangère par les apprenants vietnamiens apparaîtront des interférences quant à l'emploi des pronoms personnels du français, et ce, au niveau morphosyntaxique.

Quelques sous-hypothèses la complètent :

- 1) ces erreurs retardent le processus d'apprentissage;
- 2) entre les classes d'apprenants il y a progression;
- 3) les erreurs relèvent de différentes sources.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous fondons sur l'analyse contrastive (AC) et sur l'analyse des erreurs (AE).

3 Échantillon de témoins

Nous avons administré nos tests écrits et oraux à des apprenants de différents niveaux, du niveau faux débutant (I) au niveau avancé (IV), à l'École supérieure de Langues étrangères de Ha Noi, Viêt Nam. Au Département de français de l'École supérieure de Langues étrangères de Ha Noi, les apprenants sont sélectionnés par le biais

d'un concours national relativement difficile comprenant trois matières : le français (coefficient = 2), la langue vietnamienne et les mathématiques. Ils étudient ensuite pendant quatre ans pour devenir soit interprètes de liaison ou traducteurs soit professeurs de français dans des organismes et des écoles à travers le pays. Nos témoins sont de dix-sept villes et provinces du nord du Viet Nam. Soulignons qu'à partir des années 90, les apprenants ont dû assumer leurs frais d'études. Cependant, l'État accorde une bourse à ceux qui obtiennent une moyenne cumulative supérieure à 7/10. Il s'agit là d'un motif qui incite les apprenants à faire preuve d'une grande motivation pour apprendre la langue étrangère.

Les répartitions des témoins pour nos deux corpus oral et écrit sont les suivantes :

Tableau I
Corpus oral

Niveau	Nombre			Minutes enregistrées
	Garçons	Filles	Sous total	
I	7	21	28	45
II	8	30	38	45
III	3	9	12	45
IV	7	31	38	45
Total	25	91	116	180

Tableau II
Corpus écrit (Exgram)

Niveau	Nombre			Pages totales
	Garçons	Filles	Sous total	
I	20	56	76	456 ¹
II	14	70	84	504
III	15	80	95	570
IV	16	77	93	558
Total	65	283	348	2088

¹ Nombre d'étudiants x 6 pages.

Tableau III
Corpus écrit (Trad-écr)

Niveau	Nombre			Pages totales
	Garçons	Filles	Sous total	
I	20	56	76	152 ²
II	14	70	84	168
III	15	80	95	190
IV	16	77	93	186
Total	65	283	348	696

4 Résultats attendus

Par cette recherche, nous espérons apporter une contribution effective à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français au Viet Nam, et une clarification quant aux problèmes rencontrés dans l'emploi des pronoms personnels français à différents stades de leur apprentissage.

Nos résultats présentent un intérêt quant à leur application dans la classe de langue et, surtout, dans l'élaboration des types d'exercices adaptés à l'enseignement/apprentissage du français au Viet Nam.

Dans cette recherche, nous mettons l'accent sur le problème primordial ignoré par l'étude des interférences, celles relatives aux acquis antérieurs de l'apprenant. En cela, nous situons notre étude sur le terrain des faits concrets, des données issues de la réalité du processus d'apprentissage, mises à jour par voie expérimentale.

Elle met en évidence des facteurs qui influencent réellement le processus d'enseignement/apprentissage, notamment le contact de la langue-source avec la langue-cible, les connaissances antérieures de l'élève, ses motivations, etc.

Pour atteindre nos objectifs, nous ferons en premier lieu une étude contrastive des deux systèmes de pronoms personnels, du français et du vietnamien, et en second

² Nombre d'étudiants x 2 page.

lieu une analyse statistique commentée des erreurs commises afin de déterminer les sources et les mécanismes probables susceptibles de les engendrer.

En outre, un autre objectif que vise notre étude est de pouvoir expliquer un peu mieux les rapports entre la langue-source (LS) et la langue-cible (LC) et les autres facteurs susceptibles d'intervenir dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Plus précisément, la langue maternelle de l'élève est loin d'être le seul facteur qui influence le processus d'apprentissage; la LC, notamment le stock acquis en LC, peut être en grande partie responsable de ces erreurs.

5 Limites de notre recherche

Nous ne comptons pas aborder toutes les classes pronominales du français et du vietnamien. Nous limitons notre étude à celle des pronoms personnels, pour lesquels nous aborderons les aspects suivants :

— en ce qui concerne les pronoms personnels du vietnamien :

1. la langue vietnamienne et ses caractéristiques;
2. les pronoms personnels proprement dits, leurs formes et leur rôle dans la construction syntaxique;
3. les substantifs pronominaux : la socialisation des termes de parenté et la pronominalisation des termes désignant les professions, les fonctions sociales et leur fonctionnement syntaxique.

— pour le français :

les pronoms personnels du français, leurs formes, leur emploi dans la construction syntaxique.

Le matériel exploité comprend un corpus oral et un corpus écrit. Le corpus oral est constitué des enregistrements de 116 étudiants et totalise 180 minutes environ. Le corpus écrit comprend les tests Exgram (exercices de grammaire) et Trad-écr (traduction écrite) de 696 étudiants (348 pour chaque test) et il totalise 2784 pages. Pour le corpus

oral, en raison de contraintes de temps et des conditions, les résultats semblent relativement limités en terme de nombre et de variété des types d'erreurs par rapport au corpus écrit. Cependant, la lumière qu'ils apportent contribue à renforcer nos hypothèses.

CHAPITRE PREMIER
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons dit, notre étude a pour but d'analyser les erreurs et de les expliquer sur la base de la confrontation des deux systèmes de pronoms personnels et des corpus oral et écrit constitués auprès des apprenants vietnamiens. Ainsi, nous avons pour base matérielle nos corpus. Il reste à nous fonder sur une base théorique, soit l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. Nous allons expliquer la raison pour laquelle nous avons choisi ces deux modèles comme cadre pour notre recherche.

L'analyse contrastive (AC) présente un intérêt certain :

- Linguistiquement, elle part de la langue et de son système.
- Pédagogiquement, elle présente de l'intérêt pour tous les enseignants de langue étrangère et, évidemment, pour ceux de français langue étrangère au Viet Nam, en ce qui concerne la planification d'une stratégie appropriée à chaque stade d'apprentissage, les prédictions et les explications des erreurs.
- Pour l'apprenant, elle permet de mieux comprendre l'origine des erreurs commises, et d'éviter de les produire.
- Dans une recherche comme la nôtre, l'AC constitue l'appareil méthodologique qui nous semble le plus adéquat et le plus opérationnel pour explorer sur les bases solides le problème de l'apprentissage du français au Viêt Nam.
- Enfin, les principes sont faciles à comprendre et permettent aussi, comme l'a remarqué Spolsky (1979), d'offrir le type de description de langue dont les enseignants et les apprenants ont besoin.

Spolsky affirme encore que la pédagogie de L2 se fonde sur trois axes linguistiques principaux, distincts mais reliés : premièrement, la linguistique générale à laquelle se rapporte l'AC – il s'agit de la description de la langue; deuxièmement, la psycholinguistique dont relève l'analyse des erreurs (AE) – il s'agit de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue; et enfin, la sociolinguistique à laquelle appartient l'interlangue (IL) – pour la compétence de la communication. Le point que vise chacune de ces trois approches est de contribuer à la compréhension du processus d'apprentissage de la langue.

Pour Sah (1981), dans le domaine de la linguistique appliquée, le rôle de l'AC a beaucoup changé depuis ses débuts : ayant pour but principal la prédiction des erreurs, elle s'oriente de plus en plus vers leur explication sous l'influence de la grammaire générative transformationnelle et des théories qui en sont dérivées. Dans cette perspective, l'AC devient largement complémentaire de l'AE. Marton (1981, p. 162) propose même la jonction de ces deux approches pour n'en faire une :

One misunderstanding consists in presenting error analysis and contrastive studies as two propositions of an alternative choice while, in fact, they complement each other. Error analysis shows what the most frequent mistakes really are and where they occur. These mistakes should be analysed and those probably caused by structural difference should be separated from the others.

L'AE, quant à elle, compte tenu de l'importance accordée à l'étude des erreurs systématiques dans la performance des apprenants de L2, s'avère stimulante dans la recherche sur la nature de l'apprentissage de L2, ce qui présente également un grand intérêt pour les pédagogues et les chercheurs.

C'est pour toutes ces raisons que nous retenons l'AC et l'AE comme cadre théorique. Dans ce qui suit, nous présentons un bref aperçu de l'AC, et nous nous arrêterons sur le modèle de l'un des pionniers de cette approche, Corder.

1.1 Analyse contrastive

1.1.1 L'enseignement/apprentissage des langues et la naissance de l'analyse contrastive

Il existe souvent un décalage entre la recherche en linguistique appliquée et l'application concrète des résultats dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères. Cela tient au moins à deux raisons : premièrement, la recherche en linguistique appliquée est encore éloignée de la réalité de la classe de langue; deuxièmement, les modèles théoriques et expérimentaux de ces travaux ne reflètent pas suffisamment la complexité de la situation concrète de l'enseignement/apprentissage.

S'ajoute à cela un autre facteur qui n'est pas moins important, c'est que le domaine de l'apprentissage des langues se caractérise par un changement incessant, et par la tentative de trouver les voies susceptibles de renouveler et de diversifier les manuels, les exercices et les procédés d'enseignement afin de les rendre plus efficaces. Ce qui fait encore obstacle à une percée décisive en recherche et en pratique est, probablement, la prise en compte encore insuffisante de l'importance grandissante du domaine de l'enseignement/apprentissage. Il est vrai que l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde est un processus touchant à plusieurs disciplines : linguistique, psychologie, psychosociologie, technologie des moyens audio-visuels. Ce qui exige des chercheurs une plus grande concertation, alors que la plupart des travaux s'inscrivent dans une seule perspective disciplinaire.

Face à cette situation, les didacticiens de langues ont cherché à obtenir de bons résultats afin de répondre à la demande de plus en plus croissante du public d'apprenants spécifiques. Plusieurs solutions ont été envisagées. On a essayé de déterminer ce qui faisait obstacle à l'enseignement/apprentissage. On a pu montrer que l'acquisition d'une langue étrangère est plus ou moins conditionnée par la langue maternelle de l'apprenant. La langue maternelle fut dès lors prise en considération par rapport à la langue seconde. Plusieurs questions se sont posées : la langue maternelle est-elle un facteur facilitant l'apprentissage ou un de ses obstacles? quel rôle joue-t-elle dans le processus de l'enseignement/apprentissage? de quelle façon peut-elle influencer sur l'acquisition d'une langue seconde?

Pour répondre à ces questions, plusieurs recherches tant en psychologie qu'en linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues ont été faites. Elles portent sur le rôle dans l'apprentissage de l'intérêt et des attitudes (voir C. Flores, 1968, p. 238-252), et elles ont certainement influencé les orientations modernes dans le domaine de l'apprentissage des langues qui mettent l'accent principal sur l'élève et sur les stratégies qu'il utilise.

Dans les années 60, selon le postulat des théories behavioristes et néo-behavioristes, on tient que l'apprentissage d'une L2 se fait par transfert des éléments de la L1 à la L2, et que les habitudes de la L1 constituent des entraves à l'apprentissage de la L2. Ainsi, au cours des années soixante et soixante-dix, les premières méthodes audiovisuelles ou audio-orales, tributaires du behaviorisme, que « l'on considère souvent comme l'application pédagogique la plus évidente des théories skinneriennes » (Gaonac'h, 1987, p. 26) ont connu de bons résultats. Et ce, grâce au changement d'attitude de l'apprenant face à la nouveauté représentée par l'utilisation des films dans une classe de langue, et aux développements technologiques permettant l'enregistrement et la reproduction de la parole, destinés à l'enseignement des L2.

L'idée des entraves causées par les habitudes en L1 a mené au concept d'interférence qui occupe, à l'époque, une place centrale dans l'apprentissage des L2. Selon la perspective behavioriste, tout transfert négatif mène à la production d'erreurs dans l'apprentissage de la L2. Cela dit, les erreurs sont considérées plutôt comme la conséquence d'une absence d'apprentissage que comme le résultat d'un mauvais apprentissage.

Aux théories behavioristes de l'apprentissage appliquées à l'acquisition des L2 succède une nouvelle approche, celle de l'analyse contrastive (AC) des langues. Née sous l'impulsion de Fries (1945) et développée grâce notamment à Lado (1957), cette approche a pour fondements les théories behavioristes, dans l'aspect psychologique, et les théories structuralistes, dans l'aspect linguistique³. La description des deux langues en cause n'a d'autre but que de prédire ce qui sera facile ou difficile à acquérir. En considérant les différences entre la langue-source et la langue-cible, tout en se fondant sur le concept d'interférence de la L1 inspiré du behaviorisme, on prétend pouvoir prédire les erreurs produites par les apprenants.

Du point de vue pédagogique, l'enseignant est dès lors tenu de n'enseigner qu'en L2. Il doit par conséquent avoir une connaissance profonde de la LC (Grittner, 1968, p.

³ Ceci, au moins dans les débuts, car l'AC empruntera par la suite à d'autres courants de la linguistique.

51). L'enseignant (ou le concepteur d'exercices) compare les structures grammaticales de L1 avec celles de L2, et ce, dans l'espoir de faire échec à la L1 en identifiant les différences et en prédisant les erreurs. Il s'agit de contrecarrer les effets négatifs de L1.

L'AC présente plusieurs avantages, qui sont la prise en considération du lien entre la description linguistique, la psychologie et la pédagogie, la mise en évidence des différences de structures phonologiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques en comparant la langue maternelle de l'étudiant avec la langue seconde qu'il apprend afin de prévoir les problèmes susceptibles d'émerger au cours de l'apprentissage.

La naissance de la théorie contrastive a répondu aux attentes les plus vives des professeurs de langues vivantes. Ayant pour ambition de départ de comparer *terme à terme* les deux langues, et surtout leurs différences structurales, la théorie contrastive devait permettre la réalisation de nombreuses méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants de langues étrangères entre 1945 et 1965 aux Etats-Unis. Des auteurs comme Ch. C. Fries, R. Lado, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, R. P. Stockwel et J. B. Carrol ont œuvré dans ce sens (voir Debyser, 1970, p. 31).

1.1.2 Analyse contrastive, description et principes

L'AC voit le jour aux États-Unis, au début des années 50. On l'appelle aussi analyse différentielle, description parallèle. Son principe de base a été énoncé par C. C. Fries (1945, p. 9) : « Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». Cette idée a été développée et théorisée, par la suite, par Lado (1957) (voir H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 200).

L'AC a connu de bons résultats jusqu'aux années 70. Elle avait pour but essentiel de décrire des systèmes linguistiques en contact et de prédire les erreurs des apprenants. Elle fut pendant longtemps associée à la théorie behavioriste. Comme l'explique F.

Debyser (1970), la théorie contrastive a pour fondements le structuralisme dans le domaine de la linguistique et le behaviorisme dans le domaine de la psychologie. D'une part, elle tente de décrire les systèmes en contact et de prédire par conséquent les erreurs des apprenants, d'autre part, elle se fonde sur une vision voulant que le langage ne soit qu'un ensemble d'habitudes. Ainsi, selon cette théorie, dans l'apprentissage d'une L2, l'acquisition de bonnes habitudes et un bon conditionnement basé sur stimulus-réponse-renforcement devaient permettre à l'apprenant de ne plus produire d'erreurs, sinon d'en produire moins. Il s'agit là, évidemment, de l'époque des méthodes audio-orales et audio-visuelles, axées principalement sur l'oral suivi de la correction systématique de l'erreur. Dans cette perspective, les pédagogues devaient chercher à identifier l'erreur et, par la suite, la corriger.

Mettant l'accent sur le rôle de la langue source dans l'appropriation de la langue cible, certains postulent que cette appropriation tient avant tout dans le transfert des habitudes développées dans la première. Les travaux de Lado (1957, 1964) illustrent la tendance **forte** de la théorie. Sur la base de la comparaison des structures de la langue-source et de la langue-cible, il veut démontrer qu'on peut prédire et expliquer par conséquent l'apparition des erreurs d'un apprenant en fonction de la langue-source. De ce point de vue, l'hypothèse veut que plus la langue-cible est proche de la langue-source, plus l'acquisition de cette dernière sera facilitée car il ne fera que des transferts positifs :

If the expression, content, and association are *functionally* the same in the native and the new language, there is maximum facilitation. Actually no learning takes place since the student already knows the unit or pattern and merely transfers it (Lado, 1964, p. 40; c'est nous qui soulignons).

Selon cette théorie, en situation d'apprentissage, quand les deux langues sont en contact, il y a automatiquement transfert, positif ou négatif, de certains aspects de L1 à L2. Positif, si L2 et L1 présentent des structures semblables. L'acquisition de L2 est ainsi déterminée par les structures de la langue que l'apprenant maîtrise déjà. Les zones où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition : il y a donc **transfert négatif** ou **interférences** de la langue maternelle sur

la langue seconde. Le transfert peut se manifester à tous les niveaux, phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique. Les erreurs de l'apprenant sont expliquées par le transfert des habitudes linguistiques de la langue-source à la langue-cible.

La théorie de Lado (voir H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 202-206) peut être résumée comme suit :

- Lors de l'apprentissage d'une L2, il y a transfert des caractéristiques formelles et sémantiques de L1 dans l'apprentissage de L2.
- La comparaison de l'ensemble des deux systèmes linguistiques permet de mettre en lumière et de prévoir tous les problèmes d'apprentissage.
- On peut établir des progressions sur la base des résultats tirés de ces comparaisons, compte tenu des différences et des similitudes entre L1 et L2.
- Ce qui est similaire est facile à transférer alors que ce qui diffère suscite de l'interférence - et donc des erreurs, et fait ainsi obstacle à l'apprentissage.
- Les méthodes de description des langues proposées par le structuralisme constituent les meilleurs outils pour l'enseignement/apprentissage de L2.

En regard de cette théorie, on doit cependant aussi se demander si les processus d'acquisition de L1 et d'apprentissage de L2 sont les mêmes. Pour trouver réponse à cette question, nous allons examiner d'abord les rapports entre L1 et L2.

1.1.3 Rapports entre la langue-source et la langue-cible

Concernant le parallélisme entre les processus d'acquisition de L1⁴ et d'apprentissage de L2, deux réponses sont possibles : la première positive, la seconde négative. Selon la première, l'approche contrastive ne serait pas considérée comme pertinente. Selon la deuxième, la réponse n'est pas unanime. Autour de ce problème se sont livrés de nombreux débats. Relevant de la première tendance, Dulay et Burt (1974), Corder (1980), Hamers et Blanc (1983) et Petit (1985) avancent qu'il existe une grande

⁴ Tel qu'indiqué dans le chapitre 2, nous utilisons, dans notre recherche, les termes **acquisition** pour L1 et **apprentissage** pour L2, selon Lambert (1966).

différence entre ces deux processus d'apprentissage. Les linguistes de la deuxième tendance, dont Richards (1971) et Buteau (1979) font état de résultats contraires. Notons que leurs résultats ne concernent que l'apprentissage chez les enfants de sorte que nous ne les tenons pas pour pertinents dans notre étude.

Des chercheurs comme Corder (1980), Besse et Porquier (1984), et W. Klein (1989) ont à cet égard dégagé les contraintes qui pèsent sur l'acquisition de la langue maternelle et sur celle de la langue seconde chez les adultes :

- chez l'adulte, l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue seconde se distinguent entre autres par le fait que la première est étroitement liée au développement cognitif et social global, alors que, pour la langue seconde ce développement est achevé;
- chez l'enfant, l'apprentissage de la L2 intervient au moment où l'acquisition de la L1 est encore en cours;
- l'acquisition de L1 constitue un phénomène inévitable, inconscient ou subconscient, l'apprentissage de L2 n'est qu'un phénomène conscient;
- l'acquisition de la L1 s'inscrit dans le processus global de maturation de l'enfant, tandis que l'apprentissage de L2 ne commence le plus souvent qu'une fois achevé le processus précédent;
- l'enfant ne dispose pas d'un bagage langagier complet, alors que chez l'apprenant adulte de L2, les capacités langagières ont atteint leur degré de maturité;
- le processus d'acquisition de L1 est implicite, celui de l'apprentissage est explicite;
- la démarche en acquisition de la L1 et apprentissage de la L2 n'est pas la même; l'enfant en L1 s'intéresse plutôt aux formes, alors que l'adulte en L2 s'oriente vers le sens (Mackey, 1972);
- la motivation pour l'acquisition d'une L1 et celle pour l'apprentissage d'une L2 n'est pas la même.

Il est clair que l'acquisition de L1 par l'enfant et l'apprentissage de L2 par l'adulte constituent deux processus différents. Il s'agit là d'un point important que doit refléter la didactique des L2.

1.1.4 Transfert et interférence

L'analyse des fautes ou des difficultés que connaît l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère constitue l'une des préoccupations de première importance de la linguistique contrastive appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

Vers les années 70, on a mis en évidence les notions de **transfert** et d'**interférence** (voir Richards, 1971, Bibeau, 1983). Debyser (1970) a examiné ce problème sous trois aspects : psychologique, linguistique et pédagogique.

Du point de vue psychologique, l'interférence est qualifiée de *contamination de comportement*. À ce chapitre, l'interférence peut se manifester sous la pression des facteurs suivants :

- facteur lié au développement des habitudes;
- facteur psychologique : l'âge et les aptitudes des apprenants, la méthode utilisée pour l'apprentissage de la L2 et l'attitude à l'égard de la langue étudiée;
- facteur lié au lieu d'apprentissage : si l'apprentissage d'une L2 se déroule dans un lieu où domine la force de l'habitude, c'est-à-dire que des comportements de la langue maternelle demeurent dominants, l'acquisition des comportements linguistiques d'une L2 connaîtra des difficultés. Les interférences pourront évidemment se manifester sur tous les niveaux de l'organisation du langage.

Au plan linguistique, l'interférence est considérée comme un accident de bilinguisme, dû au contact des langues. Elle peut affecter tant la compréhension/réception que la production d'un message en L2. Aussi, dans les recherches contrastives comme dans les études de fautes, on s'intéresse particulièrement à la description des mécanismes interférentiels qui affecte la production. On trouve des interférences

syntagmatiques (mauvaises combinaisons) qui affectent l'ordre grammatical des unités et leurs relations, régis par des contraintes combinatoires comme l'accord ou la concordance des temps. La non-observance de ces contraintes peut donner lieu à des énoncés agrammaticaux en français mais que l'apprenant vietnamien pourrait faire en s'appuyant sur l'ordre des unités et la forme invariable du pronom personnel dans sa langue maternelle :

(10) *Nous *ensemble* sommes de la même école.

(11) *Dis-*elle* de me téléphoner.

Du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence génère un ensemble d'erreurs induites par des structures de la langue maternelle. Il est vraisemblable que l'influence de la langue maternelle est la plus déterminante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, certaines interférences peuvent être directement provoquées par la méthode utilisée. Cela dit, la méthodologie peut favoriser ou au contraire limiter les phénomènes interférentiels. L'expérience montre qu'à force de trop se fonder sur la traduction et le recours au terme à terme des structures en présence de la L1 et de la L2, les méthodes traditionnelles, encore utilisées aujourd'hui dans l'apprentissage des langues étrangères, loin de favoriser le processus d'apprentissage, multiplient les risques d'interférences. Pour réduire les interférences, il existe, à notre avis, deux procédés. Le premier s'appelle les *techniques préventives*. Il s'agit de la recherche de progressions appropriées, établies à la lumière des études contrastives, où la présence des structures et les exercices correspondants sont calculés afin d'éviter l'apparition d'interférence. Le deuxième est intitulé les *techniques correctives* comprenant des exercices systématiques, destinés à corriger ces interférences.

En conclusion, le transfert et l'interférence se produisent, au fur et à mesure de l'apprentissage, lors du contact des deux langues, comme l'a souligné Nemser (1971) : un nouvel acquis pourrait influencer des acquis antérieurs et provoquer des réorganisations et resystématisations des connaissances sur ceux-ci.

1.1.5 Critique de l'analyse contrastive

Selon la théorie contrastive, la comparaison structurale des deux langues permet de prévoir et d'identifier tous les problèmes liés à l'apprentissage. Mais il est clair que ce qui est en « contact » pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage n'est pas les deux systèmes linguistiques (du français et du vietnamien, par exemple) mais bien plutôt la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il acquiert, au stade où il est rendu, de la langue étrangère. Le transfert ne peut ainsi opérer qu'entre ce que l'apprenant a acquis, de sa langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles.

Il arrive en outre que certaines fautes commises par des apprenants ne proviennent pas de leurs langues maternelles mais de ce que l'apprenant a acquis en langue-cible. Il s'agit de ce que l'on nomme *erreurs intralinguales*, d'ordre universel, qu'elles sont difficiles à éliminer. Prenons un exemple d'erreur fréquemment rencontrée chez les apprenants de la L2, que ce soit un vietnamophone ou un anglophone : la conjugaison erronée des verbes FAIRE et DIRE à la deuxième personne du pluriel : *disez, *faites. La généralisation de la forme de la deuxième personne du pluriel du français est la cause de ces erreurs.

Les défauts de l'analyse contrastive sont mis en lumière par divers constats empiriques. Ils portent surtout sur ses présupposés psycholinguistiques et le mécanisme de transfert invoqué. On constate d'abord le degré variable de transfert entre une habitude déjà ancrée chez l'apprenant et une nouvelle habitude à acquérir, comme l'observent H. Besse, R. Porquier (1984, p 202) :

Les études sur le transfert portaient rarement sur le transfert d'un système d'habitudes hautement élaboré à un système nouveau et différent, mais plus généralement sur le transfert de conduites élémentaires à d'autres conduites comparables et/ou complexe.

En d'autres termes, c'est au niveau de la langue maternelle de l'apprenant et de sa compétence provisoire qu'a lieu le transfert, non au niveau de deux systèmes linguistiques hautement élaborés. Le transfert n'est donc pas intersystémique. Il en

résulte que l'analyse contrastive ne prévoit qu'une partie des difficultés d'apprentissage, et que plusieurs erreurs pourtant prévues ne se produisent pas.

Il est difficile pour un apprenant de langue étrangère d'effacer, de remplacer ou de modifier un système préalablement acquis (sauf en cas d'acquisition précoce), comme l'observe G. Oléron, « il est souvent difficile, au niveau de l'analyse des résultats, de dissocier les effets positifs du transfert et ses effets négatifs. C'est leur résultante seule que l'on mesure » (1964, p. 118, cité par H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 202).

Selon W. Klein (1989, p. 43), l'interférence peut se produire au niveau conceptuel :

Pendant l'acquisition de la langue maternelle, les locuteurs développent une certaine conception du temps, de l'espace, de la modalité, de la définitude, etc. Cette empreinte conceptuelle peut influencer en profondeur sur la façon dont ils saisissent la langue à apprendre - par exemple la façon dont ils interprètent le système morphologique, les conjonctions de subordination, etc.

Cette observation est tout à fait justifiée. Ainsi, les apprenants vietnamiens ont-ils tendance à réduire le système des temps verbaux du français aux trois marqueurs d'aspect que comporte le vietnamien : *đã* (déjà), *đang* (en train de), *sẽ* (futur) (voir Vũ V.Đ., 1999). De même, un vietnamien entame volontiers la conversation avec un interlocuteur en s'informant de sa situation familiale, sur son âge, par exemple, tout simplement parce qu'il transpose un comportement social propre à sa société d'origine. L'apprentissage s'accompagne ainsi d'une transposition de la « personnalité » linguistique et sociale des apprenants. Selon W. Klein (1989) d'ailleurs, l'acquisition de la première langue correspond d'abord l'acquisition d'une identité sociale et ensuite, dans le cadre de cette identité sociale, à celle d'une identité individuelle.

Élaborée dans la perspective de la pédagogie behavioriste, l'analyse contrastive a mis l'accent plutôt sur l'enseignant et sur la méthode que sur l'apprenant. C'est pour cette raison que les innéistes critiquent l'analyse contrastive avec S – R (stimulus-réponse). Mais, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son

ancrage behavioriste initial, l'approche contrastive apparaît pédagogiquement utile. Si l'enseignant connaît la langue maternelle des apprenants, il peut s'y référer pour structurer son guidage pédagogique et éclairer par la suite l'apprentissage par des informations contrastives adaptées.

Les critiques énumérées reflètent plus ou moins les insuffisances ou les défauts de la théorie contrastive, notamment de la théorie forte. L'analyse contrastive a priori prétendait prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage (R. Lado. 1957, p. 10), alors que l'analyse contrastive a posteriori, visant le traitement des transferts effectivement observés chez les apprenants, entre dans le cadre empirique de l'analyse des erreurs.

Dans ce qui suit, nous allons examiner l'analyse des erreurs. Un bref aperçu des études considérées comme des classiques nous permettra d'exposer les principes de cette approche. Nous passerons ainsi en revue les travaux de Corder (1967, 1971, 1974), Richards (1971), Selinker (1972), Jain (1974), Dulay et Burt (1974), Porquier (1974), Widdowson (1975), Krashen (1976, 1981), Zobl (1980) et Bibeau (1983).

1.2 Analyse des erreurs (AE), description et principes

La naissance de l'AE au début des années 60 fut une véritable révolution. Elle marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. Elle présente un grand intérêt pour la plupart des approches pédagogiques de l'enseignement/apprentissage :

[...] L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidentes, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...] l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits (P. Strevens, 1964, p. 65, cité par H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 206).

L'AE vise un double objectif : théoriquement, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue étrangère; pratiquement, l'amélioration de l'enseignement. Elle se distingue, de ce fait, de l'AC, en ce qu'elle part de l'apprenant et de ses productions plutôt que de modèles linguistiques comme tels.

Les procédés sur lesquels l'AE est basée sont les suivants : identifier les productions erronées (**déviantes** ou **idiosyncrasiques** selon Corder) des apprenants, les classer, et les interpréter.

En 1967, Corder publie un article qui deviendra célèbre. Il critique la façon dont on interprète les erreurs des apprenants et propose de considérer certaines d'entre elles comme des traces d'un système linguistique en développement ou stabilisé, différent de la langue-source et de la langue-cible. Cette conception est considérée comme révolutionnaire par rapport à celle purement négative qui caractérise la vision des erreurs dans l'approche didactique contrastive à l'époque. Ce qui est de plus important dans la théorie de Corder, c'est sa nouvelle façon de considérer l'erreur. En effet, il établit une dichotomie **faute/erreur**⁵. Pour cet auteur, les fautes relèvent de la performance, l'erreur de la compétence.

Ces réflexions coïncident avec la résurgence des théories cognitivistes et innéistes et ne tardent pas à atteindre une large audience. Par la suite, de nombreux linguistes se sont attachés à la recherche des erreurs en essayant de distinguer les fautes d'interférence ou de transfert de celles qui n'auraient pas leur origine dans la langue maternelle des apprenants.

Le mot interlangue (désormais IL), lancé en 1972 par Selinker, va révolutionner l'orientation de la recherche et de l'enseignement. Apparaissant pour la première fois dans le sens de système intermédiaire indépendant, l'IL se définit comme la langue dont se sert l'apprenant pour communiquer en L2 à un stade donné de l'apprentissage. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus considérées comme un signe négatif, mais

⁵ Dans la présente recherche, nous n'aurons pas besoin de maintenir cette distinction. Nous retiendrons le terme plus général **erreur**.

plutôt comme un signe que le processus d'apprentissage est en marche. L'apprenant doit se débrouiller avec les moyens dont il dispose à un moment donné. Ces moyens, si incomplets soient-ils au regard de la langue-cible (LC), représentent son système d'expression : son lecte d'apprenant. Ce lecte d'apprenant ou **dialecte idiosyncrasique** (Corder, 1971) ou encore **système intermédiaire** (Porquier, 1974), etc., possède des traits des deux langues concernées mais aussi des caractéristiques inexistantes dans celles-ci. En d'autres termes, l'IL est le dialecte de l'apprenant, hybride entre L1 et L2. De ce fait, l'IL se définit comme la langue dont se sert l'apprenant pour communiquer en L2 à un stade donné de son apprentissage (Bibeau, 1983, p. 46).

Les études de Dulay et Burt (1974) portant essentiellement sur les enfants, locuteurs chinois et espagnols apprenant l'anglais, montrent qu'il y a peu d'erreurs imputables à L1. Contrairement à Dulay et Burt, Richards (1971b, 1971c) démontre que l'interférence de L1 est une source de difficultés pour un apprenant de L2, et que beaucoup d'erreurs résultent de stratégies de l'apprenant développées dans l'acquisition de sa langue maternelle. Il en est de même pour Terrell, Gomez et Mariscal (1980, cité par Bibeau, 1983, p. 44) qui trouvent que 89 % des erreurs relèvent de la L1 des apprenants. Les recherches de Richards et de Dulay et Burt ont incité les pédagogues et chercheurs à se pencher sur les techniques de l'AE. Avec l'AE, on assiste à un rejet du substrat behavioriste, par la relativisation du rôle du transfert.

L'observation des erreurs des apprenants de différents niveaux amène à supposer qu'il existe en général trois étapes dans l'apprentissage d'une L2 :

- l'étape présystématique (correspondant à la première année) pendant laquelle les erreurs sont dues au hasard, faute de méconnaissance de règles de L2;
- l'étape systématique (correspondant aux deuxième et troisième années) pendant laquelle l'apprenant arrive à découvrir, au fur et à mesure de son apprentissage, une règle en la mettant en application; cependant, il construit souvent des énoncés incorrects, et ce, en raison de l'extraction incomplète d'une règle de L2;

- la dernière étape, appelée étape post-systématique (équivalant à la quatrième année) pendant laquelle l'apprenant produit des énoncés corrects, mais pas de façon régulière; en effet, il connaît la règle mais ne l'applique pas toujours d'une manière convenable; plus son niveau de connaissance de L2 progresse, moins il commet d'ailleurs des erreurs, et s'éloigne de plus en plus de l'ancrage de sa langue maternelle.

Notons toutefois que les erreurs commises par l'apprenant à travers ces stades d'apprentissage ci-dessus ont une valeur et une signification différentes.

La dichotomie de Corder **faute/erreur** ou **performance/compétence** dans l'apprentissage d'une L2 correspond à la distinction **acquisition/apprentissage** de Krashen (1976, 1981), soit la théorie du moniteur, selon laquelle il y a deux sources de développement d'habiletés en L2, d'une part l'acquisition et d'autre part l'apprentissage. L'acquisition consiste en un processus spontané et inconscient d'assimilation de la grammaire de la LC, tandis que l'apprentissage suppose l'étude consciente de la LC et la maîtrise des règles explicites de grammaire en salle de classe par exemple.

Les recherches de Widdowson (1975) portant sur les erreurs que Jain (1974) appelle **asystématiques** se rapprochent en quelque sorte de la dichotomie **faute/erreur** de Corder. Ces erreurs ne ressemblent ni aux erreurs comme telles ni aux fautes non plus. Il s'agit des formes systématiquement erronées sur lesquelles, par la suite, l'apprenant développe des intuitions correctes. Partant de l'idée que la compétence linguistique et celle de communication des locuteurs de L1 et de L2 pourraient être de même nature, Widdowson suppose que l'asystématicité en L2 relève du même ordre que les écarts reliés à la variation linguistique en L1. Selon cet auteur, l'apprenant dispose simultanément des règles de référence (*reference rules*) qui relèvent de sa connaissance explicite et des règles d'expression (*expression rules*) provenant de sa compétence implicite. Cette théorie, quoique intéressante, reste discutable.

Ainsi, pour Perdue (1979, p. 89), la distinction **référence/expression** a pour but d'expliquer l'asystématicité chez l'apprenant d'une L2 dans des environnements *formels*

(scolaires), elle ne peut cependant répondre aux questions : quelles sont les règles enseignées explicitement? Existe-t-il des règles de référence pour l'apprenant non-guidé en situation naturelle?

D'autres linguistes se sont également intéressés à l'AE, dont Zobl (1980). Zobl distingue les erreurs interlinguales, dues à l'influence de L1, des erreurs intralinguales, inhérentes à L2. La recherche de Zobl, qui porte sur l'acquisition de certaines structures syntaxiques de base chez des hispanophones apprenant l'anglais, l'amène à conclure que certains apprenants tardent dans l'apprentissage de L2 s'il existe un stade développemental pour une structure donnée auquel correspond une structure équivalente bien formée en L1. Il en résulte une fossilisation. Par exemple, lors d'une réponse posée par son interlocuteur, le locuteur qui disait : *j'ø ai donné à Thanh* (correspondant à la phrase bien formée en vietnamien *tó đã đưa cho Thành rồi*), à un moment donné, est passé à *je l'ai donné à Thanh*.

1.3 Précisions terminologiques

Dans ce qui suit nous nous proposons de préciser la signification des principaux termes utilisés dans notre étude; nous nous sommes tenu, cependant, à l'écart des débats concernant la terminologie.

1.3.1 Acquisition/apprentissage d'une langue étrangère

On a souvent fait une distinction entre **acquérir**, correspondant au cas non guidé, et **apprendre** associé au cas guidé. W. Klein (1989) utilise les termes **acquisition** et **processus d'acquisition** d'une part, et **apprendre** et **apprentissage** d'autre part comme variantes stylistiques. Selon l'auteur, l'acquisition d'une langue étrangère non guidée est caractérisée par (1) l'intermédiaire de la communication quotidienne qui se développe naturellement, (2) l'absence d'effort intentionnel systématique pour guider le processus d'acquisition. L'acquisition guidée, par contre, désigne les cas où l'on tente d'influencer

le processus, volontairement et systématiquement, en se fondant sur des méthodes d'enseignement données. Un cours de langue basé sur une méthode traditionnelle comme *C'est le printemps* ou *Sans frontières*, par exemple, constitue le cas type de l'acquisition guidée. Notons que le terme **apprentissage** est utilisé par le behaviorisme (*learning theory*), tandis que le générativisme (innéisme) utilise le terme **acquisition** (*language acquisition*). La controverse entre ces deux théories dans le domaine de l'enseignement/apprentissage est à l'origine de la cohabitation des deux termes.

1.3.2 Première langue/langue étrangère

Le terme **première langue** désigne, selon W. Klein (1989), la langue initiale ou langue maternelle de l'enfant. Pour J. Giacobbe (1992), les termes **langue maternelle/langue étrangère** sont plus courants en France. Certains auteurs américains opposent **seconde à étrangère**, le deuxième adjectif référant seulement aux langues hors du pays où elles sont parlées. Il en est de même pour les termes **langue première** (L1) et **langue seconde** (L2), très fréquents, surtout dans les travaux américains. Le premier est équivalent dans certains contextes du terme **langue-source** ou **langue de départ**, soit la langue déjà parlée par l'apprenant au moment où commence l'acquisition de la langue nouvelle. Le mot **source**, toujours selon Giacobbe, fait référence à l'origine des productions de l'apprenant. Quant au terme **langue seconde** il équivaut dans certains contextes à celui de **langue-cible** – une métaphore, dans ce sens où l'acquisition ne suppose pas un stade final à atteindre, où la langue de l'apprenant serait assimilable à celle des locuteurs natifs.

D'après C. Simard (1997), dans le contexte scolaire contemporain de plus en plus pluriethnique, on tend à substituer au terme **langue maternelle** le terme de **langue première** pour tenir compte des différentes situations linguistiques possibles. Selon l'auteur, ce terme traduit l'angle de la situation linguistique.

La première situation linguistique est d'*ordre familial*. L'expression **langue maternelle** renvoie généralement à la langue première que l'enfant acquiert de façon

naturelle dans son milieu familial. Comme l'éducation des enfants relevait autrefois, et relève encore souvent, des femmes, cette première langue a été qualifiée de *maternelle* par référence à celle de la mère. On oppose ainsi la première langue aux langues secondes ou étrangères, lesquelles s'apprennent en général plus tard, en milieu scolaire. Précisons que le terme **langue seconde** désigne une langue jouissant d'un statut officiel sur le territoire où elle est apprise, ce qui n'est pas le cas pour une langue étrangère. Même dans le contexte familial, le terme **langue première** est préférable à celui de langue maternelle, car, sur le plan psychosocial, il est plus neutre en ne reliant pas l'enfant exclusivement à sa mère.

La deuxième situation linguistique est d'*ordre sociopolitique*. Elle renvoie au concept de **langue nationale**, langue partagée par l'ensemble des individus formant une communauté donnée.

La troisième situation linguistique concerne le *système d'éducation*. Si toutes les matières scolaires sont enseignées dans la langue première des élèves, celle-ci se confond avec la langue d'enseignement. Une langue d'enseignement a généralement un statut officiel dans le pays où elle est utilisée. Ces trois situations linguistiques ne se rencontrent pas forcément ensemble, ce qui rend difficile la délimitation du concept de langue première. Dans le cas de la majorité des francophones natifs, en France ou au Québec par exemple, qui évoluent dans un cadre très clair, le français représente à la fois la langue première, la langue d'enseignement et la langue nationale. Par contre, dans le cas des immigrants non francophones, sur le plan individuel, le français est pour eux une langue seconde dans laquelle ils sont obligés d'étudier et d'apprendre à communiquer. Sur le plan social en revanche, le français est premier dans la mesure où il possède un statut officiel et constitue la langue de la majorité.

1.3.3 Interlangue

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, ce qui est en contact ce ne sont pas la langue source et la langue cible, mais la grammaire intériorisée de la langue maternelle

de l'apprenant et ce que celui-ci connaît à un stade donné de l'apprentissage. Ce qui est désigné par différentes appellations, selon les auteurs, sont **compétence transitoire** (Corder, 1967), **dialecte idiosyncrasique** (Corder, 1971), **système approximatif** (Nemser, 1971), **interlangue** (Selinker, 1972), **système intermédiaire** (Porquier, 1974), etc. (voir Uli Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue, 1980).

Le mot **interlangue** proposé par Selinker dans son article présenté en 1969 au *Second International Congress of Applied Linguistics* et publié en 1972 dans *IRAL*, marque le passage vers une nouvelle conception de l'acquisition des L2. Il propose de considérer la langue de l'apprenant comme un système linguistique distinct en le nommant **interlangue**. Des idées très proches de celles de Selinker ont été abordées dans les travaux de Nemser (1971) et ceux de Corder (1967, 1971). Selon Bibeau (1983, p. 46), le mot **interlangue**, dès son apparition, dans le sens de système intermédiaire indépendant, vise à nommer la langue utilisée par des apprenants de L2 qui n'ont pas encore atteint la compétence des natifs de L1. L'interlangue se définit donc comme la langue dont se servent les apprenants pour communiquer en L2 à un stade donné de leur apprentissage.

Le système dit intermédiaire que possède l'apprenant au cours de son apprentissage d'une L2 est en effet le système de L2 *massacré*, selon le terme de Mackey (1982), qui ne ressemble ni à celui de la L1 ni à celui de L2. Mais il comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui lui sont propres, tel que souligné par U. Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue et R. Porquier (1980, p. 46) :

[...] la connaissance d'une LE se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (LM) (même si l'on en trouve des traces), et aussi de celui de la LC; il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique.

1.3.4 Interférence/transfert

Selon Bibeau (1983), la notion d'interférence a vu le jour avec l'analyse systématique de la performance des apprenants de langue secondes. Weinreich (1953) figure parmi les premiers qui en ont expliqué les manifestations. À la suite, elle a été popularisée par l'école de Michigan (Fries et Lado).

L'**interférence** se définit comme une influence des structures linguistiques de L1 sur celles de L2. Ainsi, l'erreur que commet un anglophone ou un vietnamophone qui dit en français *Je suis froid* relève de l'interférence de l'anglais *I am cold* ou du vietnamien *Tôi bị lạnh*. Il s'agit dans ce cas du calque idiomatique. Notons que, jusqu'en 1967, on considérait que toutes les erreurs commises en L2 étaient dues à l'interférence de la langue maternelle.

Selon Lado (1964, p. 40), le transfert peut être positif ou négatif. Positif, si les L1 et L2 sont proches. Dans le cas contraire, l'apprenant fautive, du fait qu'il transfère ses habitudes linguistiques en L1 à la L2. Au début des années 70, le mot **transfert** a été utilisé pour désigner les éléments de L1 qu'on retrouve dans la L2 des apprenants (voir Bibeau, 1983, p. 42). L'interférence est considérée comme négative, comme quelque chose qui fait obstacle au processus de l'apprentissage d'une L2, alors que le transfert peut être vu comme un phénomène positif qui enrichit le processus d'apprentissage.

1.3.5 Faute/erreur

Corder (1980) a établi la dichotomie **faute/erreur** pour distinguer deux sortes d'erreurs. Il appelle **faute** la déformation liée à la performance et **erreur** la déformation systématique liée à la compétence. Les fautes ne sont pas très significatives, à notre avis, étant donné qu'elles peuvent apparaître tant chez un locuteur natif que chez l'apprenant d'une L2. C'est pour cette raison que, dans notre étude, nous ne nous intéressons qu'aux erreurs.

Nous considérerons comme erreur toute déviation de la forme ou de la structure dans L2. De ce point de vue, nous pouvons avoir deux sortes d'erreurs : erreurs de type lapsus et erreurs de méconnaissance. Les premières sont imputables à la fatigue, à l'émotion, à la déconcentration et peuvent être corrigées par le locuteur lui-même. Les deuxièmes, généralement causées par l'oubli des règles, la connaissance limitée, l'interférence de L1 avec L2, ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant, même s'il fait attention.

1.3.6 Morphosyntaxe

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (1999, p. 312), « la *morphosyntaxe* est la description : *a*) des règles de combinaison des morphèmes pour former des mots, des syntagmes et des phrases; *b*) des affixes flexionnels (conjugaison et déclinaison) ». Dans notre recherche, nous nous limitons aux formes des pronoms personnels du vietnamien et du français, surtout dans la grammaire du français écrit, à leurs fonctions syntaxiques et à leur place dans la phrase.

CHAPITRE II

PRONOMS PERSONNELS DU VIETNAMIEN ET DU FRANÇAIS

2.1 Les pronoms personnels vietnamiens

2.1.1 La langue vietnamienne et ses caractéristiques

La langue vietnamienne s'est enrichie au cours du temps de nombreux apports de différents peuples qui ont trouvé asile sur la presqu'île indochinoise. Le vietnamien actuel, parlé par environ 85 % de la population du Viet Nam, est un amalgame d'éléments qui viennent du *thaï*, du *khmer*, du *chinois* et du *vietnamien* d'origine, l'élément *chinois* s'avérant nettement prépondérant.

L'ethnie principale est constituée des Vietnamiens *Kinh* ou *Viet*. Ceux-ci parlent une variété aussi appelée *kinh*. Au fur et à mesure du développement économique et culturel, les 53 minorités ethniques vivant du nord au sud, dans la région montagneuse du nord-ouest, sur les hauts plateaux du centre du pays, tout en conservant leur langue propre, parlent et étudient également le *vietnamien* ou le *kinh*. Mais si l'on compte tous les parlers encore en usage, on compte une soixantaine de variétés spatiolectales, parmi lesquelles le *muòng*, le *tày*, le *nùng*, le *mèo* et le *zao*.

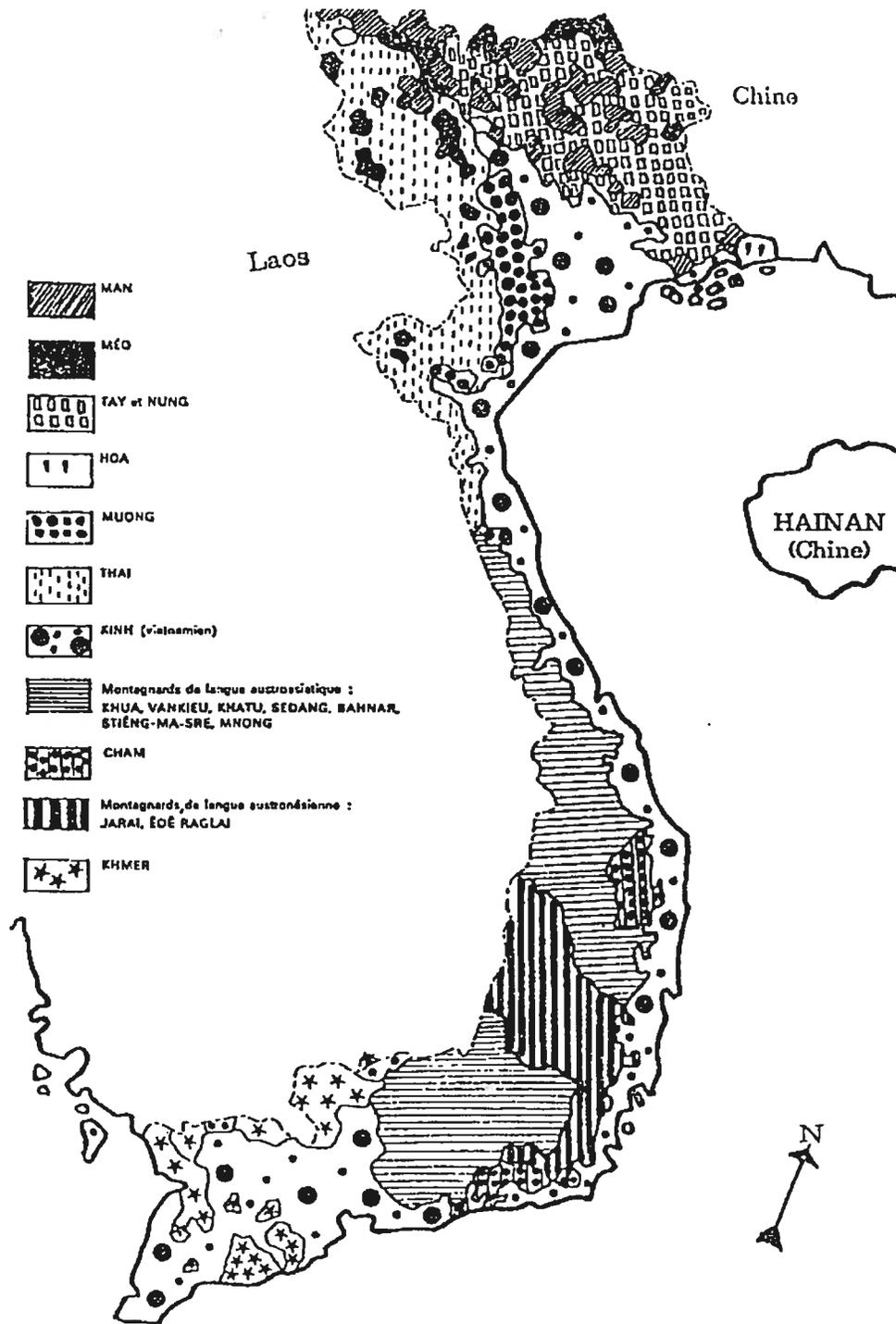
À quel groupe linguistique peut-on rattacher le vietnamien? Les linguistes sont encore partagés sur la question. La raison étant que le Viet Nam constitue un carrefour où des migrations successives ont créé un complexe ethnique très varié, les apports des diverses langues à la langue commune et les emprunts d'une langue à l'autre ayant été et étant encore choses fréquentes.

Du point de vue phonétique, en particulier pour les tons, comme pour certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe, le vietnamien n'est pas sans présenter de nombre de caractères communs avec les langues apparentées au *thaï*. Mais il appartient au groupe *môn-khmer*. C'est du moins la position d'A. G. Haudricourt, chercheur versé dans l'étude de la langue vietnamienne, qui a documenté la question au début des années 50 dans « *La place du vietnamien dans les langues du sud de l'Asie* » (1953) et « *L'origine des tons du vietnamien* » (1954) (voir Trần Trí Dõi et al., 2000, p. 12). Nombre de chercheurs vietnamiens et étrangers se sont rangés à cette position tels S.E.

Yakhontov (1973), M. Ferlus (1974, 1979, 1995), G. Diffloth (1975, 1989, 1991) (*Ibid.*, p. 12).

Lê Thành Khôi (1987) et Trần T.D. (2000) sont de cet avis. Selon Lê Thành Khôi, le *vietnamien*, comme le *muông*, le *sédang*, le *bahnar* et le *khmer* appartiennent à la famille austroasiatique. Trần T.D. (2000) soutient que les langues apparentées au vietnamien sont le *muông*, le *cuôi*, le *pong*, l'*aheu*, le *chút*, parmi lesquelles le *muông* est la plus proche, et que le groupe *viet-muông* fait partie de la sous-famille *môn-khmer*. Notons que les langues *môn-khmer* sont actuellement parlées par les ethnies : *Bahnar* (dans les hauts plateaux du centre du pays), *Khatu* (dans le centre du Viet Nam et au Laos), *Kha Mu* (dans le nord-ouest du pays), *Khmer* (au sud du Viet Nam, langue khmer du Cambodge).

Pour avoir une idée globale sur les principales langues qui existent au Viet Nam, il suffit de jeter un coup d'œil à la carte ethnolinguistique proposée par Lê T.K. (1987) que nous reproduisons ci-après.



La langue vietnamienne a connu différentes étapes de développement.

La première étape, appelée *môn-khmer*, date de quatre ou cinq mille ans avant J.-C. Elle marque la séparation des langues *môn-khmer*, soit le *vietnamien* et son groupe *viêt-mường*, de la famille austroasiatique.

La deuxième étape date de deux ou trois mille ans avant J.-C. et s'étend jusqu'au XI^e siècle. Cette étape est marquée par la séparation du *vietnamien* et des langues actuelles du groupe *viêt-mường* du bloc *môn-khmer*. La période de 111 avant J.-C. à 939, correspond à celle de la domination chinoise. Du point de vue intellectuel et moral, les religions et les doctrines philosophiques du chinois vinrent modifier la société vietnamienne. Le *chinois* classique fut notamment employé comme langue officielle, particulièrement dans le domaine de l'administration, de l'éducation, de la philosophie, de l'histoire et de la création littéraire dans les milieux cultivés.

La troisième étape du XI^e siècle au XVI^e siècle est celle du *viêt-mường* commun et de la naissance du *nôm*. Le *viêt-mường* commun commença à emprunter au *chinois* des éléments qui lui manquaient pour s'enrichir. Les apports du *chinois* furent aussi nombreux que variés, formant un vocabulaire appelé sino-vietnamien. Ainsi naquit le *nôm*. L'étape du XIV^e siècle au XVI^e siècle fut marquée par la division du groupe *viêt-mường* en deux langues indépendantes : le *vietnamien* et le *mường*.

Le *vietnamien*, fortement marqué par ses emprunts chinois, a développé une phonétique sino-vietnamienne. Le *mường*, quant à lui, a très peu subi l'influence du chinois, un état de fait encore bien actuel. Tout en se servant du *hán* comme langue officielle, les Vietnamiens ont à cette période créé une écriture spéciale, le *nôm*, pour transcrire la langue nationale populaire. Le *nôm*, dérivé de l'écriture idéographique au début et peu apprécié des lettrés, représentait cependant une réaction nationale et populaire face à la domination chinoise.

La quatrième étape, qui s'étend du XVII^e siècle jusqu'à nos jours, est celle marquée par la disparition du *nôm* et la naissance du *quốc ngữ*. Durant les XVII^e et XVIII^e siècles, le développement de la littérature en langue chinoise et en *nôm* fut

abondant et varié. Nguyễn Huệ, le grand dirigeant des Tây-Son, décréta l'usage obligatoire du *nôm* dans l'administration et les concours mandarinaux. C'était là une véritable révolution, car les féodaux s'opposaient à l'adoption du *nôm* comme langue officielle. Les monarchies réactionnaires cherchaient à l'interdire, et les Trịnh comme les Nguyễn, du XVII^e siècle au XIX^e siècle, en arrivaient à faire la chasse aux œuvres en *nôm*, accusées de colporter des idées subversives contre leur régime. Aussitôt après la chute des Tây-Son en 1802, la monarchie Nguyễn rétablit l'usage du *hán* dans l'administration et la littérature officielle.

L'arrivée des Européens fit naître une autre forme d'écriture, le *quốc ngữ* (littéralement : langue nationale). Cette forme d'écriture était une transcription du vietnamien parlé en signes alphabétiques empruntés à la fois au portugais, à l'italien, à l'espagnol et au français (voir Nguyễn P.P., 1979, p. 13). On y a ajouté des signes supplémentaires pour marquer les tons propres à la langue. Le premier *Dictionnaire Annamite-Portugais-Latin* a vu le jour en 1651. Le *quốc ngữ*, utilisé d'abord dans les milieux ecclésiastiques pendant plus de deux siècles, finit par se répandre vers le dernier tiers du XIX^e siècle, grâce aux progrès de l'évangélisation et au recul de l'enseignement du *hán*.

À vrai dire, le *quốc ngữ* n'a fait sa véritable percée qu'à partir de 1919, l'année où se tint le dernier concours mandarinal en *hán*. Le fait que le *quốc ngữ* l'ait définitivement emporté sur les deux autres formes d'écritures (le *hán* et le *nôm* sous forme d'idéogrammes), tient essentiellement à deux raisons : d'abord la langue écrite en *quốc ngữ* et la langue parlée ne font qu'une, ce qui facilite beaucoup son apprentissage – il suffit de quelques mois pour apprendre et parler le *quốc ngữ*, alors que pour connaître le *hán* ou le *nôm*, on a besoin de quelques années – mais aussi grâce au développement de la littérature en prose, à l'introduction de l'imprimerie et à la parution de journaux. S'ajoute à cela le mouvement d'apprentissage du *quốc ngữ* préconisé par les intellectuels patriotes visant à lutter contre l'analphabétisme et l'ignorance, ainsi qu'à propager les idées patriotiques. Un pas décisif pour le développement du *quốc ngữ* fut franchi avec la fondation de la république démocratique du Viet Nam en 1945. Pour la

première fois dans l'histoire du pays, la langue nationale fut décrétée langue officielle de l'administration et langue véhiculaire dans tout le système d'enseignement.

Comme nous l'avons dit, le vietnamien est caractérisé par ses emprunts aux différentes langues voisines, particulièrement, au chinois. Ce point est à retenir car il expliquerait peut-être la multiplicité des « pronoms personnels » en vietnamien. Notons que l'influence française au cours du dernier siècle s'est fait sentir plutôt dans l'écriture littéraire, par exemple, et que les emprunts se bornent aux noms de quelques objets nouveaux comme le vin, les casseroles, le savon, les pédales, les guidons et les cycles.

La langue vietnamienne possède certaines caractéristiques qu'il semble d'énumérer. C'est une langue très riche en tons. Elle est monosyllabique, sans déclinaison, sans conjugaison de verbe et sans accord grammatical. Par contre, elle est riche en constructions elliptiques : suppression, le cas échéant, de tout article, de toute préposition, de toute conjonction, de tout pronom personnel ou relatif dès qu'il n'y a pas d'équivoque. Elle fait partie de la famille des langues isolantes. Les mots vietnamiens sont invariables. Un mot, sans changer de forme, peut être pris comme substantif, adjectif ou verbe. Selon Phan Thị Đắc (1966), cette langue est riche pour la dénomination des choses concrètes et l'expression des sentiments divers; par exemple, pour le verbe AIMER, on peut avoir YÊU, THƯƠNG, MẾN, QÚY, ƯA, CHUÔNG, THÍCH, HAM, CÙNG.

2.1.2 Pronoms personnels et substantifs pronominaux

La question concernant la nature des pronoms personnels en vietnamien continue à faire l'objet de nombreuses discussions parmi les linguistes. La polémique porte essentiellement sur la détermination de la catégorie de la personne. Ainsi, les linguistes tels Đinh Văn Đức (1986), Lê Biên (1995), Diệp Quang Ban (1998) et Cao Xuân Hạo (2002) considèrent-ils les termes désignant les relations de parenté, les professions et les fonctions sociales, utilisés dans le réseau familial et hors du réseau familial, comme des

termes ayant perdu leur sens originel et qui n'assument que les fonctions qu'assument les pronoms proprement dits. Ces linguistes proposent d'assimiler ces termes aux pronoms personnels *tao* 'moi', *mày* 'toi', *nó* 'lui/elle' avec leurs variantes au singulier et *chúng tao* 'nous', *chúng máy* 'vous' et *chúng nó* 'eux/elles' avec leurs variantes au pluriel.

D'autres dont Phan Thị Đắc (1966), Trương Văn Chính (1974) rejettent cette analyse et insistent sur le fait que ces termes sont loin de posséder le caractère universel du pronom du fait qu'on ne peut pas distinguer, par ces termes, ni la première personne de la deuxième, ni la deuxième de la troisième. Par exemple :

(12) *Anh tha cho em* 'aîné pardonner cadet'.

On ne sait pas si c'est le *anh* 'frère aîné' qui parle bien que ce soit lui qui pardonne à le *em* 'frère cadet/sœur cadette'. On peut très bien comprendre : « Mon aîné, tu me pardonnes, à moi, ton cadet », ou « Moi, ton aîné, je te pardonne, à toi, mon cadet ». En absence de tout contexte, la phrase est normalement comprise comme « L'aîné pardonne au cadet ».

Les formes pronominales *tao* 'moi', *mày* 'toi', *nó* 'lui/elle' avec leurs variantes au singulier et *chúng tao* 'nous', *chúng máy* 'vous' et *chúng nó* 'eux/elles' avec leurs variantes au pluriel possèdent le caractère du pronom, car elles peuvent tenir lieu de tout nom désignant toute personne que ce soit, et constituent en elles-mêmes des catégories distinctes réservées soit à la 1^{re} personne, soit à la 2^e personne, soit à la 3^e personne. Par exemple :

(13) *Tao tha cho máy* 'moi pardonner toi'

Le *tao* 'moi' est clairement la personne qui parle et qui pardonne à le *mày* 'toi'. *Tao* et *mày* peuvent être employés aux personnes des deux sexes, de tout âge, tandis que les termes de parenté comme *anh* 'frère aîné' et *em* 'frère cadet/sœur cadette' peuvent être appliqués seulement au couple *anh-em* à des situations similaires (âge, situation, intimité).

Nous proposons la jonction de ces deux tendances pour grouper les formes pronominales ci-mentionnées et les termes qui désignent les relations de parenté, les professions et les fonctions sociales sous la même étiquette de *pronoms personnels vietnamiens*. Notons, pour être plus clair, que dans l'absolu, les pronoms personnels ne sont que les lexies du premier type, et que nous incluons dans notre étude les termes désignant les relations de parenté, les titres universitaires, les professions et les fonctions sociales qui ont des points communs forts avec les pronoms personnels.

2.1.3 Pronoms personnels et leur fonctionnement syntaxique

Pour avoir une vue globale des pronoms personnels, nous nous proposons de grouper dans un seul tableau (1) les pronoms personnels proprement dits, (2) les termes ayant l'origine nominale, employés comme pronoms et (3) les termes empruntés au chinois, puis vietnamisés par la suite.

Les pronoms personnels proprement dits :

- *tao, ta*, 1^{re} personne du singulier et *chúng tôi, chúng ta*, 1^{re} personne du pluriel;
- *mày*, 2^e personne du singulier et *chúng mày*, 2^e personne du pluriel;
- *nó, hắn*, 3^e personne du singulier et *chúng nó, họ*, 3^e personne du pluriel.

Les termes ayant l'origine nominale, employés comme pronoms :

- *tôi, tớ*, 1^{re} personne du singulier et *chúng tôi, chúng tớ*, 1^{re} personne du pluriel;
- *mình*, employé à la 1^{re} personne du singulier, à la 2^e personne du singulier (selon le contexte) et à la 1^{re} personne du pluriel;
- *bay*, 2^e personne du singulier et *chúng bay*, 2^e personne du pluriel.

Les termes empruntés au chinois, puis vietnamisés :

- *y*, 3^e personne du singulier (masculin) et *chúng*, 3^e personne du pluriel;
- *thị*, 3^e personne du singulier (féminin).

Notons que, compte tenu de l'emploi particulier des pronoms de la 1^{re} personne *tôi* et *mình*, nous proposons de les examiner à la fin de la sous-section qui les concerne.

Tableau IV
Pronoms personnels

Personne	Singulier		Pluriel		Variante
	Pronoms proprement dits	T.P. ⁶ et T.E.	Pronoms proprement dits	T.P. et T.E.	
1 ^{re} pers.	<i>tao</i>		<i>chúng tao</i>		<i>tau (tao)</i>
	<i>ta</i>		<i>chúng ta</i>		
		<i>tôi</i> (T.P.)		<i>chúng tôi</i>	<i>tui'⁷ (tôi)</i>
		<i>tớ</i> (T.P.)		<i>chúng tớ</i>	
		<i>mình</i> (T.P.)		<i>chúng mình/ mình</i>	
2 ^e pers.	<i>mày</i>	<i>mình</i> (T.P.)	<i>chúng mày</i>		<i>mi (mày)</i>
		<i>bay</i> (T.P.)			<i>chúng bay</i>
3 ^e pers.	<i>nó</i>		<i>chúng nó</i>		
	<i>hắn</i>		<i>họ</i>		<i>ngहि⁸/hắn</i>
		<i>y</i> (T.E.)		<i>chúng</i>	
		<i>thị</i> (T.E.)			

Selon Zwicky (1977), le clitique se rattache obligatoirement à une autre unité syntaxique, appelée support, pour former un mot phonologique, étant donné qu'il ne se comporte pas vraiment comme un affixe ou un suffixe. Pour Mel'čuk (1993), les clitiques sont des mots-formes dégénérés qui n'ont pas de structure interne. Ils sont très proches des affixes. Ils ne peuvent pas être autonomes au sens fort et ils forment toujours une unité prosodique avec un autre mot-forme. Il existe deux types positionnels de clitiques : préclitique et postclitique. Si l'on divise les pronoms personnels français en deux groupes, les pronoms clitiques et les pronoms non clitiques, on ne peut pas, à notre

⁶ T.P. = termes pronominalisés; T.E. = termes empruntés, puis vietnamisés.

⁷ Variante phonétique.

⁸ Variante morphologique.

avis, considérer les pronoms personnels vietnamiens comme des clitiques. Nous expliquons ci-après notre position.

2.1.3.1 Première personne

En vietnamien, le pronom personnel de la première personne du singulier comprend les formes *tao*, *ta*, *tôi*, *tớ*, *minh*. Ces formes peuvent jouer le rôle de sujet, de complément d'objet direct, de complément d'objet indirect et de complément prépositionnel.

Le pronom sujet se place toujours devant le verbe :

(14) *Tôi làm việc.*

Je travaille.

Comme complément d'objet direct, il est toujours placé après le verbe :

(15) *Nó trông thấy tôi.*

lui voir moi

Il me voit.

Il joue aussi le rôle de complément d'objet indirect et il est alors toujours placé après le verbe, précédé ou non d'une préposition :

(16) *Nó gửi cho tôi một bức thư.*

lui envoyer [prép.] moi une lettre

Il m'envoie une lettre.

Il s'emploie après une préposition :

(17) *Nó nói về tôi.*

lui parler [prép.] moi

Il parle de moi.

Pour former le pluriel de la première personne, on n'a qu'à ajouter le mot *chúng*, d'origine chinoise, devant les formes du masculin : *tao*, *ta*, *tôi*, *tớ*, *minh*, soit *chúng tao*, *chúng ta*, *chúng tôi*, *chúng tớ*, *chúng mình*. Le mot *chúng* étant considéré comme un vrai

lexème, dénote le sens du pluriel ‘ils, elles, eux’. Ainsi, on peut le remplacer par les mots d’origine vietnamienne comme *bọn* ‘bande’ ou *tụi* ‘bande ou coterie’ pour obtenir les formes de pronoms composés : *tụi tao*, *bọn tao*. Sémantiquement, les formes *chúng tao* ou *tụi/bọn tao*, impliquent la première et la troisième personne ‘moi + lui/eux’ (voir Nguyễn P.P., 1995, p. 196-197), alors que *chúng ta* implique les première et deuxième personnes ‘toi + moi’.

Les formes de la première personne du pluriel sont aussi non clitiques.

Comme sujet, elles sont toujours devant le verbe :

(18) *Chúng tôi làm việc.*

Nous travaillons.

Elles s’emploient immédiatement après le verbe quand elles jouent le rôle de complément d’objet direct :

(19) *Nó trông thấy chúng tôi.*

lui voir nous

Il nous voit.

Comme complément d’objet indirect, elles sont placées après le verbe et précédées ou non d’une préposition :

(20) *Nó gửi cho chúng tôi một bức thư.*

lui envoyer [prép.] nous une lettre

Il nous envoie une lettre.

Elles sont employées après une préposition :

(21) *Nó nói về chúng tôi.*

lui parler [prép.] nous

Il parle de nous.

En résumé, les pronoms personnels de la première personne du singulier et du pluriel restent invariables quelle que soit leur fonction syntaxique. Les pronoms sujets se

placent toujours devant le verbe. Les pronoms compléments objets directs ou indirects sont toujours postposés au verbe.

On constate de plus l'omission possible des pronoms de première et/ou deuxième personne (noté Ø par nous). Elle opère de préférence dans une situation de communication où le locuteur est face à face avec son interlocuteur et particulièrement quand les participants au dialogue sont des amis de même statut social (voir Vŭ V.Đ., 1999, p. 171).

X à Y :

(22) Ø *Làm bài tập dịch chưa?*

Faire exercice traduction pas encore

As- tu fait l'exercice de traduction?

Y à X :

(23) Ø *Làm rồi.*

faire déjà

Je l'ai fait.

Passons maintenant à l'emploi particulier des pronoms *tôi* et *mình*.

Selon Cao Xuân Hạo (2002), un linguiste réputé au Viet Nam, il n'existe pas en vietnamien de pronoms neutres tels qu'ils existent dans les langues européennes, ce qui ferait dans une certaine mesure obstacle à la communication formelle et à la traduction des œuvres littéraires étrangères. Ce n'est pas que le vietnamien ne possède pas de pronoms proprement dits. Il en possède, comme on peut le voir dans le tableau IV ci-dessus. Mais ils ne doivent pas être employés dans les contextes officiels, car ils sont associés à des valeurs d'impolitesse et d'irrespect. Quelles formes de pronoms emploie-t-on pour suppléer à cette carence de la langue? Comme nous le rappelons ci-après, le pronom *tôi* avec sa variante phonétique *tui* issu du nom commun qui signifie « sujet du roi » a presque perdu son sens originel pour assumer le rôle de pronom personnel de la première personne et cette première personne supplée la troisième du singulier. Ce

pronom peut être employé à l'égard de toutes les personnes sans lien de parenté avec le locuteur. C'est son synonyme *tớ* qui ne convient pas aux situations de communication avec des personnes hors du réseau des relations familiales et qui doit être employé dans des conditions tout à fait différentes. Dans d'autres situations, les Vietnamiens emploient de préférence le pronom *minh* ou le parler à la troisième personne à la place de *tôi*.

Le nom *tôi* signifie originellement « sujet du roi ». Il se présente dans beaucoup d'expressions : « *bầy tôi* » (les sujets du roi), « *phận tôi con* » (condition de dépendance, litt. d'enfant et de sujet), « *tôi tớ* » (les serviteurs, litt. sujet-serviteur) (voir Phan Thi Đắc, 1966, p. 144). Ce terme qu'on emploie actuellement désigne la première personne tout en gardant son sens originel. Les Vietnamiens se servent du terme *tôi* quand ils s'adressent à des étrangers ou à une administration ou à un public dans une communication officielle. Ils s'en servent également dans les cas où ils ne savent trop quel genre de relation établir avec l'interlocuteur. Selon Phan T.Đ. (1966), le *tôi* s'emploie vraisemblablement plutôt pour neutraliser et dépersonnaliser que pour « individualiser ».

Voici les circonstances dans lesquelles le pronom *tôi* est employé; à chacune d'elles correspond une nuance particulière. À l'égard des voisins et des connaissances, il dénote une certaine froideur, un certain orgueil. À l'égard des frères ou des sœurs (de statut égal ou inférieur), il traduit le mécontentement, la colère. À l'égard des supérieurs et des aînés (parents, maître, dirigeant, personnes plus âgées), il signifie l'irrévérence, la révolte, l'insolence en quelque sorte (*Ibid*, p. 145). Dans tous ces contextes, l'emploi de *tôi* n'a pas d'autre finalité que de vouloir rejeter une relation dont on ne veut plus ou à l'empêcher de se nouer. Dans la vie conjugale, l'emploi de *tôi*, par l'un ou l'autre des conjoints, dénote, pour les mêmes raisons, un début de rupture conjugale. Les termes qu'on emploie dans les conversations quotidiennes dans le cadre des relations familiales sont tous les noms. Nous y reviendrons dans la partie consacrée aux termes de parenté.

Tôi et *đồng chí*⁹ ‘camarade’ constituent des termes d’adresse. Ils sont employés dans les réunions officielles des organismes sociaux ou politiques, particulièrement dans l’armée. Le locuteur appelle son interlocuteur *đồng chí*, et il se désigne lui-même par *tôi*.

Le pronom *tôi* est, aujourd’hui comme autrefois, employé concurremment avec d’autres termes désignant la première personne : *tớ*, *ta*, *mình*, aussi bien dans la littérature que dans le langage courant. Son emploi de plus en plus courant traduit plus la nécessité d’exprimer les relations nouvelles résultant de l’évolution économique, sociale et culturelle que le besoin d’affirmation et de différenciation de l’individu d’avec le monde dans lequel il se trouve.

Le pronom *mình* est le substitut par excellence de *je*. On l’a qualifié de *je* des journaux intimes. Le Vietnamien l’emploie de préférence aux pronoms *tôi* ou *ta*, dès qu’il veut s’adresser à lui-même ou quand il veut faire un examen de conscience. Dans son sens originel le nom *mình* désigne le corps humain. Le Vietnamien dit :

(24) *Tôi thấy trong mình đau ê ẩm.*

moi sentir dans corps douleur latente

Je sens une douleur latente.

Mình c’est le « soi », c’est la personne elle-même :

(25) « *Khi tỉnh rượu, lúc tàn canh,*

« *Giật mình, mình lại thương mình xót xa!* » (Kim Vân Kiều, cité par Phan T.Đ.

1966, p. 150)

À la sortie de l’ivresse, dans la nuit avancée,

Je tressaille et je prends pitié de moi-même!

Mình dénote le sens de nous :

(26) *Mình là người Việt Nam, mình phải yêu tổ quốc Việt Nam.*

nous être Vietnamiens nous devoir aimer patrie Viet Nam

Nous sommes des Vietnamiens, nous devons aimer la patrie vietnamienne.

⁹ Ce terme signifie *tong zhi* en mandarin qui traduit une connotation politique.

2.1.3.2 Deuxième personne

La deuxième personne du singulier comprend les formes *mày* (*mi*), *bay* (*bây*) et *minh*. Les formes *mày* (*mi*) et *bay* (*bây*) ne sont pas employées dans des contextes officiels. La forme *minh* désigne la deuxième personne, soit 'tu/toi' en français. Ce terme peut être employé par l'un de deux conjoints comme terme d'adresse ou entre amis intimes. De façon générale, il dénote une certaine intimité; pour les inférieurs (frères cadets, jeunes à aider), il dénote un certain rapprochement, une certaine bienveillance. En revanche, l'emploi de ce terme à l'égard des aînés serait considéré comme d'une familiarité excessive. On ne l'emploie ni avec des enfants en tant que parents, ni avec des élèves en tant que maître, ni avec un subalterne en tant que haut fonctionnaire. Pour pallier cette carence, le vietnamien fait appel aux termes qui désignent les relations de parenté, les fonctions sociales, les professions, par exemple. Ces termes, comme nous l'avons précisé, assument pleinement les fonctions qu'assument les pronoms personnels proprement dits.

Comme la première personne, la deuxième personne du singulier est un non-clitique. Elle joue le rôle de sujet, de complément d'objet direct, de complément d'objet indirect et de complément prépositionnel.

Comme sujet, elle se trouve toujours devant le verbe :

(27) *Mày làm việc.*

Tu travailles.

En complément d'objet direct, elle suit immédiatement le verbe:

(28) *Nó trông thấy mày.*

lui voir toi

Il te voit.

En fonction d'objet indirect, elle est placée après le verbe et précédée ou non d'une préposition :

(29) *Nó gửi cho mày một bức thư.*

lui envoyer [prép.] toi une lettre

Il t'envoie une lettre.

Elle s'emploie après une préposition :

(30) *Nó nói về mày.*

lui parler [prép.] toi

Il parle de toi.

La deuxième personne du pluriel comprend les formes *chúng mày*, *chúng bay*, 'toi/vous + lui/eux' (voir Nguyễn P.P., 1995, p. 196). On peut substituer au mot *chúng* les termes d'origine vietnamienne *bọn* 'bande' ou *tụi* 'bande, coterie' pour former *tụi mày/tụi bay*, *bọn mày/bọn bay* sans changer le sens de la phrase.

Comme la première personne du pluriel, la deuxième personne peut être sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect.

Comme sujet, elle est toujours devant le verbe :

(31) *Chúng mày làm việc.*

Vous travaillez.

Comme objet direct, elle se place immédiatement après le verbe :

(32) *Nó trông thấy chúng mày.*

lui voir vous

Il vous voit.

Quand elle est complément d'objet indirect, elle s'emploie après le verbe et est précédée ou non d'une préposition :

(33) *Nó gửi cho chúng mày một bức thư.*

lui envoyer [prép.] vous une lettre

Il vous envoie une lettre.

Elle est employée après une préposition :

(34) *Nó nói về chúng mày.*

lui parler [prép.] vous

Il parle de vous.

La deuxième personne fonctionne en fait comme la première. Et comme celle-ci, elle est sujette à omission. Dans ce cas, elle opère dans des situations d'interlocution entre les aînés et/ou les individus socialement supérieurs et les cadets et/ou inférieurs :

(35) – Ø *Đi đâu? Ø Vào đây làm gì?* (Nguyễn C.H., 1996, p. 413)

aller où? Entrer ici faire quoi?

Où vas-tu? Que fais-tu ici?

2.1.3.3 Troisième personne

En vietnamien, la troisième personne du singulier connaît les formes suivantes : *nó, hắn, y, thị*. Comme les première et deuxième personnes, la troisième personne ne peut être employée en référence à des êtres humains que dans les contextes familiers. Le pronom *nó* 'il, lui, elle' renvoie à une personne hors-interlocution. Il peut renvoyer tant à un homme ou à un animal qu'à un animé ou à un inanimé. Selon Nguyễn P.P. (1995, p. 191), *nó* peut être employé au singulier ou au pluriel. À la différence de *nó, hắn* 'il, lui, elle' ne renvoie qu'à des êtres vivants : humains, animaux ou végétaux. En vietnamien, le pronom *y* 'il, lui, le' est employé quand on parle d'une personne qu'on n'a pas à respecter. Il en est de même pour *thị* 'elle', qui apporte une nuance de mépris.

La troisième personne est aussi un non clitique, et joue le rôle de sujet, de complément d'objet direct, de complément d'objet indirect.

Comme sujet, elle précède toujours le verbe :

(36) *Nó làm việc.*

Il (elle) travaille.

En fonction de complément d'objet direct, elle suit immédiatement le verbe :

(37) *Tôi trông thấy nó.*

moi voir lui (elle)

Je le (la) vois.

Comme complément d'objet indirect, elle est postposée au verbe et précédée ou non d'une préposition :

(38) *Tôi gửi cho nó một bức thư.*

moi envoyer [prép.] lui (elle) une lettre

Je lui envoie une lettre.

Elle est employée aussi après une préposition :

(39) *Chúng tôi nói về nó.*

nous parler [prép.] lui (elle)

Nous parlons de lui (elle).

La troisième personne du pluriel a les formes suivantes : *chúng nó, họ, chúng*. La forme composée *chúng nó* est formée de *chúng* 'ils, elles, eux' et de la forme du singulier *nó*. On peut substituer au mot *chúng* les termes d'origine vietnamienne *bọn* 'bande' ou *tụi* 'bande, coterie' pour former *bọn nó, tụi nó* sans changer le sens de la phrase.

En fonction de sujet, il précède toujours le verbe :

(40) *Chúng nó làm việc.*

Ils (elles) travaillent.

Il s'emploie aussi comme complément d'objet direct et est alors postposé au verbe :

(41) *Tôi trông thấy chúng nó.*

moi voir eux (elles)

Je les vois.

Comme complément d'objet indirect, elle suit le verbe et est précédée ou non d'une préposition :

(42) *Tôi gửi cho chúng nó một bức thư.*

moi envoyer [prép.] eux (elles) une lettre

Je leur envoie une lettre.

Elle se place aussi après une préposition :

(43) *chúng tôi nói về chúng nó.*

nous parler [prép.] eux (elles)

Nous parlons d'eux (elles).

En conclusion, comme les pronoms des première et deuxième personnes, la troisième personne est invariable quant aux formes et elle assume les mêmes rôles syntaxiques. Et comme ces deux personnes, la troisième peut être omise dans certaines conditions :

(44) – *Cậu đã gặp bố cậu chưa?*

toi déjà voir père toi pas encore?

As-tu rencontré ton père?

– *Tớ chưa gặp Ø.*

Moi pas encore voir

Je ne l'ai pas encore rencontré.

Pour répondre à la question en (44), le vietnamien offre deux solutions. La première recourt à la reprise du groupe nominal *bố tớ*:

(44a) *Tớ chưa gặp bố tớ.*

moi pas encore rencontrer père moi

Je n'ai pas encore rencontré mon père.

La reprise du groupe nominal complément d'objet direct en (44a), quoique correcte, rend la phrase lourde. Dans de tels cas, en vietnamien, lorsque le contexte est suffisamment clair, le complément peut être supprimé.

La deuxième consiste en l'omission du GN objet direct :

(44b) *Tớ chưa gặp Ø.*

moi pas encore rencontrer

Je ne l'ai pas encore rencontré.

Notons toutefois que la reprise des GN constitue l'usage habituel pour les Vietnamiens. Cette habitude reflète la dimension socioculturelle de la communication quotidienne, comme nous l'avons déjà signalé dans la partie consacrée aux substantifs pronominaux utilisés dans le cadre du réseau familial et hors du réseau familial. Par exemple :

(45) *Bố tôi là kiến trúc sư nổi tiếng. Mọi người đều kính trọng bố tôi (ông).*

Soit les deux phrases suivantes :

(45a) *Bố tôi là kiến trúc sư nổi tiếng.*

père moi être architecte célèbre

Mon père est architecte bien connu.

(45b) *Mọi người đều kính trọng bố tôi (ông).*

tout le monde respecter père moi (monsieur)

Tout le monde le respecte.

On trouve que le syntagme nominal sujet *bố tôi* 'père moi' est répété en (45b). La reprise de ce groupe nominal est en effet conseillée en vietnamien. On peut le remplacer par *ông* 'monsieur' qui exprime le respect. Si quelqu'un utilise *ông ấy* 'ce monsieur-là' ou (pire encore) *nó* 'il/le/lui' à la place de *bố tôi* ou de *ông*, il sera taxé d'irrévérence ou de tenir des distances vis-à-vis de son père. En français, qui, dans ce cas, emploie le pronom troisième personne suffit pour éviter la reprise du GN complément objet direct. Nous reviendrons sur la question dans la partie de l'analyse explicative.

En guise de résumé, nous recensons sous forme de tableaux Va et Vb les différentes formes pronominales des première, deuxième et troisième personnes, les nuances qui leur sont associées et les circonstances dans lesquelles ils sont employés.

Tableau Va
Tableau récapitulatif de l'emploi des pronoms de la 1^{re} personne et de la 2^e personne

Personne	Singulier		Pluriel		Variante	Nuances impliquées	Circonstances d'emploi
	Pronoms Proprement dits	T.P. et T.E.	Pronoms Proprement dits	T.P. et T.E.			
1 ^{re} pers.	<i>tao</i> (Nord-VN)		<i>chúng tao</i> (Nord-VN)		<i>tao (tao)</i> (Centre-VN)	Familiarité ou mépris	Employé avec des inférieurs.
	<i>ta</i>		<i>chúng ta</i>			Supériorité du sujet qui parle	Employé avec des inférieurs.
		<i>tôi</i>		<i>chúng tôi</i>	<i>tôi (tôi)</i> (Centre-VN)	Distance, réserve, neutralité, irrespect (à l'égard des aînés)	Employé dans les relations sociales avec toute personne sans lien de parenté ni d'affection.
		<i>tớ</i> (Nord-VN)		<i>chúng tớ</i> (Nord-VN)		Familiarité	Entre amis.
		<i>minh</i>		<i>chúng mình</i>		Intimité	Le sujet se parle ou s'adresse à des égaux.
		<i>mày</i> (Nord-VN)		<i>chúng mày</i> (Nord-VN)	<i>mày (mày)</i> (Centre-VN)	Familiarité ou mépris	Employé avec des inférieurs.
2 ^e pers.		<i>minh</i>				Intimité	Employé avec des égaux pour marquer l'intimité, l'affection.
		<i>bay</i> (Sud-VN)		<i>chúng bay</i> (Sud-VN)		Familiarité ou mépris	Employé avec des inférieurs.

Tableau Vb
Tableau récapitulatif de l'emploi des pronoms de la troisième personne

Pers.	Singulier		Pluriel		Variante	Nuances impliquées	Circonstances d'emploi
	Pronoms Proprement dits	T.P. et T.E.	Pronoms Proprement dits	T.P. et T.E.			
3 ^e pers.	<i>nó</i>		<i>chúng nó</i>				Avec les inférieurs, les animaux ou les choses.
	<i>hắn</i> (Centre-VN)		<i>họ</i> (Centre-VN)		<i>ngहि/hắn</i> (Centre-VN)	Mépris	Avec les égaux ou les inférieurs.
		<i>y</i>		<i>chúng</i>		Mépris	Avec les égaux ou les inférieurs.
		<i>thị</i>				Mépris	Avec les égaux ou les inférieurs.

2.1.4 Substantifs pronominaux

En vietnamien, les pronoms personnels sont le plus souvent remplacés dans les rapports quotidiens par des termes de parenté simplifiés qui deviennent dès lors des termes d'adresse. De façon générale, on se réfère à son rang familial pour se situer par rapport à tout interlocuteur même quand celui-ci ne fait pas partie du réseau familial.

On peut classer les substantifs pronominaux en deux catégories : les termes utilisés dans la famille et termes utilisés hors de la famille.

2.1.4.1 Termes de parenté de la famille vietnamienne

On trouve dans le tableau ci-dessous les diverses dénominations des membres de la famille qui tiennent compte des variantes régionales selon les trois aires linguistiques. Notons que nous empruntons le tableau VI à Nguyễn-Tôn N.H.M. (1998, p. 92) et que nous le modifions sur quelques points de détail, suivis de nos explications.

Tableau VI
Dénominations des membres de la famille paternelle et maternelle

Grande famille Côté paternel	Nord		Centre		Sud	
	lien direct	par alliance	lien direct	par alliance	lien direct	par alliance
grand-père	<i>ông nội</i>	<i>bà nội</i>	<i>ông nội</i>	<i>bà nội</i>	<i>ông nội</i>	<i>bà nội</i>
grand frère	<i>bác (trai)</i>	<i>bác (gái)</i>	<i>bác (trai)</i>	<i>bác (gái)</i>	<i>bác (trai)</i>	<i>bác (gái)</i>
Grande sœur	<i>bác (gái)</i>	<i>bác (trai)</i>	<i>cô</i>	<i>duyong (bác)</i>	<i>bác (gái)</i>	<i>bác (trai)</i>
Père	<i>bố, cha, thầy</i>		<i>bọ, thầy</i>		<i>ba, tía</i>	
petit frère	<i>chú</i>	<i>thím</i>	<i>chú</i>	<i>thím</i>	<i>chú</i>	<i>thím</i>
petite sœur	<i>cô</i>	<i>chú</i>	<i>cô</i>	<i>duyong (chú)</i>	<i>cô</i>	<i>duyong</i>
Grande famille Côté maternel	Nord		Centre		Sud	
	lien direct	par alliance	lien direct	par alliance	lien direct	par alliance
grand-père	<i>ông ngoại</i>	<i>bà ngoại</i>	<i>ông ngoại</i>	<i>bà ngoại</i>	<i>ông ngoại</i>	<i>bà ngoại</i>
grand frère	<i>bác (trai)</i>	<i>bác (gái)</i>	<i>cậu</i>	<i>mợ</i>	<i>cậu</i>	<i>mợ</i>
Grande sœur	<i>bác (gái)</i>	<i>bác (trai)</i>	<i>đì</i>	<i>duyong (bác)</i>	<i>đì</i>	<i>duyong</i>
mère	<i>mẹ, bu, bâm, mợ</i>		<i>mạ, mẹ, chị</i>		<i>má, mẹ</i>	
petit frère	<i>cậu</i>	<i>mợ</i>	<i>cậu</i>	<i>mợ</i>	<i>cậu</i>	<i>mợ</i>
petite sœur	<i>đì</i>	<i>duyong</i>	<i>đì</i>	<i>duyong (chú)</i>	<i>đì</i>	<i>duyong</i>

[Les morphèmes de pluralité peuvent s'ajouter le cas échéant à ces formes]

Les termes de parenté circonscrivent les relations étroites qui lient tous les membres de la famille. Ces termes d'adresse reflètent la hiérarchie, l'âge, le sexe et la position sociale de chacun dans le réseau familial. La hiérarchie (familiale) joue un rôle déterminant et régit les autres rapports sociaux. Elle régit entièrement la conduite, les

échanges et tout comportements individuel, selon le précepte « Les coutumes du village l'emportent sur les lois du royaume ». Ainsi, les pronoms proprement dits, *tao*, *mày* et *nó* ne reflètent que les rapports à sens unique : *tao* → *mày/nó*. *Tao* est supérieur alors que *mày/nó* est inférieur. Les individus de rang supérieur se désignent par *tôi* en s'adressant aux gens de rang inférieur. Et si un supérieur peut faire usage du système des pronoms proprement dits, quelqu'un de rang inférieur doit obligatoirement recourir aux substantifs pronominaux, qui réfléchissent l'organisation hiérarchisée de la famille, pour se positionner par rapport au supérieur.

À la différence du français, les termes de parenté vietnamiens sont extrêmement riches. Comme illustré dans le tableau VI ci-dessus sur les familles paternelle et maternelle, chacun des individus est désigné par un terme de parenté. Ainsi, là où le français se contente de COUSIN ou d'ONCLE le vietnamien nomme spécifiquement chacun d'eux selon leur lignée (paternelle, maternelle) et leur situation (directe, par alliance). Cela dit, un Vietnamien, sans lien de parenté avec son interlocuteur, peut l'appeler *chú*, oncle du côté du père, dans la mesure où il a pour cette personne du respect (différence de générations) ou une certaine affection. Il s'agit dans ce cas de l'emploi des termes de parenté hors du réseau familial et sur lequel nous reviendrons.

Passons maintenant à la variété des dénominations que partagent inégalement ces trois régions.

Du côté paternel, les gens des trois régions utilisent les mêmes termes *ông nội* et *bà nội*, *bác (trai)* et *bác (gái)*, *chú* et *thím* pour désigner le grand-père et la grand-mère, l'aîné du père et sa femme, le cadet du père et sa femme. Les gens du nord et du sud appellent l'aînée du père et son mari *bác gái* et *bác trai*, alors que ceux du centre les appellent *cô* et *duyong*. Les termes *cô* et *duyong* sont employés dans le centre et dans le sud pour désigner la cadette du père et son mari, alors que les gens du nord les appellent *cô* et *chú*. Notons que les gens du centre appellent le mari de la cadette du père *duyong* ou *chú*.

Du côté maternel, les mêmes termes *ông ngoại* et *bà ngoại*, *cậu* et *mợ*, *đì* et *duyong* sont employés dans les trois régions pour désigner le grand-père et la grand-mère, le cadet de la mère et sa femme, la cadette de la mère et son mari. Les gens du nord appellent l'aîné de la mère et sa femme *bác (trai)* et *bác (gái)*, alors que les mêmes termes *cậu* et *mợ* sont employés dans le centre et dans le sud pour les désigner. Dans le nord, la sœur aînée de la mère et son mari sont appelés par *bác (gái)* et *bác (trai)*. Ce qui n'est pas le cas pour le centre et le sud, où les mêmes termes *đì* et *duyong* sont employés pour les désigner.

Les termes *bố*, *cha*, *thầy* et *mẹ*, *bu*, *bà*, *mợ* sont employés dans le nord pour désigner le père et la mère. Les gens du centre appellent le père *bọ*, *thầy* et la mère *mạ*, *mẹ*, *chị*. Ceux du sud utilisent les termes *ba*, *tía* et *má*, *mẹ* pour désigner le père et la mère.

2.1.4.2 Emploi des termes de parenté dans le cadre familial

Si nous prenons l'*ego* comme centre du système, en distinguant les relations familiales du côté paternel en fonction des générations ascendante et descendante, du sexe, du paramètre de ligne directe ou collatérale, l'organisation hiérarchisée de la famille vietnamienne se présente comme suit :

Tableau VII
Termes de parenté¹⁰

Génération	Ligne directe		Ligne collatérale	
	masculin	féminin	masculin	féminin
G+3 (parents de G+2)	<i>cố, cụ</i>			
G+2 (parents de G+1)	<i>ông</i>	<i>bà</i>		
G+1 (aîné de G+1)			<i>bác</i> (<i>cậu/duyong</i>)	<i>bác</i> (<i>mợ/cô/dì</i>)
G+1 (parents de G.0)	<i>cha</i>	<i>mẹ</i>		
G+1 (cadet de G+1)			<i>chú</i> (<i>cậu/duyong</i>)	<i>thím</i> (<i>mợ/cô/dì</i>)
G.° (aîné d' <i>ego</i>)			<i>anh</i>	<i>chị</i>
G.0	<i>EGO</i>			
G. _o (cadet d' <i>ego</i>)			<i>em</i>	
G. ⁻¹ (enfant de G. ^o)			<i>cháu</i>	
G-1 (enfant d' <i>ego</i>)	<i>con</i>			
G. ₋₁ (enfant de G. _o)	<i>cháu</i>			
G-2 (enfant de G-1)	<i>cháu</i>			
G-3 (enfant de G-2)	<i>chắt</i>			

Les trois générations ascendantes sont notées par +1, +2 et +3, et les trois générations descendantes par -1, -2 et -3. Notons que dans la génération *ego* les termes d'adresse désignant les aînés sont distincts selon le sexe; par exemple : *anh* 'grand frère'/ *chị* 'grande sœur', ce qui n'est pas le cas pour les cadets, *em* 'puîné' s'appliquant tant à un petit frère qu'à une petite sœur. Le même terme, *cháu*, désigne les enfants de l'aîné et du cadet d'*ego*.

¹⁰ Voir Nguyễn P.P., 1995, p. 207.

Dès sa naissance, l'enfant vietnamien s'inscrit dans un milieu clos de relations imprégnées des liens de parenté. Suivant les traditions culturelles et l'éducation familiale, il ne se sert pas d'un terme équivalent au *moi* français pour se désigner, et il apprend à désigner les gens qui l'entourent selon leur place, leur statut et leur rôle dans la famille. Il utilise ainsi les termes *con* 'enfant', *cháu* 'petit enfant', *em* 'petit frère', *bố* 'père', *mẹ* 'mère', *ông* 'grand-père', *bà* 'grand-mère' dans les contacts avec les membres de sa famille. En phase avec les conduites propres à la culture vietnamienne, le pronom équivalent à *moi* se cache, se dilue dans les rapports de parenté. La personnalité de l'enfant se construit dans l'univers familial, tournée plutôt vers les sentiments, l'intérieur, les coutumes et les mœurs que vers la raison, l'extérieur, et la loi.

La société vietnamienne, modelée par la tradition familiale, est fortement ancrée dans la culture vietnamienne. Le respect de la hiérarchie des générations y est strictement observé. La famille revêt grande importance pour tout Vietnamien où qu'il soit, quoiqu'il fasse. Quand on parle de la famille, on parle aussi du village où l'on est né et où l'on a passé une partie de sa vie. Un village vietnamien est formé d'un certain nombre de familles rivales les unes avec des autres pour conserver et valoriser les traditions familiales. Pratiquement, les habitants d'un même village se connaissent tous. Ils sont liés, de génération en génération, soit par des liens de parenté, soit par des liens d'alliance ou de voisinage. Aussi doit-on, dès l'enfance, distinguer chacun d'eux et maîtriser au plus tôt les termes d'adresse. Car si l'enfant ne se conforme pas à l'usage, on reprochera à ses parents de l'avoir mal éduqué.

Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, dans la conversation en face à face, le sujet parlant doit choisir un terme approprié en se positionnant et en s'adressant à son interlocuteur. Ce choix est en fonction tant de l'âge et de la position sociale de l'interlocuteur que de la relation familiale ou extra familiale qui lie l'un à l'autre. Il s'agit d'un choix très important dans la mesure où il exprime le sentiment, l'affection et le niveau d'instruction du locuteur en regard de son interlocuteur. Par exemple, un individu instruit ne doit pas se désigner par *tôi* en parlant à une personne ayant l'âge de son aîné.

Comme l'a noté Nguyễn P.P. (1995, p. 208) :

(...) dans un engagement interlocutif de nature familiale, le nom d'*ego* doit se déterminer à partir d'un *tu* qui est désigné sous le nom de parenté approprié. L'*ego* comme faisant partie d'une famille ne peut se permettre d'avoir un nom propre à lui; à chaque instant de parole, il doit prendre le nom relationnel correspondant au converse de celui de son interlocuteur et vice-versa : l'emploi d'un nom de parenté comme *je* appelle son converse comme *tu*. Donc si le *tu* a pour nom un terme de rang G+i, le *je* s'assimile à un terme de rang G-i.

Ainsi, si un locuteur s'adresse à son interlocuteur en l'appelant *cha* 'père', il se désigne lui-même automatiquement par *con* 'enfant'. La relation établie entre le locuteur et son interlocuteur a valeur de relation père-enfant. Étant donné que les termes de parenté s'appliquent à des relations plutôt qu'à des individus objectifs, on comprendra que le terme *cha* dénote le sens de 'père de' plutôt que 'père' tout court, et que le terme *con* renvoie à 'enfant de' plutôt qu'à 'enfant'. Si, au lieu de *con*, le locuteur se désigne par *tôi* 'je', il se place, qu'il le veuille ou non, en marge des relations familiales. On aura compris que l'emploi des termes de parenté dans une interlocution face à face entre les membres d'une même famille est très rigide, parce qu'il reflète précisément le positionnement du locuteur par rapport à son interlocuteur à l'échelle familiale. Tout individu qui viole cette règle sera qualifié de mal élevé et s'attirerait en conséquence une punition plus ou moins sentie.

Le terme d'adresse *anh/em* 'grand frère/sœur cadette' est courant entre les amoureux ou chez un jeune couple. À partir de la naissance des enfants, au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, ils passent des dénominations *anh/em* à celles de *ông/bà* 'grand-père/grand-mère'. À l'exclusion de ce cas, tout changement de terme d'adresse est signe de rupture d'intimité, de prise de distance ou, plus grave encore, de perte d'affection. Par exemple, si un mari s'adresse à sa femme en l'appelant *cô*, d'un ton sérieux, il signifierait du coup l'existence de problèmes conjugaux si ce n'est la rupture de ces liens.

2.1.4.3 Emploi des termes de parenté hors du cadre familial

L'emploi des termes de parenté hors du réseau familial reflète l'attitude d'individus sans relation de parenté. Le choix des termes constitue à cet égard un problème très complexe. Dans les contacts quotidiens, le Vietnamien utilise en effet souvent les termes de parenté à la place des pronoms personnels. Cette façon d'utiliser des noms familiers à la place de pronoms personnels est très prisée dans l'ensemble de la société. Il en résulte que les modalités du comportement familial franchissent une frontière et s'expriment hors des liens familiaux à l'échelle de tous les rapports sociaux. La culture comportementale de la société adopte en fait les modalités de la culture comportementale familiale.

Ainsi, les pronoms personnels proprement dits et les termes d'adresse utilisés dans le cadre familial sont tous présents dans les contacts quotidiens extrafamiliaux. Il va de soi cependant que les termes d'adresse utilisés dans le réseau de parenté perdent leur capacité à nommer solidairement le lien de sang et la lignée paternelle ou maternelle. Par exemple, les termes *thầy* 'père', *cô* 'petite sœur paternelle/maternelle', *con* 'enfant' peuvent être employés pour exprimer les relations entre les gens n'ayant pas de relations de parenté. Ainsi, ces termes sont employés dans les écoles pour désigner les relations maître/maîtresse-élève : *thầy* désigne le 'maître' et *cô* la 'maîtresse'.

En vietnamien, dans les interactions langagières quotidiennes, la règle générale veut que le locuteur soit à la fois modeste et respectueux : modeste dans la façon dont il parle en se désignant et respectueux, à l'égard de son interlocuteur.

Dans les échanges extrafamiliaux, le principe général du choix repose tout d'abord sur l'âge, puis sur la position ou le statut social de l'interlocuteur. Ainsi, devant un Vietnamien ou une Vietnamienne qui semble avoir l'âge de ses grands-parents, le locuteur utilisera-t-il *ông* 'grand-père', *bà* 'grand-mère', en se désignant par *cháu* 'petit-fils/petite-fille'. Avec une personne de l'âge de ses parents, il emploiera *bác* 'grand frère paternel/maternel' en se désignant par *cháu*. Avec un interlocuteur plus jeune que ses parents, il utilisera *chú* 'cadet paternel' ou *cô* 'cadette paternelle' en fonction du sexe.

Pour les personnes qui semblent appartenir à la même génération et avoir à peu près le même âge, le locuteur qualifiera l'interlocuteur de *anh/chị* 'grand(e) frère/sœur' en se désignant par *tôi* 'je/moi'. Les exemples que nous apportons valent pour toutes les relations extrafamiliales, incluant les relations en milieu de travail, où les gens se comportent comme s'ils appartenaient à la même famille. Ainsi, on se trouve le plus souvent entre deux systèmes entrecroisés, comme l'a noté Vũ V.Đ. (1999, p. 180) : « (...) on n'est jamais dans un seul système. On se trouve toujours entre les deux. C'est la raison pour laquelle la désignation personnelle constitue un art en vietnamien. Elle garantit la réussite de la communication ». Quand la coloration familiale fait défaut, le locuteur use du couple : *tôi – anh/chị* 'grand frère/grande sœur'. Dans ce cas, il signale que la relation socioprofessionnelle prime sur le facteur d'âge.

Le terme d'adresse *tôi/cô* 'moi/mademoiselle' employé par un jeune homme pour s'adresser à sa collègue de travail est chose normale, car il s'agit d'un terme neutre désignant un statut socialement égal. Il se désigne par *tôi* 'moi' et appelle sa collègue *cô* 'mademoiselle'. S'il passe un jour de *tôi* 'moi' à *anh* 'grand-frère', en appelant sa camarade de travail *em* 'sœur cadette', c'est qu'il souhaiterait donner à leurs rapports un caractère plus personnel et plus intime, car le terme d'adresse *anh/em*, comme nous l'avons mentionné, est surtout employé par les amoureux ou les couples. Dans une certaine mesure, ce changement de terme d'adresse pourrait avoir valeur de déclaration d'amour explicite.

Parallèlement aux termes de parenté utilisés dans les échanges verbaux hors du cadre familial, la langue vietnamienne utilise des termes qui désignent les fonctions sociales et les professions, par exemple : *giám đốc* 'directeur', *kỹ sư* 'ingénieur', précédés de termes de parenté comme *ông/bà* 'monsieur/madame', *anh/chị* 'grand(e) frère/sœur' pour former *ông/bà giám đốc* 'monsieur/madame directeur', *anh/chị giám đốc* 'grand(e) frère/sœur directeur', *ông/bà kỹ sư* 'monsieur/madame ingénieur', *anh/chị kỹ sư* 'grand(e) frère/sœur ingénieur'. Dans ces emplois, les termes de parenté servent essentiellement à identifier le sexe de l'interlocuteur et le rapport socio-hiérarchique, entre ce dernier et le locuteur.

Nous tenons, en guise de conclusion pour cette partie, à résumer les propos de Vũ V.Đ. (1999, p. 181-183) concernant l'utilisation des substantifs pronominaux : le respect du plus âgé par l'emploi des termes d'adresse de rang supérieur et l'acceptation d'emploi inégal des substituts pronominaux en raison de différences de statut social, et ce, dans les situations dans lesquelles il est impossible d'identifier l'âge et le statut social de son allocataire.

Le tableau VIII résume l'état de la situation pour les termes utilisés par l'*ego* dans le réseau familial et hors du réseau familial.

Tableau VIII
Termes de parenté utilisés par l'ego dans le réseau familial et hors du cadre familial

Génération	Dans le réseau familial				Hors du réseau familial					
	Ligne directe		Ligne collatérale		Dans la société		En milieu scolaire		En milieu de travail	
	masc.	fém.	masc.	fém.	masc.	fém.	masc.	fém.	masc.	fém.
Arrière-grands-parents d'ego	cố, cụ				cố, cụ				ông	bà
	ông	bà			ông	bà				
Grands-parents d'ego			bác (cậu, dưỡng)	bác (mợ, cô, dì)	bác	bác				
Aîné des parents d'ego					bác	bác				
Parents d'ego	thầy, cha (bố)	mẹ			bố, cha	mẹ				
Cadet des parents d'ego			chú (cậu, dưỡng)	thím (mợ, cô, dì)	chú	cô				
Aîné d'ego			anh	chị	anh	chị			anh	chị
ego	cháu, con		cháu, em		cháu, con, em		em (con)		tôi, (em)	
Cadet d'ego			em	em	em	em			em	cô
Enfant de l'aîné d'ego			cháu	cháu	cháu	cháu				
Enfant d'ego	con									

2.1.4.4 Termes de parenté et leur fonctionnement syntaxique

Étant donné que les termes de parenté remplacent les pronoms personnels proprement dits dans les contextes interlocutifs officiels, ils assument comme ces derniers toutes leurs fonctions syntaxiques, mais restent invariables. En fonction de sujet, ils précèdent le verbe. Ils lui sont postposés en fonction de complément.

En position préverbale, il est difficile, dans la plupart des cas, de distinguer le sujet de l'énonciation de celui de l'énoncé. Pour les distinguer, on doit s'appuyer sur la situation d'énonciation.

(46) *Anh đợi em ở cổng trường nhé.*

grand frère attendre sœur cadette à porte école [particule interlocutoire]

Supposons qu'il s'agit dans ce cas de l'échange verbal entre deux amoureux. Il faut considérer deux situations d'énonciation. Telles qu'elles sont montrées en (46a) et en (46b).

Si la personne qui parle est le garçon, il est donc à la fois sujet de l'énonciation et de l'énoncé :

(46a) — Je t'attends à la porte d'entrée de l'école.

Si c'est la fille qui parle au garçon, elle est sujet de l'énonciation, et le garçon devient sujet de l'énoncé. La phrase doit être interprétée comme suit :

(46b) — Chéri, attends-moi à la porte d'entrée de l'école!

Dans d'autres situations, il existe une certaine ambiguïté. Pour la faire disparaître, la langue vietnamienne offre plusieurs solutions en ayant recours, selon le cas, à des particules telles *đi* (particule finale exprimant un ordre, un conseil), *nhé* (renforcement ou recommandation), *đây* (déictique), *đi nào* (particule finale exprimant une insistance).

(47) *Mẹ còn bận, con về trước*

mère occupé enfant rentrer avant

Pour cette phrase, il y a trois interprétations possibles : soit la mère qui parle à son enfant (46a), soit l'enfant qui parle à sa mère (46b), soit le père ou la mère qui parle à leur enfant (46c).

(47a) — Rentre avant, je suis encore occupée!

Mẹ còn bận, con về trước đi.

(47b) — Comme tu es encore occupée, je rentre avant

Mẹ còn bận, con về trước đây.

(47c) — Toi, rentre avant, ta mère est encore occupée!

Mẹ còn bận, con về trước đi nào!

En (47a), l'ambiguïté est levée par la particule finale *đi* ayant une valeur injonctive ; en (47b), elle est levée par l'emploi du déictique *đây*, et en (47c), par *đi nào* ayant une valeur d'insistance. Mais si l'on ajoute le mot *con* 'enfant' après *mẹ* 'mère' en (47), on obtient une autre interprétation :

(48) — Rentre avant, ta mère est encore occupée.

Mẹ con còn bận, con về trước đi.

Il s'agit dans ce cas d'un ami ou d'une amie des parents de l'enfant qui lui dit de rentrer avant, car sa mère est encore occupée. Cette phrase se distingue de la phrase en (47c) par l'ajout de *con* 'enfant' après *mẹ* 'mère' pour former le groupe nominal *mẹ con* qui signifie 'ta mère' et la particule injonctive finale *đi*. En réalité, la personne qui s'adresse à l'enfant en l'appelant *con* au lieu de *cháu* 'petit-fils/petite-fille' est quelqu'un de très intime avec ses parents. Mais si l'on examine de près la phrase 48, on trouve que le même terme en français « ta mère » peut avoir deux interprétations en vietnamien selon le contexte. Si c'est le père ou la mère qui parle à leur enfant, il (elle) utilise seulement *mẹ*. Si c'est une autre personne qui parle à l'enfant, elle utilise le groupe *mẹ con*.

Dans les exemples en (47a, b, c), la personne qui appelle son enfant *con* 'enfant', se désigne par *mẹ* 'mère'; l'enfant, à son tour, se désignant par *con* 'enfant', appelle sa mère *mẹ* 'mère'. Les mêmes termes *mẹ/con* 'mère/enfant' seront utilisés par le père (la troisième personne) s'il intervient dans cette conversation.

Comme compléments verbaux, ils (termes de parenté) sont postposés au verbe :

(49) *Cô ấy đợi anh ở căng tin.*

elle attendre toi à cantine

Elle t'attend à la cantine.

Ils sont employés après une préposition :

(50) *Ông ấy nói về anh.*

lui parler [prep.] vous

Il parle de vous.

2.1.4.5 Termes désignant les fonctions sociales, les professions et leur fonctionnement syntaxique

Comme sujet de la phrase, les termes désignant les fonctions sociales et les professions sont en position préverbale :

(51) *Sáng mai, ông hiệu trưởng sẽ làm việc với khoa pháp.*

matin demain monsieur directeur [marque futur] travailler avec département français

Demain matin, le directeur travaillera avec le département de français.

Comme compléments du verbe, ils sont en position postverbale :

(52) *Chúng tôi tiếp ông hiệu trưởng tại phòng họp.*

nous recevoir monsieur directeur dans salle réunion

Nous recevons le directeur dans la salle de réunion.

Comme compléments indirects, ils se placent après les prépositions :

(53) *Chúng tôi làm việc với ông hiệu trưởng.*

nous travailler avec monsieur directeur

Nous travaillons avec le directeur.

Comme avec les termes de parenté, il peut y avoir ambigüité entre le sujet de l'énonciation et celui de l'énoncé. Pour désambigüiser, on a recours, selon le cas, aux particules telles *đi, nào, nhé*.

En résumé, l'emploi des termes de parenté ou des termes qui désignent les fonctions institutionnelle et administrative demande au locuteur de se positionner de façon appropriée par rapport à son interlocuteur. Ce positionnement est en fonction de l'âge, du type de relation familiale, extrafamiliale et du statut socioculturel de la personne à qui l'on s'adresse.

Du point de vue de la morphologie, on peut distinguer deux formes de pronoms vietnamiens :

- 1) Des pronoms personnels proprement dits.
- 2) Des substantifs pronominaux qui incluent d'une part les termes de parenté employés dans le réseau familial, d'autre part les termes de parenté employés hors du cadre familial ainsi que les termes qui désignent les fonctions institutionnelles administratives et les professions.

Ces formes (1 et 2) restent invariables dans toutes les positions syntaxiques. Cela constituerait une source de difficulté dans l'acquisition des formes des pronoms personnels français.

Pour ce qui est de leur emploi, les pronoms personnels proprement dits connaissent un emploi restreint, ils ne peuvent pas, en particulier, être employés dans des contextes officiels. Là où les pronoms proprement dits font défaut, on emploie les substantifs pronominaux.

Du point de vue syntaxique, les pronoms personnels proprement dits comme les substantifs pronominaux peuvent jouer le rôle de nominatif, d'accusatif et de datif. Les apprenants sont habitués à l'ordre linéaire du vietnamien, ils s'intéressent essentiellement aux deux positions qu'occupent les pronoms personnels vietnamiens : avant le verbe en fonction de sujet et après le verbe ou la préposition en fonction de

complément. D'autre part, l'omission du sujet, des COD et/ou COI se fait fréquemment quand le contexte peut le permettre. Pour ce faire, il faut un savoir partagé et la participation active des deux participants du dialogue. Ceci explique l'agrammaticalité de certaines phrases en français langue étrangère par les apprenants vietnamiens.

2.1.4.6 Le parler à la troisième personne

Nous nous limitons à l'examen des noms par lesquels la personne qui parle se désigne elle-même à la troisième personne. Nous verrons dans quelles circonstances ils s'emploient et les raisons qui amènent le Vietnamien à préférer parler de lui à la troisième personne.

Selon Phan T.Đ. (1966), le parler à la troisième personne doit obéir à des règles de stricte déférence. Ces règles veulent qu'un enfant se désigne obligatoirement par *con* 'enfant' en s'adressant à son père, qu'il ne s'avise jamais de désigner celui-ci par un pronom équivalent à *vous* ou *il* en français, ou de se désigner lui-même par un pronom personnel ou un terme pronominalisé (*ta, tôi, mình*). De ce point de vue, le parler à la troisième personne traduit, quelles que soient les circonstances, la hiérarchie sociale instituée. La tradition familiale vietnamienne veut que tout individu, dès l'enfance, soit capable de distinguer soigneusement les divers membres de sa parenté, les différentes lignées, la hiérarchie des naissances. Ainsi, les Vietnamiens distinguent fort bien, même s'ils sont absents depuis longtemps de la famille, les individus de la branche aînée de ceux de la branche cadette, l'oncle aîné de l'oncle cadet du côté paternel comme du côté maternel, les cousins du côté paternel de ceux du côté maternel, etc.

Le Vietnamien se rappelle constamment, d'une façon ou d'une autre, qu'il est un élève devant son maître, un cadet devant son aîné de près ou de loin des côtés paternel et maternel, un neveu devant son oncle, selon les circonstances. Autrement dit, c'est à travers de multiples contextes sociaux et familiaux que ce *moi* s'identifie. Il s'agirait là peut-être de la raison pour laquelle les Vietnamiens se comportent dans le milieu de travail comme s'ils avaient des relations de parenté. Né et élevé dans le cadre d'une

stricte observance de l'ordre des préséances et des règles de convenance, l'individu tisse des liens qui l'attachent à chacun des individus de sa grande famille. Une fois parti de son foyer familial, il a besoin de créer d'emblée le climat affectif de chaleur et de sécurité d'un monde familial. La sagesse populaire lui conseille même de « vendre les frères lointains pour acheter le voisin proche » (*Bán anh em xa mua láng giềng gần*). Il entre ainsi en contact avec ce nouveau monde extrafamilial en accordant aux gens qui l'entourent, qu'ils soient ses aînés, ses amis ou ses connaissances, un titre de parenté : grand frère, frère, par exemple. De nos jours, au Việt Nam, on s'amuse d'ailleurs entre amis en imitant le parler quotidien des gens des peuplades minoritaires qui vivent encore de chasse et de cueillette dans des régions montagneuses du pays, qui se désignent sans façon par *tao* 'je, moi', s'adressent à leur interlocuteur en utilisant *mày* 'tu, toi' et désignent leurs aînés par *nó* 'il, lui'.

2.1.5 Pronom réfléchi vietnamien

On distingue en vietnamien le pronom réfléchi proprement dit *mình* 'soi, se' et les pronoms exprimant la réciprocité : *nhau* (*chắc*) 'se, l'un l'autre, les uns les autres' (voir Cadière, 1958). La formation d'un verbe réfléchi en vietnamien est relativement simple. On n'a qu'à ajouter le mot *mình* immédiatement après le verbe. Citons, à titre d'exemple, quelques verbes exprimant le sens réfléchi tels HẠ MÌNH 's'abaisser', KHOE MÌNH 'se vanter', NỘP MÌNH 'se livrer' et le sens réciproque comme THƯƠNG ou YÊU NHAU 's'aimer', ĐÁNH NHAU 'se battre'.

2.1.5.1 Forme et sens de *mình*

Nous avons abordé, dans la partie 2.1.3.1, le pronom *mình*. Nous consacrons ici un peu plus de temps pour examiner en détail ce pronom réfléchi.

Étant substantif à l'origine, le seul mot *mình* est employé pour les trois personnes, et sert par conséquent à exprimer maintes nuances de sens qu'il est nécessaire de connaître. *Mình* signifie, dans son sens originel, le corps :

(54) *Tôi thấy đau trong mình.*

moi sentir avoir mal dans corps

Je sens éprouver un malaise dans le corps.

Chemin faisant, son sens passe à celui de ‘personne’ bien individualisée, et ce, pour s’opposer à *kẻ khác* ‘les autres’ :

(55) *Nếu mình tin mình thì hỏng.*

si soi-même croire soi-même être trompé

Si l’on croit à soi-même, on se trompe.

Puis, il désigne, par extension, un groupe d’individus qui se forme par opposition à d’autres groupes. C’est peut-être pour cette raison que les Vietnamiens se désignent eux-mêmes *mình* : *Mình* ‘nous, les Vietnamiens’, *tổ quốc mình* ‘notre patrie, le Viet Nam’. Le mot *mình* a une syntaxe complexe. Il convient donc d’en dégager les emplois principaux, selon qu’il est pronom sujet, complément du verbe ou complément de substantif.

2.1.5.2 Emplois de *mình*

Étant sujet, *mình* renvoie à la personne qui parle, qu’elle soit au singulier ou au pluriel :

(56) *Mình ở lại.*

Moi (nous) rester.

Il est intéressant de remarquer que *mình* dans l’exemple en (56) désigne soit la première personne du singulier soit la première personne du pluriel. Ainsi, cette phrase peut être interprétée comme suit :

(56’) Je reste, nous restons, restons.

Comme nous l’avons vu dans la partie 2.1.3.1, le terme *mình* peut être employé comme terme d’adresse par l’un de deux conjoints ou par l’un des amis intimes. S’il en est ainsi,

la phrase en (56') sera interprétée ainsi quand l'un de deux conjoints s'adresse à l'autre ou qu'un ami intime s'adresse à un autre intime :

(57) *Mình ở lại.*

Reste - (Moi, je rentre.)

Comme complément de verbe, *mình* est, sauf exception, pronom réfléchi proprement dit. Il renvoie par conséquent au sujet qui fait l'action et fait de ce verbe un verbe réfléchi : XÉT MÌNH 's'examiner', NÓI VỚI MÌNH 'se dire à soi-même'.

Comme complément de nom, *mình* peut être complément déterminatif soit du sujet, soit du complément. Quand une personne parle d'elle-même ou de ce qui la concerne, *mình* désigne la personne qui parle :

(58) *Tôi nhận phần của mình (ou của tôi.)*

moi recevoir part de moi

Je prends la part qui me revient.

Mais, ce n'est pas le cas dans l'exemple suivant :

(59) *Nó lấy của mình.*

Lui prendre bien moi (nous)

Cette phrase peut recevoir deux interprétations : soit une personne qui parle d'une autre personne qui lui (le locuteur) a pris son bien (le bien du locuteur), soit un ami qui parle à son ami(e) ou le mari parle à sa femme ou vice-versa. Dans le premier cas, *của mình* désigne le bien qui appartient à la personne qui parle (59a), et dans le second cas, *của mình* signifie le bien qui est la possession du locuteur et de son interlocuteur (59b). Si l'on remplace le mot *mình* par *nó*, la phrase en (59) sera interprétée en (59c) :

(59a) Il a pris mon bien.

(59b) Il a pris notre bien.

(59c) Il a pris son bien.

Les mêmes explications valent aussi pour l'emploi de *mình* dans les phrases impératives :

(60) *Hãy lấy phần của mình.*

[particule impérative] prendre part de toi (nous)

Cette phrase peut être énoncée par une personne qui s'adresse à quelqu'un de statut inférieur qui ne fait pas partie du groupe auquel appartient le locuteur (60a), soit par une personne qui s'adresse à son partenaire ayant le même statut ou un statut inférieur (60b) :

(60a) Prends ta part (et file).

(60b) Prends notre part (ou prenons notre part.)

2.1.5.3 Pronoms réciproques *nhau* (*chắc*), *lấy*

Le mot *nhau* (l'un l'autre, les uns les autres) est employé quand le verbe réfléchi indique la réciprocité entre deux personnes ou deux choses. Notons que le dialecte du centre du Viet Nam remplace souvent ce mot par le mot *chắc*.

(61) *Chúng nó giúp nhau.*

Ils s'entraident mutuellement.

On peut ajouter après le verbe, le mot *lộn* (l'un contre l'autre) avant *nhau*, lorsqu'il y a rivalité.

(62) *Hai người hàng xóm cãi lộn nhau.*

deux voisins se disputer l'un l'autre

Les deux voisins se disputent.

Le mot *lấy* s'applique à la 1^{re}, à la 2^e et à la 3^e personne. Il se met immédiatement après le verbe :

(63) *Ai lo lấy nấy* 'chacun s'occupe lui-même de lui-même'.

(64) *Mình phải lo lấy cho mình* 'chacun doit s'occuper lui-même de soi-même'.

2.2 Les pronoms personnels français

2.2.1 Formes des pronoms personnels

Par définition, un pronom est un mot qui remplace un nom. En réalité, un pronom peut remplacer un adjectif, une proposition, une idée et un autre pronom. Dans certains cas, le pronom n'est pas un substitut. Il joue alors le rôle d'un nom indéterminé. Quand un pronom remplace un nom ou un pronom, il en prend le genre. Quand le pronom est substitut d'adjectif ou de proposition, il est à la 3^e personne du singulier. Dans la conjugaison, il sert simplement à indiquer la personne grammaticale.

J. Ollivier (1978), Grevisse (1969, 1995) distinguent six espèces de pronoms : personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs et indéfinis. À cette liste, Grevisse et Goosse (1980) et M. Théoret et A. Mareuil (1991) ajoutent les pronoms numéraux que d'autres grammaires décrivent comme des adjectifs numéraux en emploi pronominal, sans leur réserver d'espace dans la typologie des pronoms. Passons maintenant aux pronoms personnels, ceux qui intéressent notre étude.

Les pronoms personnels désignent les êtres ou les choses en marquant la personne grammaticale. La première personne du singulier représente le locuteur, soit la personne qui parle. La deuxième personne du singulier représente l'interlocuteur, soit la personne à qui l'on parle. La première personne du pluriel représente le plus souvent un ensemble de personnes dont le locuteur fait partie. Sémantiquement, il est difficile de considérer la première personne du pluriel comme le pluriel de *je* ou de *moi*. En réalité, elle peut inclure *toi* et *moi*, *vous* et *moi*, *lui* et *moi*, *eux* et *moi*, *vous* et *moi* et *eux* (voir Dubois, 1965). La deuxième personne du pluriel représente, soit un ensemble d'interlocuteurs, soit un seul interlocuteur que l'on vouvoie. La troisième personne représente la (les) personne(s) ou la (les) chose(s) dont on parle. Notons que les pronoms des première et deuxième personnes du singulier sont des nominaux car ils désignent ceux qui participent à la communication. Les pronoms des première et deuxième personnes du pluriel peuvent être nominaux, mais ils peuvent être considérés à la fois

nominaux et représentants lorsqu'ils représentent des êtres de la première personne ou de la deuxième personne et des êtres de la troisième personne. Les pronoms de la troisième personne sont généralement des représentants.

Les pronoms personnels varient :

- selon la personne et le nombre, tels qu'indiqués ci-dessus;
- selon la fonction, sujet ou complément (sauf *nous*, *vous* de 1^{re} et de 2^e personne du pluriel);
- selon la place, en tant que pronoms conjoints ou pronoms disjoints (sauf la 1^{re} et la 2^e personne du pluriel);
- selon que le pronom complément, à la troisième personne, renvoie ou non au même être ou objet que le sujet (il est dans ce cas pronom réfléchi);
- selon le genre à la troisième personne : *il*, *ils*, *elle*, *elles* comme sujet; *le*, *la* comme formes conjointes objets directs, sujets réels ou attributs; *lui*, *eux* et *elle*, *elles* comme formes disjointes.

Les formes masculines *il* et *le* sont aussi des formes neutres. Il s'agit de *il*, sujet d'un verbe impersonnel et de *le*, représentant d'un adjectif ou d'une proposition :

(65) *Il* neige.

(66) Il est sincère, je *le* sais.

Il y a deux sortes de pronoms personnels : les pronoms clitiques ou conjoints (atones) et les pronoms non clitiques ou disjoints (toniques), tels qu'ils sont montrés dans le tableau ci-après. Les pronoms clitiques peuvent être sujets ou compléments du verbe. Les pronoms clitiques ne peuvent pas recevoir l'accent tonique principal – sur la dernière syllabe d'une phrase – ou secondaire – sur la dernière syllabe d'un groupe – qu'on les dit aussi atones. Par exemple : '*Moi*, je veux "*bien* mais '*Je* veux "*bien*. Ceci explique que les pronoms atones ne peuvent jamais servir de réponse à une question car ils seraient forcément accentués. Par exemple : – *Qui a fait cela?* – •*Je*. / *Moi*.

Tableau IX
Formes du pronom personnel¹¹

	Atones					Toniques
	Personne	Sujet	Objet		Réfléchi <i>dir. ou indi.</i>	
			<i>direct</i>	<i>indirect</i>		
Singulier	1 ^{re} pers.	je (j')	me (m')	me (m')	me (m')	moi
	2 ^e pers.	tu	te (t')	te (t')	te (t')	toi
	3 ^e pers.	il, elle, on	le, la (l')	lui	se (s')	lui, elle, soi
Pluriel	1 ^{re} pers.	nous	nous	nous	nous	nous
	2 ^e pers.	vous	vous	vous	vous	vous
	3 ^e pers.	ils, elles	les	leur	se (s')	eux, elles
			en	y		

Nous tirons d'autres remarques sur les pronoms conjoints et disjoints de Grevisse Goosse (1980) et Goosse (1995).

Les pronoms *me*, *te*, *se* sont toujours atones ; ils se placent devant le verbe sur lequel ils s'appuient intimement. La voyelle graphique finale des formes atones *je*, *me*, *te*, *se*, *le*, *la* s'élide devant un verbe commençant par une voyelle ou un h muet, et devant *en*, *y*. Lorsque le pronom *je* suit le verbe, on le maintient dans la graphie mais non dans l'expression orale.

(67) Ai-*je* assez dormi?

Les pronoms singuliers de 3^e personne, *le*, *la* lorsqu'ils suivent le verbe (sauf devant *en*, *y*), ne s'élident ni graphiquement ni phonétiquement :

(68) Faites-*le* approuver.

Devant consonne, *il* et *ils* se prononcent [il] dans la langue soutenue, mais [i] dans la langue courante. Devant voyelle ou h muet, *il* se prononce [il], *ils* [ilz] dans la langue soutenue et [iz] dans la langue courante (voir Grevisse et Goosse, 1980).

Les pronoms *moi*, *toi*, *soi*, *eux* sont toujours toniques :

¹¹ Nous nous fondons principalement sur J. Ollivier (1978, p. 64) en y apportant certaines modifications. Cette distinction est celle du français écrit standard. Mais, avec des nuances dans la réalisation, on peut aussi s'y référer pour le français oral du registre formel ou correct.

(69) *Crois-moi*. C'est à *toi* que je parle, non à *eux*. (Grevisse, p. 122)

(70) Chacun pour *soi*, dit-il lâchement. (*Ibid.*, p. 122)

Les formes disjointes peuvent être suivies de *même* (à l'écrit, ce dernier est joint au pronom disjoint par un trait d'union) ou de *seul* : *toi-même*, *toi seul*, *eux-mêmes* ou de *autres* : *nous autres*, *vous autres*, *eux autres* (ce dernier ne semble que régional ou alors populaire). Les formes disjointes plurielles peuvent être accompagnées de *tous* ou d'un numéral cardinal : *nous tous*, *nous trois*.

Les autres pronoms personnels (*elle*, *elles*, *nous*, *vous*) peuvent être toniques ou atones selon leur fonction et leur place par rapport au verbe. Prenons le cas de *nous* par exemple :

(71) Il *nous* parle (atone).

(72) Parlez-*nous* (tonique).

2.2.2 Emploi des pronoms personnels

Les pronoms assument dans la phrase les mêmes fonctions que les noms, soit :

- Sujets : *je*, *tu*, *il*, *elle*, *on*, *nous*, *vous*, *ils*, *elles*, et *moi*, *toi*, *lui*, *eux*, dans certains cas.
- Compléments d'objets directs : *me* (mais *moi*, après un impératif), *te* (mais *toi*, après un impératif), *le*, *la*, *se*, *nous*, *vous*, *les*.
- Compléments d'objets indirects introduits sans préposition : *me*, *te*, *lui*, *se*, *nous*, *vous*, *leur*.
- Compléments précédés d'une préposition dans le cas des formes toniques : *moi*, *toi*, *lui*, *elle*, *soi*, *nous*, *vous*, *eux*, *elles*. Les mêmes formes sont aussi employées comme attribut et comme mots renforçant le sujet, le complément d'objet direct ou indirect de façon similaire à ceux en *-même(s)* et *autres*.

Comme l'on observe, le pronom personnel peut se présenter sous des formes différentes selon sa fonction. Il s'agit d'un héritage historique de l'ancien français qui distinguait un cas sujet ou nominatif et un cas régime ou cas du complément comprenant le COD (*accusatif*), le COI (*datif*) et le cas prépositionnel (*ablatif*).

Dans la suite, nous abordons successivement les fonctions des pronoms personnels, suivies des remarques sur leurs emplois en français écrit et en français oral.

2.2.2.1 Pronom personnel sujet

Le pronom personnel sujet se présente sous formes : formes conjointes (atones) et formes disjointes (toniques).

Les formes conjointes sont les suivantes : *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*. Elles s'emploient, soit immédiatement devant le verbe, soit immédiatement après :

(73) *Tu* viens?

(74) Viens-*tu*?

Le pronom suit le verbe quand il y a inversion (ou reprise) dans les phrases interrogatives. Dans la langue soignée, surtout écrite, l'interrogation se marque par l'inversion du sujet quand celui-ci est un pronom :

(75) Que veux-*tu*?

Si le verbe est à un temps composé, le pronom se met après l'auxiliaire :

(76) D'où est-*il* venu?

Dans la langue recherchée, si le verbe se termine par un *e* muet, et que le pronom est *je*, *e* devient *é* à l'oral comme à l'écrit; mais cette construction est de plus en plus rare en français contemporain :

(77) Parlé-*je*?

Dans des phrases qui commencent par *ainsi, à peine, aussi, aussi bien, au moins, peut-être, sans doute, tout au moins, tout au plus*, le pronom personnel sujet se met souvent après le verbe :

(78) À peine fut-*il* entré, il fut salué par tout le monde.

Selon Grevisse et Goosse (1980), l'inversion de *je* est parfois interdite, parfois réservée à une langue très recherchée. L'ajout d'un *que* après *peut-être* et *sans doute* permet, dans la langue courante, de garder l'ordre normal :

(79) Peut-être qu'*elle* sera absente.

Dans les phrases exclamatives, le pronom personnel est souvent placé après le verbe, quand il n'y a pas de mot exclamatif :

(80) Est-*il* sage, ce garçon!

Dans les propositions incises, le pronom sujet suit aussi le verbe :

(81) Allons, s'écria-t-*il*, il faut partir. (Grevisse et Goosse, §132)

Dans l'exemple 81, les sujets *il, elle* et *on* qui suivent le verbe appellent l'insertion d'un *t* euphonique, à l'oral comme à l'écrit. À l'écrit, il est encadré par des traits d'union et sa présence est obligatoire dans tous les cas où le verbe finit avec une voyelle graphique.

L'inversion du pronom personnel sujet est aussi possible pour marquer une certaine intensité dans l'expression du locuteur :

(82) Regardez-*moi* ça.

Il s'agit dans ce cas d'un pronom explétif, par définition dépourvu de fonction syntaxique.

Les pronoms personnels sujets se répètent d'ordinaire devant chaque verbe quand il y a coordination. Cependant, la langue écrite est parfois économe de ces répétitions, surtout quand il s'agit de verbes courts :

(83) *Il* gare sa voiture et se dirige vers nous.

Passons maintenant aux formes disjointes ou toniques, employés comme sujets : *moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*.

En position sujet, les pronoms toniques ne peuvent être séparés du verbe que par un pronom conjoint complément ou la négation *ne* :

(84) *Moi* seul sais où il habite maintenant.

Le pronom sujet est coordonné à un autre sujet :

(85) Mon ami et *moi* attendions avec impatience votre retour.

Le pronom disjoint est employé comme sujet dans les propositions où il y a ellipse du verbe :

(86) Qui vient? – *Moi*.

Le pronom sujet s'oppose à un autre sujet ou le renforce :

(87) Je la connais, *moi*.

Le pronom sujet est suivi d'une apposition ou d'une proposition relative :

(88) *Lui* qui était perdu dans la forêt a finalement rejoint le groupe.

Le pronom est sujet réel et accompagné de *ne ... que* :

(89) Il n'y eut qu'*elle* de cet avis. (Grevisse, § 232)

Le pronom est mis en évidence par *c'est ... qui* :

(90) C'est *lui* qui nous a beaucoup aidés.

2.2.2.2 Pronom personnel complément

Pour le pronom personnel complément, nous examinons successivement les formes conjointes et les formes disjointes. Commençons par les formes conjointes.

Les formes conjointes ou atones du pronom personnel complément sont les suivantes : *me, te, se, le, la, lui, nous, vous, les, leur*.

À la 1^{re} et à la 2^e personne du singulier, les formes *me*, *te*, ainsi que la forme réfléchie de la 3^e personne *se*, s'emploient devant le verbe comme COD ou COI :

(91) Elle *te* voit (*te* = COD).

(92) Ils *se* nuisent (*se* = COI).

Les pronoms *me*, *te* sont employés après le verbe et élidés devant *en* et *y*, après un impératif affirmatif :

(93) Donnez-*m'en*. (Grevisse et Goosse, § 255)

(94) Menez-*m'y*. (*Ibid.*, p. 194)

Signalons que cet emploi est rare même dans la langue écrite.

À la 3^e personne (non réfléchie), on emploie les formes conjointes devant le verbe, mais aussi immédiatement après un impératif affirmatif. Il y a trois cas à considérer : objets directs ou indirects, sujets réels et attributs du sujet.

Les formes conjointes sont employées comme objets directs ou indirects :

(95) Il *la* regarde.

(96) Il *leur* parle.

Les formes conjointes *le*, *la*, *les* s'emploient comme sujets réels :

(97) Est-*il* sept heures? Il *les* est. (Littré, cité par Grevisse et Goosse, § 255)

Remarquons que cet emploi « il les est » est désuet. Comme attributs du sujet, dans la langue écrite, les formes conjointes *le*, *la*, *les* s'accordent avec le nom, quand elles représentent, soit un nom propre, soit un nom commun précédé d'un article défini, d'un déterminant possessif ou d'un déterminant démonstratif :

(98) Êtes-vous étudiant à l'université de Montréal? Oui, je *le* suis.

On emploie la forme neutre *le* comme pronom quand le pronom représente, soit un adjectif, soit un nom commun qui n'est précédé ni d'un article défini ni d'un déterminant possessif ou démonstratif :

(99) Est-il ingénieur? Non, mais il *le* sera dans un an.

S'il y a deux pronoms compléments conjoints COD et COI, le COI se place le premier (sauf *lui* et *leur*) :

(100) Tu *me le* prêtes. (Mais : Tu *le lui* prêtes.)

À l'impératif affirmatif, on place le COD en premier :

(101) Donne-*le-nous*.

Des remarques supplémentaires s'imposent.

Les pronoms compléments d'objet *me*, *te*, *se*, *nous*, *vous* ne peuvent pas être juxtaposés deux à deux ni se joindre aux pronoms *lui*, *leur* sauf dans les formes familières :

(102) *Tu *me lui* présenteras.

À l'impératif, les pronoms suivent le verbe et sont liés à ce dernier par des traits d'union : un avec un pronom, deux avec deux pronoms (sauf s'il y a élision : *Va-t'en*).

Étant complément d'un infinitif qui lui-même est complément des verbes VOIR, ENTENDRE, SENTIR, LAISSER, FAIRE, REGARDER, ENVOYER, le pronom conjoint se place ordinairement devant le verbe principal. Si ces verbes sont à l'impératif, on met le pronom après le verbe principal suivi d'un trait d'union :

(103) Faites-*le* travailler.

Contrairement à la langue littéraire (à l'époque classique) qui met parfois le pronom devant d'autres verbes principaux que ceux précités, la langue ordinaire le met entre le verbe principal et l'infinitif :

(104) Il faut *le* comprendre.

Comparer à : « C'est dans le cadre de ce grand jeu qu'il les faut situer » (Carrère d'Encausse, cité par Grevisse et Goosse, 2000, § 659).

On peut se dispenser de répéter le pronom sujet, le pronom complément et l'auxiliaire, lorsqu'il y a un pronom conjoint complément commun à deux verbes

coordonnés au temps composé. Cela ne se fait généralement que si les pronoms compléments ont la même fonction :

(105) Il *nous* a vus et entendus.

Passons maintenant aux formes disjointes du pronom personnel complément. Elles comprennent *moi, toi, soi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*.

Comme compléments objets directs, elles s'emploient pour renforcer un complément :

(106) On *le* respecte, *lui*.

Quand le pronom personnel complément est coordonné à un ou plusieurs autres compléments de même catégorie que lui :

(107) Comme il fait noir, il ne peut distinguer ni *moi* ni son frère.

Dans les propositions où il y a ellipse du sujet et du verbe :

(108) Qui désigne-t-on pour cette affaire? – *Toi*.

Après un impératif affirmatif (sauf devant *en* et *y*) :

(109) Écoute-*moi*.

Après *ne ... que* et avec *c'est ... que* :

(110) C'est *toi* qu'elle cherche.

Comme compléments prépositionnels, elles s'emploient ordinairement avec les prépositions *à* et *de*. Dans d'autres cas, elles s'emploient avec une autre préposition que *à* ou *de* :

(111) Qui n'est pas avec *moi* est contre *moi*. (Grevisse et Goosse, § 256)

Avec la préposition *à* :

(112) Je *te* parle, *à toi*.

Mais à l'impératif affirmatif, on n'introduit pas la préposition *à* :

(113) Dis-*moi* ce *à* quoi tu penses.

Quand le pronom est complément d'un nom, d'un participe passé :

(114) C'est une amie à *moi*.

(115) C'est un colis destiné à *vous*.

Dans la langue écrite recherchée :

(116) C'est un colis à *vous* destiné.

Dans des cas où les pronoms conjoints sont exclus :

(117) Tu *me* recommanderas à *lui*.

Avec les verbes AVOIR AFFAIRE, CROIRE, EN RAPPELER, HABITUER, PENSER, PRENDRE GARDE, RECOUVRIR et quelques autres qui n'admettent pas les formes conjointes comme objets indirects :

(118) Il recourt à *eux*.

Avec la préposition *de* à la place du pronom *en* :

Lorsqu'il s'agit d'une personne

(119) Il nous parle de *toi* et de ta famille.

On recourt au démonstratif *cela* (ou *ça*, plus familier), quand il s'agit d'une chose.

Comme attributs, les formes toniques *moi, toi, elle, soi, nous, vous, eux, elles* s'emploient après le verbe ÊTRE (surtout avec le sujet *ce*) :

(120) Est-ce que c'est ton meilleur ami qui dit *ça*? Oui, c'est *lui*.

2.2.2.3 Pronoms EN et Y

Les pronoms *en* et *y* font partie des pronoms conjoints. Ils représentent, soit un nom de chose ou d'animal, soit une idée. Ils jouent le rôle d'un syntagme nominal prépositionnel. Le pronom *en* remplace un syntagme introduit par *de*; le pronom *y* remplace un syntagme introduit par *à*.

Le pronom *y*, remplaçant *à* + *nom de chose*, est un pronom objet indirect :

(121) — Jouez-vous au tennis?

— Oui, j’y joue.

(122) — Est-ce qu’il s’attendait à ça?

— Non, il ne s’y attendait pas.

Comme pronom adverbial, *y* remplace un lieu, un endroit, exprimé par *une préposition* (excepté *de*) + *nom de lieu*, ou *un mot de lieu*, seul :

(123) — Mon sac est dans le coffre de ta voiture?

— Oui, il y est.

On emploie quelquefois, à la place de *y*, *dessus*, *dessous*, *dedans* pour remplacer *sur*, *sous*, *dans* + *nom de chose* :

(124) — Est-ce que c’est dans la maison?

— Oui, c’est dedans.

On trouve *y* dans des expressions idiomatiques telles que *Y COMPRIS* (invariable), *S’Y PRENDRE BIEN* (MAL), *S’Y CONNAÎTRE EN*. Les expressions idiomatiques comportant *y* les plus courantes sont *Y ÊTRE*, *VAS-Y*, *ALLEZ-Y*, *ÇA Y EST*.

Y ne peut pas s’employer pour remplacer les groupes de mots introduits par *à* + *nom de personne* :

(125) — S’adresse-t-il au concierge?

— Oui, il s’adresse à *lui*.

Le pronom *en* remplace des groupes de mots commençant par *de*, *d’*, *du*, *de la*, *des*. Il s’applique à des choses, quelquefois à des personnes.

(126) — As-tu besoin de notre aide?

— Oui, j’*en* ai besoin.

En s’emploie aussi pour remplacer *de* + *proposition* si le verbe en question a la même construction (*de*) avec un pronom :

(127) — Se rend-il compte de ce qu’il a causé?

— Oui, il s’*en* rend compte.

L'emploi de *en* dans l'exemple suivant n'est pas possible :

(128) — Le médecin te conseille de suivre un régime?

— Oui, il *me le* conseille / il me conseille de le faire.

Il en est de même pour les cas, comme montrés ci-après, à titre d'exemple, pour lesquels l'emploi de *en* n'est pas acceptable :

(129) — Oublies-tu quelquefois de fermer le bureau en sortant?

— Non, je n'oublie jamais de *le* faire.

On n'emploie *en* pour remplacer *de + nom de personne* que quand le nom de personne a un sens collectif ou indéfini :

(130) — Avez-vous des domestiques pour votre maison?

— Non, je n'*en* ai pas besoin pour le moment.

De façon générale, on emploie *en* pour remplacer soit les expressions de quantité qui contiennent *de* (aussi bien pour les personnes que pour les choses) telles *beaucoup de*, *assez de*, soit l'article partitif + *nom de chose* ou *de personne*. Mais ce pronom s'emploie aussi pour remplacer les expressions de quantité qui ne contiennent pas *de*, mais les nombres *un*, *deux*, *mille*, par exemple, ainsi que des mots de quantité comme *plusieurs*, *quelques-uns*, *aucun*.

Comme pronom adverbial, *en* s'emploie pour remplacer *de + nom de lieu* :

(131) Est-ce que vous revenez du marché? Oui, j'*en* reviens à l'instant.

Comme le pronom *y*, *en* est aussi employé dans des expressions idiomatiques telles que EN ÊTRE, S'EN ALLER, EN AVOIR ASSEZ (de), S'EN FAIRE, S'EN FICHER (langage parlé), S'EN TIRER, EN VOULOIR À QUELQU'UN.

2.2.2.4 Verbes pronominaux et place du pronom réfléchi

Un verbe pronominal non actualisé à l'infinitif contient le pronom réfléchi *se* (ou *s'*) : SE LEVER, S'HABITUER. Il s'agit d'un pronom personnel objet direct ou indirect. Dans la conjugaison d'un verbe pronominal, il désigne le même être ou objet, les mêmes

êtres ou objets que le sujet. Il faut distinguer quand le pronom réfléchi est le sujet d'un infinitif, d'un présent simple ou d'un participe présent :

(132) Vous allez *vous* promener.

(133) Je *me* lève tôt le matin.

(134) *Se* levant toujours tard, il a ce matin raté le train de 6 h 30.

En ce qui concerne sa place dans la phrase, il suit les mêmes règles que les autres pronoms personnels objets directs et indirects (voir tableau XI, ci-après). Dans les exemples suivants le pronom réfléchi apparaît dans une phrase négative, puis interrogative, toutes les deux au présent de l'indicatif, une phrase au passé composé, puis deux phrases à l'impératif, affirmatif et négatif.

(135) Il ne *se* réveille pas encore.

(136) *Te* souviens-tu de Paul à Paris?

(137) *S'*est-elle lavé les mains?

(138) *Levez-vous*.

(139) Ne *t'*inquiètes pas de cela.

Dans ce qui suit, nous examinons d'abord les formes des verbes pronominaux, nous passerons par la suite à leurs catégories, et terminerons par l'accord du participe passé aux temps composés.

J. Barson (1970, 1975, 1981), J. Ollivier (1978) et Goosse (1995) distinguent les verbes pronominaux, selon qu'ils expriment, soit le sens réfléchi ou réciproque, soit le sens passif.

Le verbe pronominal est réfléchi, quand le sujet de l'action est aussi l'objet de cette action :

(140) Il *se* lave *les mains*.

Quand deux ou plusieurs sujets agissent l'un sur l'autre (ou les uns sur les autres), il est réciproque. Notons que, dans ce cas, le verbe est toujours pluriel :

(141) Ils *se* téléphonent souvent.

Quand les verbes pronominaux n'expriment ni le sens réfléchi ni le sens réciproque, il s'agit des verbes pronominaux non réfléchis (ou à sens idiomatique) :

(142) Il *s'*entend bien avec ses frères et sœurs.

Certains verbes pronominaux peuvent avoir un sens passif. Dans ce cas, ils sont employés à la place d'un verbe au sens passif, c'est-à-dire le verbe ÊTRE + participe passé du verbe transitif dont l'agent n'est pas exprimé. Le sujet du verbe est une chose; le verbe est toujours à la troisième personne. Le temps du verbe pronominal est le même que celui du verbe ÊTRE de la forme passive.

(143) Le français est parlé par quelque 100 000 personnes au Viet Nam (verbe au passif).

(144) Le français *se* parle par quelque 100 000 personnes au Viet Nam (verbe pronominal de sens passif).

(145) Le sucre et le lait *se* vendent chez l'épicier.

Examinons maintenant l'accord du participe passé aux temps composés. Tous les verbes pronominaux sont conjugués avec ÊTRE. L'accord du participe passé aux temps composés dépend de la catégorie du verbe.

Comme les verbes transitifs, les verbes pronominaux réfléchis et réciproques ont toujours un objet direct ou indirect. Les auxiliaires ÊTRE et AVOIR partagent la même valeur des verbes transitifs. Précisément, si la phrase contient un objet direct qui précède le verbe pronominal, le participe passé s'accorde avec cet objet direct. Il s'agit, dans ce cas, de l'application de la règle de l'accord du participe passé des verbes conjugués avec AVOIR :

(146) Elle *s'*est maquillée.

Mais il n'y a pas d'accord dans l'exemple suivant :

(147) Elle *s'*est maquillé les yeux.

Pour les verbes pronominaux non réfléchis, étant donné que le pronom réfléchi ne peut pas être analysé, l'auxiliaire ÊTRE a la même valeur que l'auxiliaire ÊTRE des verbes intransitifs. Le participe passé s'accorde donc avec le sujet du verbe :

(148) La blessée s'est évanouie.

Il en est de même pour les verbes qui ont les parties du corps comme objet direct et le pronom pronominal comme objet indirect, le participe passé ne s'accorde pas :

(149) Elle s'est lavé les mains.

Points saillants

Les pronoms personnels français et vietnamiens se distinguent, entre autres, par les points suivants.

Du point de vue morphologique, le choix des pronoms personnels français est régi par la syntaxe de la phrase. Le choix des pronoms personnels vietnamiens, par contre, est déterminé par le contexte sociolinguistique. Ils ne subissent aucun changement morphologique quelle que soit la construction syntaxique.

Du point de vue syntaxique, les pronoms personnels sujets en français sont généralement devant le verbe mais après le verbe dans une phrase interrogative ou après l'auxiliaire dans les temps composés ou dans une proposition incise (voir la partie 2.2.2.1). Les pronoms conjoints (objets directs et indirects) en français peuvent être devant un verbe conjugué aux temps simples ou devant l'auxiliaire aux temps composés ou devant un infinitif dont ils sont l'objet. Mais ils se placent après le verbe à l'impératif affirmatif (voir la partie 2.2.2.2). Les pronoms disjoints jouent des rôles supplémentaires. Certains d'entre eux peuvent être compléments d'objets directs ou indirects et se placent immédiatement après le verbe à l'impératif affirmatif ou après une préposition (*idem*).

Les pronoms personnels de troisième personne du singulier et du pluriel en français sont des représentants et sont le résultat d'une pronominalisation. Elles ont donc une référence endophorique, puisqu'elles renvoient à des éléments internes au contexte. Il s'agit dans ce cas des anaphoriques qui reprennent un élément déjà mentionné :

(150) *Mon grand-père a 78 ans. Il est encore en forme.*

Ce rôle syntaxique que joue le pronom de la troisième personne en français est différent de celui de son correspondant vietnamien.

Les pronoms personnels sujets du vietnamien sont placés généralement devant le verbe, mis à part quelques rares exceptions, alors que les pronoms personnels objets sont placés généralement après le verbe ou après la préposition.

Pour avoir une idée plus précise sur la différence quant à la position syntaxique qu'occupe chacun des pronoms conjoints ainsi qu'à leurs rapports avec le verbe, nous les plaçons dans un seul tableau en fonction de leur rôle syntaxique dans la phrase (nous nous limitons à la construction déclarative) :

Tableau X
Distribution syntaxique des pronoms objets devant le verbe en français¹²

I		II		III		IV		V		Verbe
Objet dir. ou indir.		Objet direct		Objet indirect						
me (m') te (t') nous vous se (s')	<i>devant</i>	le (l') la (l') les	<i>devant</i>	lui leur	<i>devant</i>	y	<i>devant</i>	en	<i>devant</i>	

Selon l'ordre des pronoms objets devant le verbe du tableau X, on peut distinguer les différentes positions qu'occupent les pronoms objets comme suit :

Les pronoms objets directs ou indirects du groupe I, employés pour les personnes, sont placés en première position quand il y a plusieurs pronoms objets.

¹² Nous nous fondons principalement sur J. Ollivier (1978, p. 68) en y apportant certaines modifications.

Les pronoms objets directs du groupe II sont placés après ceux du groupe I et employés pour des personnes ou pour des choses. Ils remplacent les GN commençant par un article défini, un adjectif possessif ou démonstratif.

Les pronoms objets indirects du groupe III, employés aussi bien au masculin qu'au féminin pour des personnes seulement, sont placés après ceux du groupe II. Effectivement, ils remplacent à + *nom de personne*.

Le pronom *y* du groupe IV, appelé aussi pronom adverbial, employé pour des choses seulement, est un pronom objet indirect. Il est placé avant le pronom *en*. Le pronom *en* du groupe V qu'on appelle aussi pronom adverbial, employé pour des choses, mais aussi pour des personnes. Il est toujours placé le dernier s'il y a plusieurs pronoms objets.

Tableau XI
Distribution syntaxique des pronoms objets après le verbe à double objet en vietnamien

Sujet	<i>devant</i>	Verbe (seul ou avec préposition)	<i>devant</i>	Objet	
				indirect (personnes)	direct (choses)
				tôi, chúng tôi tao, chúng tao mày, chúng mày nó, chúng nó	nom de choses

En vietnamien les différents types d'énoncés (déclaratif, interrogatif) n'ont pas de conséquence sur cette distribution. À la différence de la distribution syntaxique des pronoms conjoints du français, telle que résumé dans le tableau X, celle du vietnamien requiert une structure qui lui est propre, selon laquelle, le sujet doit être devant le verbe, et les compléments après (voir tableau XI ci-dessus). Cette structure s'applique aux verbes actifs qui comprennent les verbes actifs à un seul objet et les verbes actifs à double objet (voir Nguyễn P.P. (1976, p. 85). Soit les schémas suivants :

- Sujet + verbe + objet direct (personnes ou choses).

– Sujet + verbe + objet indirect (personnes) + objet direct (choses).

Voici les exemples qui les illustrent :

(151) *Tân yêu Hạnh.*

Tân aime Hạnh.

(152) *Tân gửi (cho, đến) Hạnh bức thư.*

Tân envoyer [prép.] Hạnh lettre

Tân envoie à Hạnh la lettre.

En (152), «*Hạnh*» est complément d'objet indirect (COI); «*bức thư*» est complément d'objet direct (COD). Selon Nguyễn P.P. (1976, p. 111), la préposition *cho* (ou *đến*) peut être effacée sans changer le sens de la phrase. On peut cependant mettre le COI après le COD. Dans cette position, le COI est placé après la préposition *cho* 'donner'.

(153) *Tân gửi bức thư cho (đến) Hạnh.*

Tân envoyer lettre [prép.]Hạnh

Tân envoie à Hạnh la lettre.

Il est une autre différence qui mérite une attention particulière : si l'on fait une comparaison entre les pronoms personnels français et les pronoms vietnamiens, on s'aperçoit tout de suite qu'il n'existe pas en vietnamien de pronoms atones en opposition aux pronoms forts comme en français, par exemple : *me* vs *moi*. Or les pronoms clitiques français occupent des positions structurales qui sont fermées aux SN lexicaux tandis que les pronoms vietnamiens alternent avec ces syntagmes et postposent le verbe, presque à la place qu'occupent les pronoms toniques en français. Comparons les deux phrases suivantes en français et en vietnamien :

(154) Il me dit, à *moi*, que ...

(155) *Nó nói với tôi rằng ...* 'il me dit que ...'

lui dire avec moi que ...

Ainsi, le pronom *tôi* 'me, moi' introduit par la préposition *với* 'avec' correspond au pronom 'moi' en français précédé de la préposition *à*.

Dans ce qui suit, jetons un regard rétrospectif sur les pronoms EN et Y ainsi que sur les pronoms réfléchis pour vérifier s'il y a des équivalents en deux langues.

Tableau XII
Formes et emploi des pronoms EN et Y

Formes		Emploi		Conditions d'emploi
		Complément objet indirect	Complément circonstanciel	
Y	Pronom personnel	– à + nom de chose – à + proposition		– s'applique à des choses; – si le verbe en question a la même construction (à) avec le pronom.
	Pronom adverbial		– préposition (excepté <i>de</i>) + nom de lieu; – mot de lieu, seul.	
EN	Pronom personnel	– <i>de, du (de l', de la), des</i> + une chose – de + proposition		– s'applique à des choses, quelquefois à des personnes; – si le verbe en question a la même construction (<i>de</i>) avec le pronom.
	Pronom adverbial		– de + nom de lieu (= de là)	

EN et Y peuvent être pronoms personnels ou pronoms adverbiaux. Comme pronoms personnels, ils sont atones. Ils représentent, soit un nom de chose ou d'animal, soit une idée, ils équivalent donc, le premier à un complément construit avec *de*, le second à un complément construit avec *à* ou *dans*. Ils jouent le rôle de complément d'objet indirect dans la phrase. De ce fait, il n'existe pas d'équivalents en vietnamien, ce qui peut expliquer les confusions de EN et Y faites par nos apprenants. Nous reviendrons à cette question dans la partie de l'analyse et de l'explication des erreurs.

Tableau XIII
Pronoms réfléchis français

Personne		Pronoms réfléchis		
je		me (m')		verbe
tu		te (t')		
il, elle, on	<i>devant</i>	se (s')	<i>devant</i>	
nous		nous		
vous		vous		
ils, elles		se (s')		

Comme indiqué dans les tableaux XIII, dans une construction déclarative, le pronom réfléchi français est toujours à la même personne que le sujet. Il est atone et placé devant le verbe. Il joue le rôle de complément d'objet direct ou indirect. À la troisième personne, il a deux formes spéciales : une forme atone *se* (toujours devant le verbe) et une forme tonique *soi* (après le verbe).

Ainsi, le pronom réfléchi français est différent de ses correspondants vietnamiens tant au point de vue des formes qu'au point de vue de la place et du fonctionnement syntaxique. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les tableaux du pronom réfléchi français et du vietnamien pour en constater la différence. Par rapport à ses correspondants français, le pronom réfléchi vietnamien se place immédiatement après le verbe et forme avec ce dernier un seul bloc compact. Il est invariable.

Tableau XIV
Pronoms réfléchis vietnamiens

Personne		Verbe suivi des pronoms réfléchis (<i>mình, nhau, lấy</i>)
1 ^{re} personne		verbe + <i>mình</i> (<i>nhau, lấy</i>)
2 ^e personne		verbe + <i>mình</i> (<i>nhau, lấy</i>)
3 ^e personne	<i>devant</i>	verbe + <i>mình</i> (<i>nhau, lấy</i>)

La comparaison des pronoms personnels du français et du vietnamien tant au point de vue morphologique qu'au point de vue syntaxique nous permet d'une part de connaître leurs différences morphosyntaxiques, d'autre part de comprendre les erreurs faites par nos apprenants et d'essayer de les expliquer, en nous fondant sur leur description.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES

3.1 Cueillette des données

Les principes qui régissent la cueillette des données sont les suivants : fiabilité, pertinence et représentativité.

Concernant la fiabilité, nous avons veillé au bon fonctionnement des tests de performance, depuis la conception des questionnaires jusqu'à l'organisation des tests. Nous prenons soins du moindre détail afin que les données reflètent réellement les difficultés que connaissent les apprenants concernant l'acquisition des pronoms personnels du français. Nous avons travaillé avec la direction du département de français et nous en avons obtenu l'autorisation nous permettant d'organiser les tests pendant les cours de français. Nous avons expliqué aux étudiants que leurs copies seraient corrigées sans donner de notes. Cela paraît important, car s'il s'agissait d'un examen, il pourrait être difficile d'éviter le copiage, étant donné que les conditions matérielles ne nous permettent pas de séparer les étudiants par un espace suffisamment grand, et de proposer à chacun une copie de test différente de celle du voisin pour ce qui est de la couleur et de l'ordre des questions.

Quant au principe de pertinence, les données reflétaient la réalité dans laquelle se déroule l'enseignement/apprentissage du français au Viet Nam. D'autre part, les erreurs que nous cherchions à dégager des corpus devaient nous permettre de mieux comprendre les difficultés que connaissent nos étudiants. Dans cette perspective, nous nous sommes concentré sur les difficultés les plus évidentes auxquelles ils doivent faire face, en espérant apporter par conséquent une certaine contribution à l'enseignement du français au Viet Nam.

En ce qui concerne la représentativité, nos tests ont été réalisés auprès de 464 étudiants du département de français. Nous allons présenter ci-après ces tests en détail dans la sous-section 3.3.

3.1.1 Lieu de la cueillette des données

Nous avons choisi l'École supérieure de Langues étrangères de Hà Nội (E.S.L.E.) pour la cueillette des données parce que c'est ici que nous avons fait nos études universitaires en langue française, et que nous y avons travaillé par la suite comme professeur de français. Ainsi, nous connaissons très bien l'objectif de formation que vise l'école et le programme de formation en cours ainsi que l'approche et les matériaux pédagogiques destinés à cet effet au département de français.

3.1.2 L'enseignement du français à l'E.S.L.E. de Hà Nội

Fondée en 1959, l'E.S.L.E. avait pour mission de donner aux cadres scientifiques une formation complémentaire en langue étrangère. Le département de français avec ses deux premières classes ayant chacune 25 étudiants figure parmi les départements de russe, d'anglais, d'allemand qui ont vu le jour huit ans plus tard, c'est-à-dire en 1967, au moment où l'école a obtenu le statut universitaire. Ce département compte maintenant plus de 600 étudiants. L'E.S.L.E. vise à accomplir une double mission : formation des enseignants de français et formation des traducteurs et interprètes de liaison. Elle a fourni, depuis sa fondation, des milliers de professeurs de langues étrangères et de traducteurs et d'interprètes aux établissements d'enseignements et aux organismes nationaux et internationaux du Viet Nam.

Avant les années 80, on enseignait déjà une quinzaine de langues étrangères. Il existe toujours encore aujourd'hui les départements d'anglais, de français, de russe, de chinois, de japonais et d'allemand. Chaque année, l'école reçoit de 1200 à 1500 étudiants au programme régulier, à temps plein, et il y en a le double au programme à temps partiel.

3.1.3 Méthode utilisée pour la cueillette des données

À l'automne 2002, nous avons envoyé au directeur du département de français et à la direction de l'école une lettre de demande d'autorisation de recueillir des données. Nous avons reçu une réponse favorable. Avant de partir pour le Viet Nam, nous avons élaboré les questionnaires pour les tests oraux et écrits, et nous les avons soumis à notre directeur de recherche afin de nous assurer que notre démarche était bien fondée.

Une fois arrivé sur place, nous avons rencontré la direction du département de français pour présenter notre plan de recherche. Nous avons bénéficié de l'aide favorable et du soutien de la direction du département et des collègues sans lesquels nous n'aurions pas pu atteindre l'objectif de notre recherche.

Avant de faire passer les tests aux étudiants de différents niveaux, nous avons fait une expérimentation préliminaire avec un groupe d'une vingtaine d'apprenants afin de vérifier l'adéquation des tests et de savoir si le temps prévu pour tel ou tel test était convenable. Les tests écrits et les tests oraux ont été administrés à l'hiver et au printemps de 2003.

Nous avons utilisé le système de nombre pair et impair pour numéroter les questionnaires. Pour le même test, les candidats du nombre impair reçoivent les copies dont l'ordre des questionnaires est différent de celui de leurs voisins. L'idéal étant d'avoir deux sortes de copies qui se distinguent l'une de l'autre par les nombres pairs et impairs ainsi que par les couleurs, comme on le fait ici à l'université de Montréal.

Puisque le même test est proposé à quatre niveaux différents ayant chacun de quatre à cinq classes, il faut trois mois environ pour administrer les deux tests écrits (Exgram et Trad-écr). Pour les tests oraux, étant donné que l'objectif de notre recherche est centré sur l'acquisition des pronoms personnels du français, nous nous contentons de nous limiter aux formes de dialogues et de conversations semi-dirigés. Ainsi, les mêmes dialogues et conversations sont proposés aux différents niveaux. La classe est divisée en petits groupes de deux personnes chacun, puis les apprenants sont invités à participer

aux deux dialogues et conversations comprenant chacun 15 situations où les pronoms COD/COI doivent être présents et avoir un rôle à jouer. Par exemple :

Z à Y :

(156) – *Cho tớ mượn vở nghi của cậu.*

donner moi prêter cahier note de toi

Prête-moi ton cahier de notes.

Y à Z :

(157) – *Nhưng tớ cho Thành mượn Ø hôm qua rồi.*

mais moi donner Thành prêter hier déjà

Mais je l'ai prêté à Thành hier.

Z à Y :

(158) – *Hôm nào Thành sẽ trả Ø cho cậu?*

Quand Thành [marque future] rendre [prép.] toi

Quand Thành te le rendra-t-il?

Y à Z :

(159) – *Thành hứa ngày mai sẽ trả Ø cho tớ.*

Thành promettre demain [marque future] rendre [prép.] moi

Thành m'a promis de me le rendre demain.

Nous avons ainsi obtenu au total 180 minutes d'enregistrements de 116 étudiants comprenant 28 étudiants (sept garçons et 21 filles) du niveau I, 38 (huit garçons et 30 filles) du niveau II, 12 (trois garçons et neuf filles) du niveau III et 38 (sept garçons et 31 filles) du niveau IV. Notons qu'au niveau de l'école, les filles représentent la majorité des étudiants. Puisque nous n'avons pas un chiffre exact sur la proportion des filles et des garçons, nous donnons une estimation approximative de 30 % pour les garçons. D'ailleurs, c'est aussi la tendance actuelle des écoles de langues au Viet Nam.

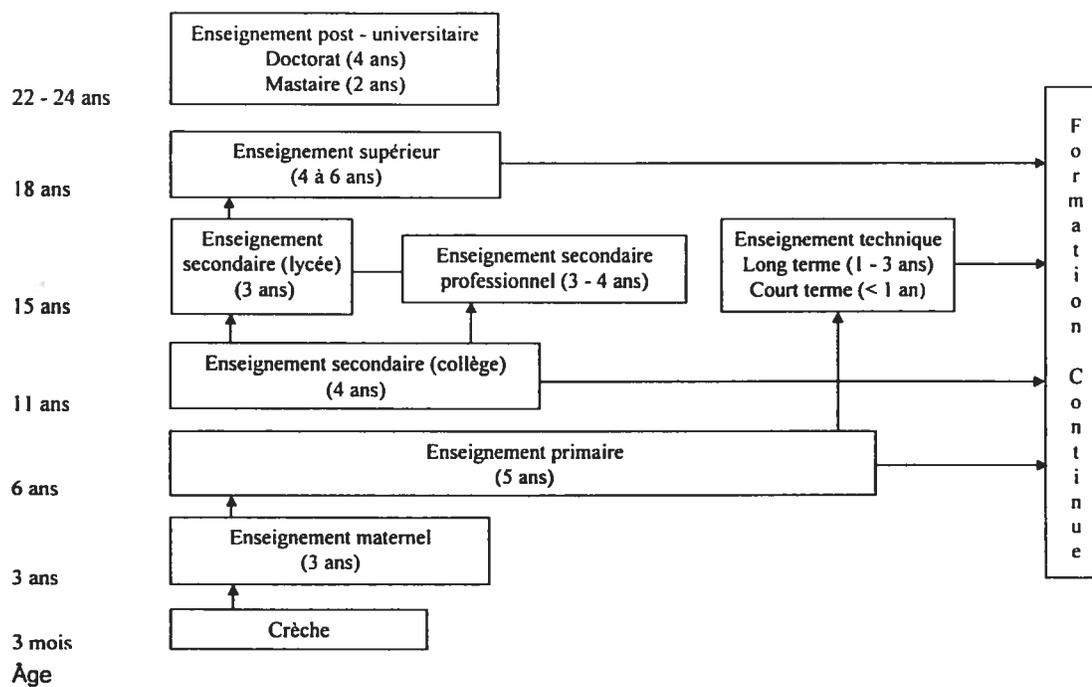
3.1.4 Description du groupe d'apprenants

Les étudiants du département de français à qui nous avons fait passer les tests de performance viennent principalement des 17 villes et provinces du nord et du centre-nord du Viet Nam. Ils ont de 18 à 22 ans. Ils proviennent de deux horizons : le premier des lycées à option française (LO) et le deuxième des lycées normaux (LN). Les critères de sélection des écoles à option se basent sur l'excellence du dossier scolaire. Ainsi, un bon livret scolaire et la réussite du test d'entrée à la matière visée constituent les conditions d'admission. En contrepartie, les élèves bénéficient de bonnes conditions d'apprentissage concernant, entre autres, le corps enseignant, les matériaux pédagogiques, le volume des horaires alloué à la matière principale que n'ont pas les élèves du groupe LN. Il en résulte qu'ils se distinguent les uns des autres, dès la première année universitaire, par leur niveau de langue. Le groupe LO prime le groupe LN en ce qui concerne particulièrement l'expression orale et la compréhension orale. Cela aura pour conséquence le nombre relatif d'erreurs que partagent ces deux groupes. Nous reviendrons plus tard sur cette question.

En général, nos apprenants ont appris le français pendant trois ans au moins, mais principalement, à partir de la classe de dixième du lycée (les trois classes du lycée au Viet Nam sont appelées respectivement classes de dixième, de onzième et de douzième). En dehors de l'école, les élèves qui habitent en ville peuvent suivre des cours du soir ou des cours privés pour se préparer au concours national d'entrée à l'université, organisé chaque année, au début du mois de juillet. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves à la campagne. Ces derniers profitent seulement de trois à quatre semaines, selon le cas, après l'examen de fin d'études secondaires et avant le concours national, pour aller faire leurs révisions en ville. C'est pour cette raison que dans notre recherche nous tenons compte également du facteur de l'intrant (*input*) de l'apprenant.

Nous tenons à présenter ci-après le système éducatif du Viet Nam tiré de l'ouvrage intitulé « L'éducation au Viet Nam » (2001, p. 15).

STRUCTURE DU SYSTEME D'ÉDUCATION AU VIET NAM



3.1.5 Description des programmes

La détermination des programmes de formation relève de la compétence du comité académique de l'école. C'est le département qui choisit les manuels, détermine les horaires et répartit les cours entre les professeurs. Les étudiants ont cinq séances de cours de langue par semaine à raison de cinq périodes de 45 minutes chacune.

La première année commence par un cours de phonétique corrective, avant d'entrer au programme régulier qui comprend la lecture dirigée et explicative dont l'accent est mis sur quatre compétences : l'expression orale (EO), l'expression écrite (EE), la compréhension orale (CO) et la compréhension écrite (CE).

En deuxième année, le programme porte sur le français de spécialité : le français des affaires, le français du secrétariat, le français du tourisme et de l'hôtellerie. Le but que vise ce programme est de fournir aux étudiants un vocabulaire spécifique et varié, des notions de base sur l'économie, l'entreprise, la banque, la bourse, le tourisme, le transport, par exemple, pour les préparer au programme de traduction et d'interprétation en troisième année, et ce, jusqu'à la fin de leur formation.

Au début de la troisième année, parallèlement aux cours de français de spécialité, les étudiants commencent le cours de traduction et d'interprétation du vietnamien en français et vice-versa. Ce cours a lieu à la fois dans la salle de cours et dans le laboratoire de langues. La troisième année est encore complétée par les autres cours comme la grammaire, la lecture et l'explication de textes littéraires originaux.

En quatrième année, le programme comprend un cours de traduction et d'interprétation, l'explication de textes littéraires, la grammaire et le cours de didactique de langues étrangères.

L'apprentissage d'une deuxième langue est optionnel pour les étudiants, et ce, à partir de la deuxième année. Les étudiants doivent suivre d'autres cours en vietnamien portant sur la langue vietnamienne, la philosophie, l'informatique et l'éducation physique. Les étudiants ayant obtenu une moyenne cumulative de plus de 7,5 ou de 8,0,

selon les années, peuvent préparer leurs mémoires de fin d'études au lieu de passer l'examen final pour la matière concernée.

3.1.6 État de l'enseignement au département de français

Pour rassembler nos données il a fallu tenir compte de deux contingences : d'une part le corps enseignant de notre département, d'autre part l'équipement destiné à l'enseignement et à l'apprentissage du français.

Le département comprend une vingtaine de professeurs permanents. Parmi eux, on distingue cinq générations, selon la période où ils ont reçu leurs diplômes : avant les années 50, dans les années 60, dans les années 70, après la réunification du pays en 1975 et après les années 90. Chaque année il y a deux ou trois professeurs de français qui font des stages ou des études postuniversitaires à l'étranger. Pour remplacer les absents le département invite des professeurs d'autres écoles de langues ou des traducteurs du secteur public, à Ha Noi, à venir enseigner dans notre département.

Les professeurs qui ont obtenu leurs diplômes avant les années 50 ont toujours joui d'un très grand respect de la part de leurs collègues. Le français était pour eux langue officielle, enseignée dans tous les établissements scolaires, du primaire au supérieur. Cette pratique a duré un siècle à peu près, depuis le début de la 2^e moitié du 19^e siècle jusqu'en 1945. Tous ces professeurs ont pris leur retraite avant les années 80.

La deuxième génération comprend les professeurs ayant obtenu leurs diplômes dans les années 60. Ils ont constitué pendant longtemps les piliers du département. Parmi eux, il y en avait un qui avait fait ses études primaires et secondaires en France, et qui était respecté par tous les professeurs pour sa méthode d'enseignement et ses connaissances du français. Ils sont eux aussi maintenant à la retraite.

Les professeurs dont les diplômes datent des années 70 proviennent de deux sources : la première comprend les meilleurs étudiants du département de français qui étaient retenus, à la sortie de l'école, comme professeurs de français; la deuxième se

compose de ceux qui avaient fait leurs études de français, à l'époque en URSS et en Roumanie. Ils ont tous fait des stages en France et/ou en Belgique. Certains d'entre eux possèdent soit un diplôme de maîtrise soit un DEA ou un doctorat.

La quatrième génération comprend les professeurs ayant obtenu leurs diplômes après les années 1975. C'étaient les meilleurs étudiants du département de français qui étaient retenus à l'école comme professeurs. Ils ont tous fait leurs stages en France et/ou en Belgique et ils possèdent soit une maîtrise soit un DEA ou un doctorat. Avec le groupe précédent, ils détiennent le pouvoir réel dans l'enseignement du français.

Les professeurs qui ont fait leurs études après les années 1990 sont les plus jeunes et les plus dynamiques du département. Certains d'entre eux qui ont fait leurs stages ou leurs études soit en France soit en Belgique ou au Canada possèdent soit une maîtrise soit un doctorat. D'autres ont fait des stages de trois mois à un an en France ou en Belgique.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, l'enseignement du français dans le département a évolué, selon les courants en didactique des L2 en vogue en France ou dans les pays francophones, depuis les méthodes / approches de la grammaire-traduction, de l'approche directe et de l'approche audio-orale jusqu'à l'approche communicative. Plus précisément, l'enseignement du français se fonde sur l'approche dite traditionnelle améliorée dont l'accent est mis sur les quatre compétences : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Un des objectifs que vise l'enseignement est de renforcer la base de grammaire et d'encourager les apprenants à s'exprimer même s'ils font des erreurs grammaticales. Le principe sur lequel l'enseignant se base est simple : l'insistance sur la forme correcte est perçue comme une entrave, parce qu'elle risque d'empêcher les apprenants de s'exprimer de peur de faire des fautes et, par conséquent, de les empêcher d'apprendre à communiquer.

Quant aux équipements destinés à l'enseignement, le département possède une salle dite polyvalente d'une cinquantaine de m² environ, servant à la fois de salle de

documentation et de salle d'informatique dotée d'une dizaine d'ordinateurs. Cependant, les documents qui y sont mis au service des étudiants sont loin d'être à jour. Ils sont aussi relativement limités quant aux types et au nombre. Par ailleurs, les étudiants ne peuvent pas accéder à l'Internet en raison du prix élevé des connections. Le département dispose également d'un « Centre Viet Nam-Bruxelles-Walonie », résultant du projet de coopération entre l'E.S.L.E. et la communauté française de Belgique. Ce centre sert à la fois de salle de lecture, de salle de vidéo et, le cas échéant, de salle de séminaire ou d'atelier de traduction. Annuellement, il y a un ou deux professeurs francophones détachés au département de français pour enseigner le français et assurer les activités du centre.

3.1.7 Date et nature de la cueillette des données

Nous avons été sur place pour effectuer la collecte des données, du 15 février au 15 avril 2003 pour les tests écrits, et du 15 avril au 15 mai 2003 pour les tests oraux.

Tableau XV
Date des épreuves et nombre d'étudiants

année	Tests écrits				Tests oraux			
	date	type	garçon	filie	date	type	garçon	filie
1 ^{re}	février avril 2003	Exgram Trad-écr	20	56	avril mai 2003	Dig	7	21
2 ^e			14	70			8	30
3 ^e			15	80			3	9
4 ^e			16	77			7	31
			65	283			25	91

3.2 Traitement des données

Quand nous avons en main toutes les données recueillies, il faut les traiter. Le traitement des données consiste, en premier lieu, à repérer les erreurs et à les classer par la suite en catégories pour les analyser, en second lieu, à rejeter celles qui ne sont pas pertinentes, et en dernier lieu, à établir des tableaux statistiques.

3.2.1 Repérage et classement des erreurs

Le principe sur lequel nous nous basons pour considérer ou rejeter une erreur est ainsi défini : sera considérée comme erreur toute forme déviante répétée plusieurs fois ou par plusieurs étudiants; par contre, une erreur peut être rejetée si elle n'a été commise que par une seule personne et si elle est apparue une seule fois. Une forme est jugée correcte lorsqu'elle est correcte dans un contexte étroit, même si elle est incorrecte dans le contexte où elle est utilisée. Par exemple :

(160) *Mon père aide *moi* à faire les exercices de mathématiques
Moi est correct dans « Aide-moi », mais incorrect dans l'énoncé 160.

3.2.2 Langage utilisé pour désigner les apprenants et décrire les erreurs

Nous avons choisi le terme **apprenant** pour représenter tout individu placé dans une situation d'apprentissage, alors que l'étiquette **étudiant** ne s'appliquera qu'aux apprenants à l'université. Le terme **élève** renvoie à tout apprenant qui fréquente un établissement scolaire. Plus précisément, ce terme est employé dans notre étude pour désigner les apprenants au lycée. Le terme **texte** se réfère à « un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau » (selon L. Hjelmslev; cité par le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, p. 482).

Le principe adopté pour la description des erreurs sera la combinaison de l'approche dite « traditionnelle » pour les termes comme mot, nom, pronom, pronom conjoint/disjoint, nominatif, accusatif, datif, ablatif et de l'approche «non traditionnelle»

pour les termes comme syntagme, morphème, mot-forme, vocable, lexie (voir I. Mel'čuk, A. Clas, A. Polguère, 1995).

Dans notre étude, l'agrammaticalité d'un énoncé sera notée par un astérisque (*), et l'absence d'un pronom par (\emptyset). Les termes abrégés suivants seront utilisés : Exgram pour les exercices de grammaire; Trad-écr pour la traduction écrite; Dig pour la conversation et le dialogue et Q001 à Q100 pour les questions de 001 à 100.

L'analyse des données comprend deux parties : analyse statistique ou quantitative et analyse explicative des erreurs. Pour les calculs des pourcentages, nous arrondirons jusqu'à la deuxième décimale, pour ceux de Pearson et de l'écart type théorique, jusqu'à la troisième.

3.2.3 Erreurs morphosyntaxiques

Étant donné que notre étude porte sur l'acquisition des pronoms personnels du français par les apprenants vietnamiens, nous nous intéressons en même temps aux erreurs morphologiques et syntaxiques que ces derniers produisent au cours de leur apprentissage du français. Cependant, dans nos corpus il n'y a pas beaucoup de déplacement de syntagme, et comme les limites entre la classification des erreurs de morphologie et celle de syntaxe sont floues, nous décidons de regrouper ces deux catégories en une : les erreurs morphosyntaxiques.

3.2.4 Établissement des tableaux des résultats

Il nous faut un système de classement des données. Pour ce faire, nous nous contentons de classer les données dans des tableaux de résultats. Nos données se divisent en deux volets : volet écrit et volet oral. Le volet écrit comprend un tableau général, un tableau sur la nature des erreurs par épreuve expérimentale et deux tableaux sur la nature des erreurs selon les niveaux scolaires pour les épreuves Exgram et Trad-écr.

Le tableau général comporte les rubriques suivantes :

- niveau de connaissance,
- nombre d'étudiants,
- types de tests,
- total d'erreurs par niveau de connaissance.

Le tableau sur la nature des erreurs par épreuve expérimentale fournit les informations suivantes :

- types d'erreurs,
- nombre d'erreurs par test,
- total d'erreurs par type d'erreur.

Les deux derniers tableaux portant sur la nature des erreurs entre les niveaux scolaires pour chacune des épreuves expérimentales Exgram et Trad-écr comprennent les rubriques suivantes :

- types d'erreurs,
- niveau de connaissance,
- total d'erreurs par niveau de connaissance et par type d'erreur.

Le volet oral comprend un tableau comportant les rubriques suivantes :

- niveau de connaissance,
- nombre d'étudiants,
- types d'erreurs,

- total d'erreurs par type d'erreur.

En résumé, nous venons de présenter notre méthodologie dans l'identification des données, depuis l'élaboration des questionnaires, la démarche administrative pour l'obtention de l'autorisation nous permettant d'effectuer nos tests de performance auprès des apprenants – objet de notre recherche jusqu'aux solutions des données recueillies pour qu'elles soient au service des étapes qui suivent. Nous passons maintenant à la description des corpus et au classement des erreurs sous forme de tableaux statistiques sur lesquels nous nous appuyons pour l'analyse des erreurs.

3.3 Présentation des corpus

Notre corpus comprend deux volets : langue écrite et langue orale. Pour le premier volet, nous avons obtenu, de la première à la quatrième année, 696 copies d'examens totalisant 2727 pages (21,1 cm x 29,5 cm). La constitution du deuxième volet se fait sur la base des enregistrements des Dig sur cassettes. Nous avons obtenu ainsi trois cassettes de 60 minutes, soit 180 minutes d'enregistrement.

En ce qui concerne le corpus oral, nous nous limitons à quelques types d'erreurs, en raison de diverses contraintes, temps et disponibilité, en particulier. Par ailleurs, pour obtenir un corpus oral d'une étendue considérable comme c'est le cas du corpus écrit, il nous faut plus de temps et de conditions requises. Cependant, ce que nous avons obtenu satisfait les exigences de notre recherche.

3.3.1 Premier volet (langue écrite)

Nous avons obtenu les copies de 348 étudiants (65 garçons et 283 filles) pour le test Exgram, et pour le test Trad-écr. Au total, nous avons eu 696 copies d'examens pour les deux tests Exgram et Trad-écr.

Pour le test Exgram, il s'agit des copies de six pages de 348 étudiants, soit 2088 pages. Compte tenu des niveaux des étudiants, les questions rédigées en français dont les trois premières, suivies de la traduction en vietnamien (mise entre parenthèses), destinées au niveau faux débutant (niveau I), sont classées en ordre croissant quant au degré de difficultés. Les exercices sont tous tirés de livres de grammaire de différentes éditions, largement utilisés dans les programmes des écoles et universités au Viet Nam. Ils sont au nombre de dix comprenant chacun de cinq à dix phrases à répondre ou à transformer ou de cinq à dix espaces blancs à compléter. Les exercices sont numérotés de Q001 à Q100. En effet, il y a 100 espaces blancs correspondant à 100 réponses. Les étudiants doivent compléter chaque phrase en ajoutant le pronom convenable. La durée du test est de 1 h 15.

Exercice 1, numéroté de Q001 à Q008, avec exemple à l'appui : Répondez aux questions suivantes en utilisant *le, la, l'* ou *les* (*Hãy trả lời các câu hỏi sau đây bằng cách dùng các đại từ le, la, l' ou les*).

Exercice 2, numéroté de Q009 à Q016 : Associez questions et réponses (*Hãy kết hợp các câu trả lời tương ứng với các câu hỏi*), avec exemple à l'appui.

Exercice 3, numéroté de Q017 à Q026 : Répondez aux questions en employant un pronom (*Hãy trả lời các câu hỏi bằng cách dùng đại từ phù hợp*), avec exemple à l'appui.

Exercice 4, numéroté de Q027 à Q051 : Complétez les phrases suivantes avec le(s) pronom(s) qui convien(nen)t.

Exercice 5, numéroté de Q052 à Q057 : Répondez aux questions en utilisant l'impératif et en remplaçant les éléments soulignés par le pronom qui convient, avec exemple à l'appui.

Exercice 6, numéroté de Q058 à Q062 : Encerclez la lettre qui correspond à la bonne réponse pour chaque question.

Exercice 7, numéroté de Q063 à Q074 : Transformez les phrases suivantes en remplaçant les éléments soulignés par les pronoms qui conviennent (attention : le verbe et l'infinitif ont chacun un complément), avec exemple à l'appui.

Exercice 8, numéroté de Q075 à Q082 : Associez les questions et les réponses, avec exemple à l'appui.

Exercice 9, numéroté de Q083 à Q092 : Répondez aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par des pronoms, avec exemple à l'appui.

Exercice 10, numéroté de Q093 à Q100 : Remplacez les groupes de mots soulignés par les pronoms qui conviennent. Mettez ensuite à la forme négative, avec exemple à l'appui.

Le test Trad-écr comprend les copies de deux pages de 348 étudiants, soit en tout 696 pages. Il s'agit du test de traduction écrite du vietnamien en français comprenant 15 énoncés totalisant 45 places où les pronoms personnels doivent avoir un rôle à jouer selon les contextes. Le temps de passation est de 1 h.

3.3.2 Deuxième volet (langue orale)

La constitution du corpus oral se fait de la façon suivante : les mêmes tests sont proposés aux apprenants de tous les niveaux, de la première à la quatrième année; la priorité aux volontaires, sinon le choix des participants se fait en fonction de leurs niveaux de connaissance de la langue : forts, moyens, moins forts. Il y a 116 étudiants qui ont participé aux tests Dig (25 garçons et 91 filles). Une fois choisis, ils sont invités à passer au jeu. Pour que la participation ne soit pas contraignante, nous laissons aux apprenants le soin de choisir leurs partenaires pour les dialogues.

3.4 Dépouillement des corpus

3.4.1 Correction des copies et groupement des erreurs

Pour le traitement des données, nous nous intéressons aux problèmes suivants :

en premier lieu,

- le nombre total des copies écrites,
- le nombre des participants aux dialogues,
- le groupement des épreuves écrites,
- les enregistrements en fonction du niveau de connaissance;

en deuxième lieu,

- la correction des copies écrites et la transcription des enregistrements par nos collègues du département de français,
- la vérification par les locuteurs natifs ayant le français comme langue maternelle;

en dernier lieu,

- l'identification et le groupement des erreurs par épreuve, par niveau de connaissance et par type.

3.4.2 Description et classement des erreurs.

Les erreurs contiennent des informations porteuses de sens. Elles doivent être classées et interprétées pour qu'elles soient significatives. Pour ce faire, la première opération consiste à classer dans des tableaux les erreurs déjà identifiées. Cependant, ce travail exige l'élaboration d'un système de classement. Ainsi, nous nous intéressons à la proposition de A. Bantas (1980, cité par Doca, 1981, p. 46). Selon cet auteur, on peut classer les erreurs d'acquisition des langues étrangères en fonction des critères, par exemple « le type d'erreur » (erreurs dues aux différences lexicales, grammaticales entre les systèmes des langues en contact).

Comme notre objectif est de savoir quelles sont les difficultés d'apprentissage des pronoms personnels du français par les apprenants vietnamiens, nous devons établir deux séries de tableaux. La première comprend des tableaux ordinaires, numérotés respectivement en (XVI), (XVIIa), (XVIIb), (XVIIb 1), (XVIIb 2), (XVIIb 3), (XVIIc) pour présenter les données des deux corpus écrits et oraux. La deuxième comprend des tableaux statistiques, numérotés de XVIII à L.

Tableau XVI
Types d'erreurs et total des réponses attendues (correctes ou erronées)
des tests écrits et oraux

Langue écrite						Langue orale		
Exgram			Trad-écr			Dig		
N.É	E	Nombre	N.É	R	Nombre	N.É	E	Nombre
348	COD	42	348	COD	18	116	COD	12
	COI	21		COI	13		COI	16
	Pron. disj.	9		Pron. disj.	3		Reprise du GN	2
	EN	15		Sujet	5		30	
	Y	11		Reprise du GN	3			
	Pron. réfl.	2		Pron. réfl.	3			
		100			45			

Tableau XVIIa
Nombre d'erreurs par épreuve expérimentale pour la langue écrite et orale

Niveau	Tests écrits				Tests oraux	
	Nombre d'étudiants	Exgram	Trad-écr	Sous total	Nombre d'étudiants	Dig
I	76	1187	937	2124	28	96
II	84	912	818	1730	38	94
III	95	1095	889	1984	12	34
IV	93	829	517	1346	38	68
Total des erreurs : 7476	348	4023	3161	7184	116	292

Premier volet (langue écrite)

Par commodité, nous appelons désormais la langue écrite premier volet et la langue orale deuxième volet. Pour le volet écrit, nous avons les tableaux suivants :

Tableau XVIIb
Nombre des erreurs pour la langue écrite

Niveau	Exgram			Trad-écr			Total
	Nombre d'étudiants	Nombre d'erreurs	Total des réponses ¹³	Nombre d'étudiants	Nombre d'erreurs	Total des réponses ¹⁴	
I	76	1187	7600	76	937	3420	2124
II	84	912	8400	84	818	3780	1730
III	95	1095	9500	95	889	4275	1984
IV	93	829	9300	93	517	4185	1346
	348	4023	34800	348	3161	15660	7184

Tableau XVIIb 1
Nature des erreurs par épreuve expérimentale pour la langue écrite

Types d'erreurs	Test Exgram	Test Trad-écr	Total
Omission des COD/COI	331	1143	1474
Omission du pronom réfléchi	201	131	332
Omission du sujet	So	144	144
Confusion des COD/COI	893	512	1405
Confusion des conjoints/disjoints	123	437	560
Ordre des COD/COI	264	46	310
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	66	134	200
Confusion de EN/Y	384	So	384
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	988	So	988
Confusion de Y/LUI, LEUR	437	So	437
Confusion de genre	208	55	263
Confusion de nombre	128	112	240
Reprise des GN	So	447	447
Total	4023	3161	7184

¹³ Total comprend les réponses correctes et les réponses erronées.

¹⁴ *Idem.*

Tableau XVIIIb 2
Nature des erreurs entre les niveaux scolaires pour le test Exgram

Types d'erreurs	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Total
Omission des COD/COI	130	61	75	65	331
Omission du pronom réfléchi	66	42	61	32	201
Confusion des COD/COI	261	192	240	200	893
Confusion des conjoints/disjoints	42	28	38	15	123
Ordre des COD/COI	96	51	83	34	264
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	27	6	30	3	66
Confusion de EN/Y	102	99	97	86	384
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	234	237	276	241	988
Confusion de Y/LUI, LEUR	135	113	98	91	437
Confusion de nombre	34	29	39	26	128
Confusion de genre	60	54	58	36	208
Total	1187	912	1095	829	4023

Tableau XVIIIb 3
Nature des erreurs entre les niveaux scolaires pour le test Trad-écr

Types d'erreurs	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Total
Omission des COD/COI	318	346	326	153	1143
Omission du pronom réfléchi	69	16	26	20	131
Omission du sujet	55	30	37	22	144
Confusion des COD/COI	129	112	159	112	512
Confusion des conjoints/disjoints	121	123	129	64	437
Ordre des COD/COI	22	12	10	2	46
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	27	38	48	21	134
Confusion de nombre	37	36	20	19	112
Confusion de genre	18	15	14	8	55
Reprise des GN	141	90	120	96	447
Total	937	818	889	517	3161

Deuxième volet (langue orale)

Pour la langue orale, nous proposons un seul tableau comportant en même temps le nombre et la nature des erreurs, tel qu'il est indiqué ci-dessous :

Tableau XVIIc
Nombre des erreurs pour la langue orale

Niveau	Tests oraux					Total
	Nombre d'étudiants	Omission des COD/COI	Confusion des COD/COI	Ordre des COD/COI	Reprise des COD/COI	
I	28	63	6	2	25	96
II	38	58	9	7	20	94
III	12	22	3	So	9	34
IV	38	50	3	So	15	68
	116	193	21	9	69	292

3.4.3 Tableaux statistiques

Nous nous fondons sur les tableaux que nous avons établis à la section précédente pour créer les tableaux statistiques. Effectivement, les données que fournissent les tableaux statistiques sont les résultats des calculs des valeurs et du χ^2 . Ils contiennent les informations suivantes :

- niveau de connaissance;
- nombre d'étudiants;
- formes erronées (FE);
- formes correctes (FC);
- total des questions;
- valeurs observées (o);
- valeurs calculées (c).

En voici un exemple :

Tableau XVIII
Exemple de calcul des valeurs et du χ^2

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (152)	2 124 (1 568,92)	19 916 (20 471,08)	22 040 (152x145)	FE = +555,08 FC = -555,08	308 113,81 308 113,81	196,386 15,051
II (168)	1 730 (1 736,97)	22 630 (22 623,03)	24 360 (168x145)	FE = -6,97 FC = +6,97	48,58 48,58	0,028 0,002
III (190)	1 984 (1 961,15)	25 656 (25 588,85)	27 550 (190x145)	FE = +22,85 FC = -22,85	552,12 552,12	0,266 0,020
IV (186)	1 346 (1 919,86)	25 624 (25 050,14)	26 970 (186x145)	FE = -573,86 FC = +573,86	329 315,30 329 315,30	171,531 13,146
696	7 184	93 736	100 920			396,43

Dans ce qui suit, nous allons commencer l'analyse des données. Elle s'effectue en deux étapes : analyse statistique des données de performance et analyse qualitative des données et explication des erreurs, et ce, pour l'évaluation des hypothèses et la vérification de nos objectifs.

CHAPITRE IV

ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNÉES DE PERFORMANCE

4.1 Hypothèse de base : interférences liées à l'emploi des pronoms personnels du français

Partant d'une perception empirique au cours de notre enseignement du français auprès des apprenants vietnamiens, nous avons constaté que les erreurs de l'emploi des pronoms personnels figurent, entre autres, parmi les difficultés d'apprentissage du français pour nos apprenants. Après avoir formulé les hypothèses, nous avons élaboré les questionnaires pour les tests dont le contenu vise essentiellement les types d'erreurs suivants : pour les tests écrits, l'omission des pronoms COD/COI, l'omission du sujet, la confusion des COD/COI, la confusion des pronoms conjoints/disjoints, l'emploi de EN/Y, l'emploi du pronom réfléchi et la reprise des GN; pour les tests oraux, l'omission des COD/COI et la reprise des COD/COI. Il est étonnant de voir, lors du traitement des données, que les résultats obtenus vont plus loin par rapport à ce que nous attendions concernant le nombre et la variété des erreurs.

Nous avons pu dégager des tests écrits 13 types d'erreurs, regroupés en trois groupes : (1) l'omission du sujet ou du complément, (2) la confusion des pronoms et des règles distributionnelles, (3) la confusion de genre, de nombre et la reprise des GN (voir tableaux XVIIb 1, 2, 3). Pour la langue orale, Comme nous l'avons remarqué, en raison de la restriction du temps et des conditions, les résultats obtenus nous semblent relativement limités concernant le nombre et la variété des types d'erreurs par rapport à l'écrit (voir tableau XVIIc). Cependant, ce que nous avons relevé des tests oraux contribue effectivement au renforcement de nos hypothèses.

Statistiquement, les données que nous fournissent les tableaux de notre système de classement (voir chapitre 2, partie 3.4.2) nous permettent de confirmer notre hypothèse de base. Cependant, pour savoir s'il y a une différence significative concernant le nombre d'erreurs entre les niveaux, particulièrement, entre les niveaux d'entrée (*intran*) et de sortie (*sortant*), nous devons évaluer les erreurs commises par chaque niveau. Notre évaluation des erreurs se fonde sur les principes suivants : d'abord, le calcul de la moyenne d'erreurs par étudiant par groupe, illustrée par les histogrammes

qui représentent la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires; ensuite, le calcul des valeurs et du χ^2 pour chaque épreuve comme pour chaque type d'erreurs; enfin, l'interprétation des résultats qui feront l'objet de commentaires sur la performance ou la sous-performance quant à l'acquisition des pronoms personnels de chaque niveau, et ce, pour la vérification ou le rejet de l'hypothèse de base de notre recherche et les trois sous-hypothèses qui en découlent.

Pour le calcul des valeurs et du χ^2 ainsi que l'évaluation des erreurs en probabilité, nous nous fondons principalement sur Muller (1973) et Ménard (1983), le cas échéant, sur le calcul de l'écart type théorique. En effet, la distribution des erreurs sous formes d'histogrammes nous permet d'avoir une image concrète. Cependant, l'image ne sert qu'à illustrer ce que va donner comme résultats le test de χ^2 ou test de Pearson. Le test de Pearson consistant à apprécier en probabilité l'écart constaté entre une observation et un modèle théorique, nous permet de savoir si la différence entre les niveaux concernant l'acquisition des pronoms personnels du français est significative, ce qui nous permettra de vérifier ou de rejeter les hypothèses formulées. Nous recourons, si besoin est, au calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes entre les niveaux (Muller, 1973, p.129) pour une analyse plus fine, c'est-à-dire pour savoir exactement si la différence entre tels ou tels niveaux est vraiment significative.

4.1.1 La langue écrite

Le processus de notre analyse descriptive s'effectue comme suit : primo, l'évaluation de la variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour la langue écrite, l'évaluation de la variation des erreurs pour chaque épreuve expérimentale et pour chacun des types d'erreurs dégagés; secundo, application du même processus d'évaluation à la langue orale.

4.1.1.1 Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour la langue écrite

La moyenne des erreurs commises par étudiant de tous les groupes pour l'épreuve écrite : $7184/696 \approx 10,32$.

La moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $2124/152 \approx 13,98$

Niveau III : $1984/190 \approx 10,44$

Niveau II : $1730/168 \approx 10,30$

Niveau IV : $1346/186 \approx 7,24$

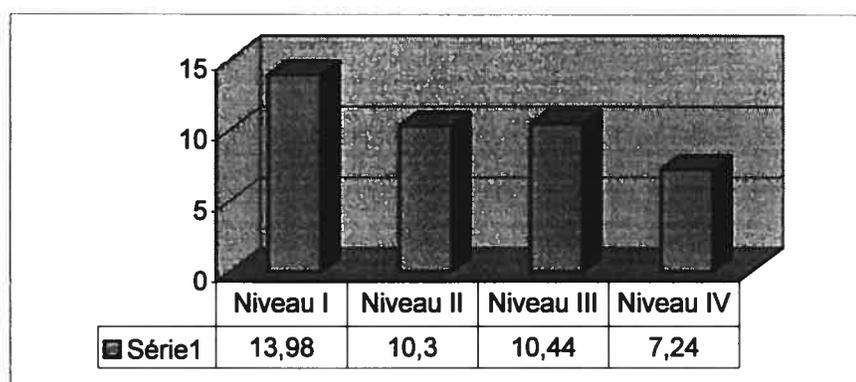


Fig. 1 – Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour la langue écrite

Tableau XIX
Calcul des valeurs et du χ^2 pour la langue écrite

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (152) ⁱ	2124 ⁱⁱ (1568,92) ⁱⁱⁱ	19 916 (20 471,08)	22 040 (152x145) ^{iv}	FE = +555,08 FC = -555,08	308 113,81 308 113,81	196,386 15,051
II (168)	1730 (1736,97)	22 630 (22 623,03)	24 360	FE = -6,97 FC = +6,97	48,58 48,58	0,028 0,002
III (190)	1984 (1961,15)	25 656 (25 588,85)	27 550	FE = +22,85 FC = -22,85	552,12 552,12	0,266 0,020
IV (186)	1346 (1919,86)	25 624 (25 050,14)	26 970	FE = -573,86 FC = +573,86	329 315,30 329 315,30	171,531 13,146
696	7184	93 736	100 920			396,43

ⁱ = nombre d'étudiants x 2; ⁱⁱ = valeur observée (o); ⁱⁱⁱ = valeur calculée (c); ^{iv} = nombre d'étudiants x total des questions; FE = formes erronées; FC = formes correctes.

Les résultats du calcul des valeurs et du χ^2 pour la langue écrite peuvent être interprétés comme suit : la valeur du χ^2 de 396,43, pour 3 d. d. l. (trois degrés de liberté), correspond à une probabilité beaucoup inférieure à 0,001. Selon la table de distribution de χ^2 de Muller (1973, p. 179), à la valeur du χ^2 de 16,268 correspond un seuil de 0,001. La probabilité que ces différences soient dues au hasard (hypothèse nulle) est infime ou quasi nulle. Ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, théoriquement, et la sous-performance du niveau I qui a beaucoup plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 1 reflète les résultats du calcul de χ^2 . Selon le tableau statistique, la différence entre les niveaux I et IV est hautement significative, mais celle des niveaux II et III ne l'est pas. Nous pouvons justifier ces résultats en utilisant le calcul de l'écart type théorique.

Tableau XX
Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux pour la langue écrite

	\bar{x}	σ^2	σ	n
Variable erreur niveau I	13,98	12,58	3,55	145
Variable erreur niveau II	10,30	9,56	3,09	145
Variable erreur niveau III	10,44	9,69	3,11	145
Variable erreur niveau IV	7,24	6,89	2,62	145

\bar{x} = moyenne d'erreurs par étudiant par niveau; σ^2 = variance; σ = écart type; n = nombre de questions par étudiant

Voici comment nous avons effectué nos calculs pour obtenir les résultats du tableau XX. En nous fondant sur le tableau XIX, nous procédons au calcul de l'écart type théorique pour les différents niveaux en appliquant la formule :

$$\sigma_{th}^2 = npq \text{ ou } \sigma_{th} = \sqrt{npq}$$

Niveau I :

$$p = FE/n = 2124/22040 = 0,096$$

$$q = FC/n = 19916/22040 = 0,904$$

$$\sigma_{th}^2 = 145 \times 0,096 \times 0,904 = 12,58$$

$$\sigma_{th} = \sqrt{12,58} = 3,55.$$

Niveau IV :

$$p = FE/n = 1346/26\ 970 = 0,050$$

$$q = FC/n = 2\ 5624/26\ 970 = 0,950$$

$$\sigma_{th}^2 = 145 \times 0,050 \times 0,950 = 6,89.$$

Le même principe de calcul sera appliqué aux autres niveaux. Pour comparer les niveaux I et IV, nous appliquons la formule de la comparaison de moyennes (Muller, 1973, p. 130) :

$$Z \text{ (écart réduit)} = \frac{|\bar{X}_I - \bar{X}_{IV}|}{\sqrt{\frac{\sigma_{thI}^2}{n_{I-1}} + \frac{\sigma_{thIV}^2}{n_{IV-1}}}} = \frac{|13,98 - 7,24|}{\sqrt{\frac{12,58}{145-1} + \frac{6,89}{145-1}}} = \frac{|13,98 - 7,24|}{\sqrt{0,135}} = \frac{6,74}{0,367} = 18,37$$

Selon Muller (1973, p. 130), avec un écart réduit $z \geq 2$, au seuil de 0,05, on est en droit de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer la différence comme significative. Ainsi, la différence entre les niveaux I et IV est hautement significative. Cela confirme les résultats du calcul du χ^2 . D'après le tableau XIX, la différence entre les niveaux II et III n'est pas significative. La valeur z pour les deuxième et troisième années est de 0,44. Ce résultat justifie bien celui du χ^2 . Nous pouvons appliquer le même principe pour comparer les niveaux II et IV, ce qui nous donne : $z = 8,99$. La différence entre ces niveaux est donc très significative.

4.1.1.2 Variation des erreurs entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $4023/348 \approx 11,56$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $1187/76 \approx 15,62$

Niveau III : $1095/95 \approx 11,53$

Niveau II : $912/84 \approx 10,86$

Niveau IV : $829/93 \approx 8,91$

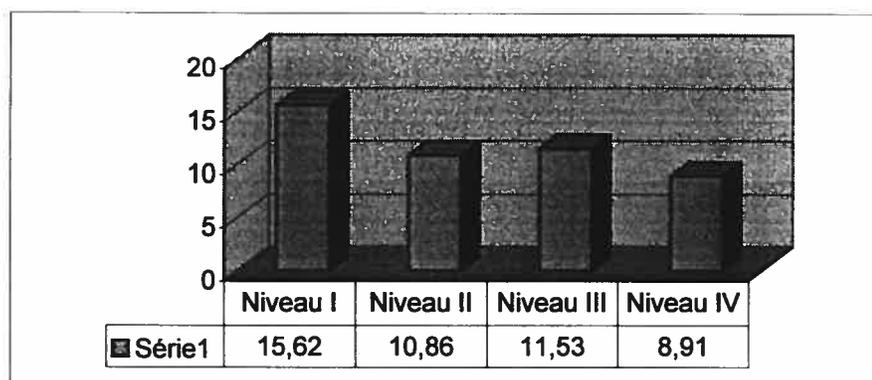


Fig. 2 – Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Exgram

Tableau XXI
Calcul des valeurs et du χ^2 pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calculs des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	1187 (878,59)	6 413 (6 721,41)	7 600 (n x100)	FE = +308,41 FC = -308,41	95 116,73 95 116,73	108,261 14,151
II (84)	912 (971,07)	7 488 (7 428,93)	8 400	FE = -59,07 FC = +59,07	3 489,26 3 489,26	3,593 0,470
III (95)	1095 (1098,23)	8 405 (8 401,77)	9 500	FE = -3,23 FC = +3,23	10,43 10,43	0,009 0,001
IV (93)	829 (1075,11)	8 471 (8 224,89)	9 300	FE = -246,11 FC = +246,11	60 570,13 60 570,13	56,339 7,364
348	4023	30 777	34 800			190,188

Rappelons que, dans le domaine de la linguistique, quand la probabilité p est égale ou inférieure à 0,05, la différence est considérée comme significative (Muller, 1973, p. 93). Les résultats que nous donne le tableau XXI pour l'épreuve Exgram peuvent être interprétés comme suit : la valeur du χ^2 de 190,188, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité beaucoup inférieure à 0,001. Cela signifie que nous avons moins de 0,001 chance sur 100 de nous tromper en rejetant l'hypothèse nulle (c'est-à-dire l'hypothèse que les différences concernant le nombre relatif d'erreurs entre les niveaux pour l'épreuve Exgram soient dues au seul hasard). La probabilité que ces différences soient dues au hasard (hypothèse nulle) est infime ou quasi nulle. Ce qui est au-delà du seuil de rejet. Cependant, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la grande performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 2 reflète les résultats du calcul du χ^2 . Selon le tableau statistique, la différence entre les niveaux I et IV est hautement significative, alors que celle des niveaux II et III ne l'est pas.

4.1.1.3 Variation des erreurs entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $3161/348 \approx 9,08$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $937/76 \approx 12,33$

Niveau III : $889/95 \approx 9,36$

Niveau II : $818/84 \approx 9,74$

Niveau IV : $517/93 \approx 5,56$

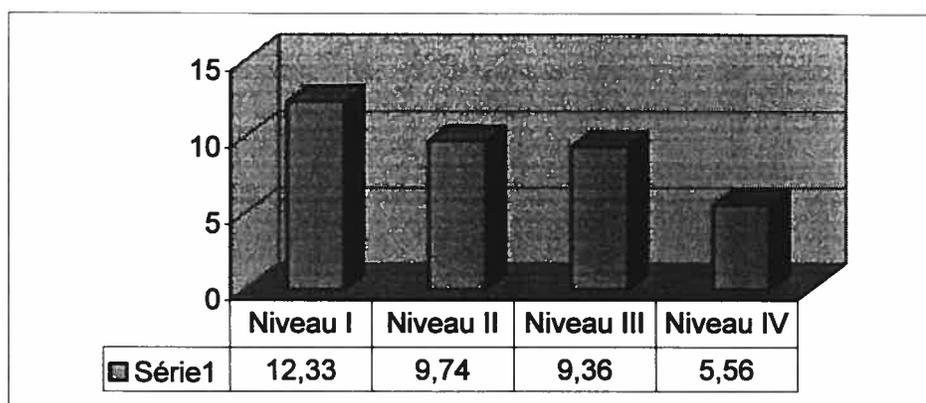


Fig. 3 – Variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXII
Calcul des valeurs et du χ^2 pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	937 (690,33)	2 483 (2 729,67)	3 420 (n x 45)	FE = +246,67 FC = -246,67	60 846,09 60 846,09	88,141 22,291
II (84)	818 (763,00)	2 962 (3 017,00)	3 780	FE = +55,00 FC = -55,00	3 025,00 3 025,00	3,965 1,003
III (95)	893 (862,92)	3 382 (3 412,08)	4 275	FE = +30,08 FC = -30,08	904,82 904,82	1,049 0,265
IV (93)	517 (844,75)	3 668 (3 340,25)	4 185	FE = -327,75 FC = +327,75	107 420,06 107 420,06	127,162 32,159
348	3161	12 499	15 660			276,037

Selon les résultats du tableau XXII, la valeur du χ^2 de 276,037, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle en adoptant l'hypothèse contraire. Ainsi, la différence relative au test Trad-écr entre les niveaux scolaires est très significative. Cependant, quand on examine ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , on trouve la grande performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 3 reflète les résultats du calcul du χ^2 .

4.1.2 Omission du sujet ou du complément

4.1.2.1 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur l'omission des COD et/ou COI pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $331/348 \approx 0,95$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $130/76 \approx 1,71$

Niveau III : $75/95 \approx 0,79$

Niveau II : $61/84 \approx 0,73$

Niveau IV : $65/93 \approx 0,70$

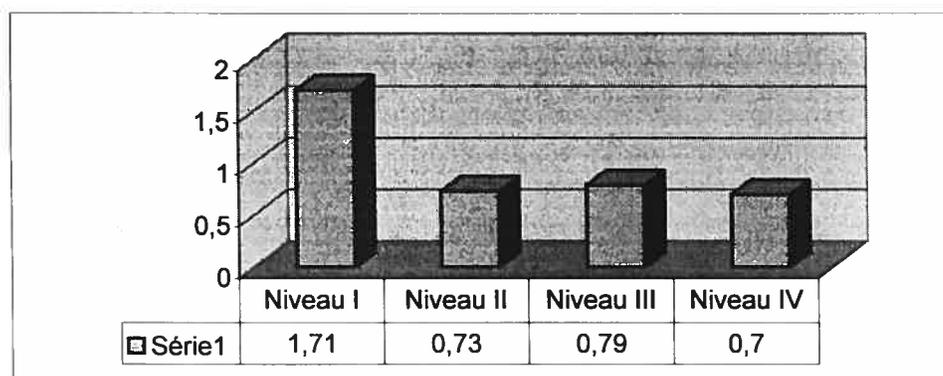


Fig. 4 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXIII
Omission des COD/COI pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	130 (72,29)	7 470 (7 527,71)	7 600 (n x 100)	FE = +57,71 FC = -57,71	3330,44 3330,44	46,07 0,442
II (84)	61 (79,90)	8 339 (8 320,10)	8 400	FE = -18,90 FC = +18,90	357,21 357,21	4,471 0,043
III (95)	75 (90,36)	9 425 (9 409,64)	9 500	FE = -15,36 FC = +15,36	235,93 235,93	2,611 0,025
IV (93)	65 (88,46)	9 235 (9 211,54)	9 300	FE = -23,46 FC = +23,46	550,37 550,37	6,222 0,060
348	331	34 469	34 800			59,944

La valeur du χ^2 de 59,944, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Avec ces résultats, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. Ainsi, la différence entre les niveaux scolaires est très significative. Ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , c'est la grande performance des niveaux II et IV et la sous-performance du niveau I, alors que la différence entre les niveaux II, III et IV n'est pas significative. L'image que nous donne la figure 4 reflète les résultats du calcul du χ^2 .

4.1.2.2 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur l'omission des COD et/ou COI pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $1143/348 \approx 3,28$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $318/76 \approx 4,18$

Niveau III : $326/95 \approx 3,43$

Niveau II : $346/84 \approx 4,12$

Niveau IV : $153/93 \approx 1,65$

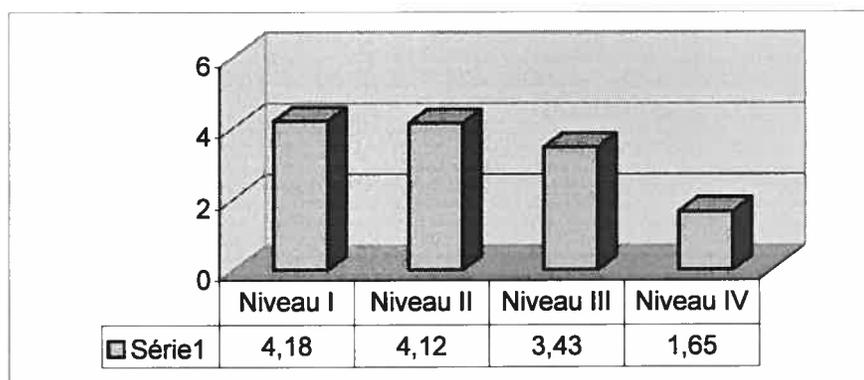


Fig. 5 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXIV
Omission des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	318 (249,62)	3 102 (3 170,38)	3 420 (n x 45)	FE = +68,38 FC = -68,38	4 675,82 4 675,82	18,732 1,475
II (84)	346 (275,90)	3 434 (3 504,10)	3 780	FE = +70,10 FC = -70,10	4 914,01 4 914,01	17,811 1,402
III (95)	326 (312,03)	3 949 (3 962,97)	4 275	FE = +13,97 FC = -13,97	195,16 195,16	0,625 0,049
IV (93)	153 (305,46)	4 032 (3 879,54)	4 185	FE = -152,46 FC = +152,46	23 244,05 23 244,05	76,095 5,991
348	1143	14 517	15 660			122,18

Les calculs des valeurs et du χ^2 pour le test Trad-écr portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux scolaires nous donnent les résultats suivants : la valeur du

χ^2 de 122,18, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui est au-delà du seuil de rejet. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc particulièrement significative. Cependant, si l'on considère la contribution des écarts du χ^2 à cette valeur, on trouve que c'est le niveau IV qui a moins d'erreurs qu'attendues, et que ce sont les niveaux I et II qui ont plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 5 correspond aux résultats du calcul du χ^2 : la différence entre les niveaux I et IV est significative, mais celle des niveaux I et II ne l'est pas. Ces résultats peuvent être vérifiés par l'application du calcul de l'écart type théorique suivant :

Tableau XXV
Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux pour l'omission des COD/COI

	\bar{x}	σ^2	σ	n
Variable erreur niveau I	4,18	3,80	1,95	45
Variable erreur niveau II	4,12	3,76	1,94	45
Variable erreur niveau III	3,43	3,16	1,78	45
Variable erreur niveau IV	1,65	1,60	1,27	45

Pour les niveaux I et II,

$$Z = 4,18 - 4,12 / \sqrt{0,086 + 0,085} = 0,06 / 0,414 = 0,14.$$

La différence entre ces niveaux n'est pas significative car la valeur z est inférieure à 2.

Pour les niveaux I et IV,

$$Z = 4,18 - 1,65 / \sqrt{0,086 + 0,036} = 2,53 / 0,349 = 7,25.$$

La différence est donc très significative.

Les résultats des calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes ci-dessus confirment donc ceux du χ^2 .

4.1.2.3 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur l'omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $201/348 \approx 0,58$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $66/76 \approx 0,87$

Niveau III : $61/95 \approx 0,64$

Niveau II : $42/84 = 0,50$

Niveau IV : $32/93 \approx 0,34$

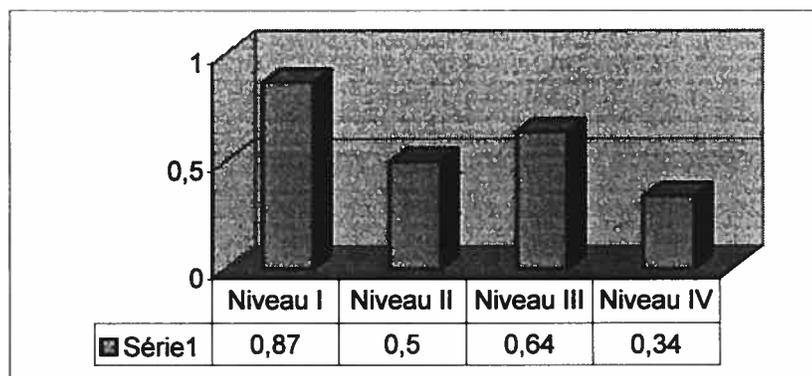


Fig. 6 – Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXVI

L'omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	66 (43,90)	7 534 (7 556,10)	7 600 (n x 100)	FE = +22,10 FC = -22,10	488,41 488,41	11,126 0,065
II (84)	42 (48,52)	8 358 (8 351,48)	8 400	FE = -6,52 FC = +6,52	42,51 42,51	0,876 0,005
III (95)	61 (54,87)	9 439 (9 445,13)	9 500	FE = +6,13 FC = -6,13	37,58 37,58	0,685 0,004
IV (93)	32 (53,72)	9 268 (9 246,28)	9 300	FE = -21,72 FC = +21,72	471,76 471,76	8,782 0,051
348	201	34 599	34 800			21,594

Selon les résultats des calculs de probabilité que nous fournit le tableau XXVI portant sur l'omission du pronom réfléchi entre les niveaux scolaires pour l'épreuve

Exgram, la valeur du χ^2 de 21,594, pour trois degrés de liberté, correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui est au-delà du seuil de rejet. Donc, la différence entre les niveaux est significative. Cependant, si l'on examine de près, on trouve que ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , c'est la performance des niveaux IV qui a moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a beaucoup d'erreurs qu'attendues. On trouve en outre qu'il y a un recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 6 reflète les résultats du calcul du χ^2 .

4.1.2.4 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur l'omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $131/348 \approx 0,38$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $69/76 \approx 0,91$

Niveau III : $26/95 \approx 0,27$

Niveau II : $16/84 \approx 0,19$

Niveau IV : $20/93 \approx 0,22$

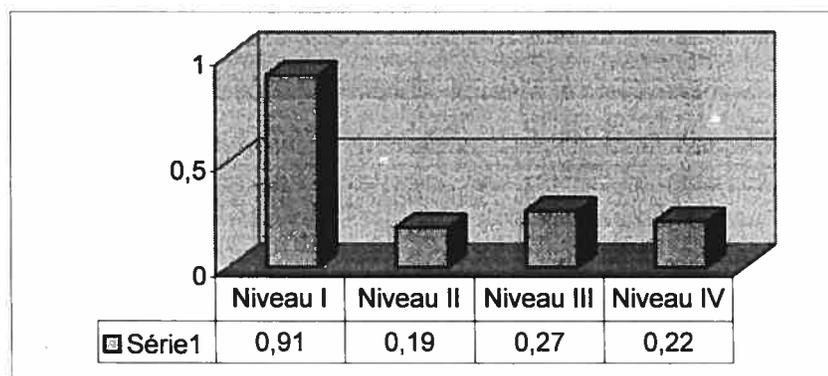


Fig. 7 – Variation des erreurs portant sur l'omission du pronom réfléchi entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXVII
Omission du pronom réfléchi pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	69 (28,61)	3 351 (3 391,39)	3 420 (n x 45)	FE = +40,39 FC = -40,39	1631,35 1631,35	57,020 0,481
II (84)	16 (31,62)	3 764 (3 748,38)	3 780	FE = -15,62 FC = +15,62	243,98 243,98	7,716 0,065
III (95)	26 (35,76)	4 249 (4 239,24)	4 275	FE = -9,76 FC = +9,76	95,26 95,26	2,664 0,022
IV (93)	20 (35,01)	4 165 (4 149,99)	4 185	FE = -15,01 FC = +15,01	225,30 225,30	6,435 0,054
348	131	15 529	15 660			74,457

La valeur du χ^2 de 74,457, pour trois degrés de liberté, correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui est au-delà du seuil de rejet. Donc, la différence entre les niveaux est très significative. Cependant, on trouve que ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , c'est la performance des niveaux II et IV qui ont moins d'erreurs qu'attendues, et, surtout, la sous-performance du niveau I qui a beaucoup d'erreurs qu'attendues, alors que la différence entre les niveaux II, III et IV n'est pas significative. C'est comme si dès le passage au niveau II, le pronom réfléchi ne pose presque plus de problèmes pour l'apprenant. L'image que nous donne la figure 7 reflète cette valeur du χ^2 . Selon les données du tableau XXVII, la différence entre les niveaux II, III et IV n'est pas significative. Nous pouvons utiliser le calcul de l'écart type théorique et la comparaison de moyennes pour vérifier la valeur du χ^2 .

Tableau XXVIII
Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux pour l'omission du pronom réfléchi

	\bar{x}	σ^2	σ	n
Variable erreur niveau I	0,91	0,87	0,93	45
Variable erreur niveau II	0,19	0,18	0,42	45
Variable erreur niveau III	0,27	0,27	0,52	45
Variable erreur niveau IV	0,22	0,22	0,47	45

L'application des calculs de l'écart type théorique et de l'écart réduit pour savoir si la différence entre les niveaux II et III, II et IV est significative nous donne les résultats suivants :

Pour les niveaux II et III,

$$Z = 0,19 - 0,27 / \sqrt{-0,01} = 0,08 / 0,1 = 0,8.$$

La différence n'est donc pas significative.

Il en est de même pour les niveaux II et IV, la valeur z est de 0,32, la différence n'est pas significative. Ces résultats confirment donc ceux du calcul du khi².

4.1.2.5 Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $144/348 \approx 0,41$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $55/76 \approx 0,72$

Niveau III : $37/95 \approx 0,39$

Niveau II : $30/84 \approx 0,36$

Niveau IV : $22/93 \approx 0,24$

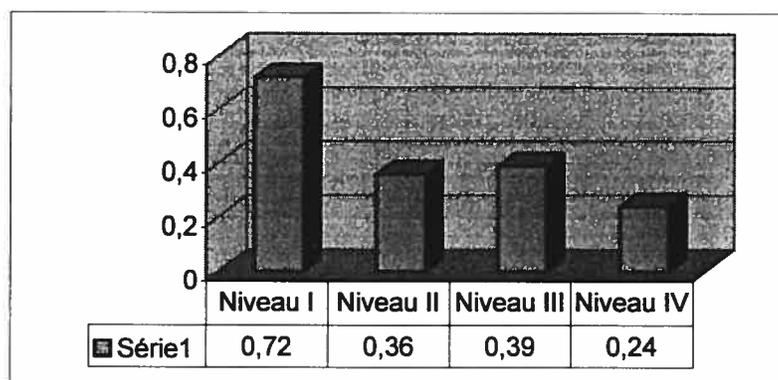


Fig. 8 – Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXIX
Omission du sujet pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	55 (31,45)	3 365 (3 388,55)	3 420 (n x 45)	FE = +23,55 FC = -23,55	554,60 554,60	17,634 0,164
II (84)	30 (34,76)	3 750 (3 745,24)	3 780	FE = -4,76 FC = +4,76	22,66 22,66	0,652 0,006
III (95)	37 (39,31)	4 238 (4 235,69)	4 275	FE = -2,31 FC = +2,31	5,34 5,34	0,136 0,001
IV (93)	22 (38,48)	4 163 (4 146,52)	4 185	FE = -16,48 FC = +16,48	271,59 271,59	7,058 0,065
348	144	15 516	15 660			25,716

Les données statistiques du tableau XXIX indiquant la distribution des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Trad-écr nous fournissent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 25,716, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, on croit que la différence entre les niveaux a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 8 reflète cette constatation.

4.1.3 Confusion des pronoms et des règles distributionnelles

4.1.3.1 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur la confusion des COD/COI pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $893/348 \approx 2,57$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $261/76 \approx 3,43$

Niveau III : $240/95 \approx 2,53$

Niveau II : $192/84 \approx 2,29$

Niveau IV : $200/93 \approx 2,15$

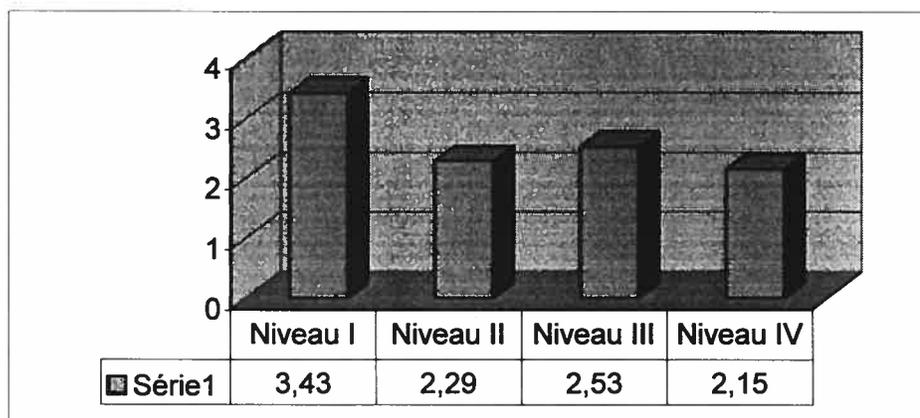


Fig. 9 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXX
Confusion des COD/COI pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	261 (195,02)	7 339 (7 404,98)	7 600 (n x 100)	FE = +65,98 FC = -65,98	4353,36 4353,36	22,323 0,588
II (84)	192 (215,55)	8 208 (8 184,45)	8 400	FE = -23,55 FC = +23,55	554,60 554,60	2,573 0,068
III (95)	240 (243,78)	9 260 (9 256,22)	9 500	FE = -3,78 FC = +3,78	14,29 14,29	0,059 0,002
IV (93)	200 (238,65)	9 100 (9 061,35)	9 300	FE = -38,65 FC = +38,65	1493,82 1493,82	6,259 0,165
348	893	33 907	34 800			32,037

La valeur du χ^2 de 32,037, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Avec ces résultats, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Cependant, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues, alors que le niveau III accuse un recul dans la performance par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 9 reflète les résultats du χ^2 .

4.1.3.2 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur la confusion des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $512/348 \approx 1,47$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $129/76 \approx 1,70$

Niveau III : $159/95 \approx 1,67$

Niveau II : $112/84 \approx 1,33$

Niveau IV : $112/93 \approx 1,20$

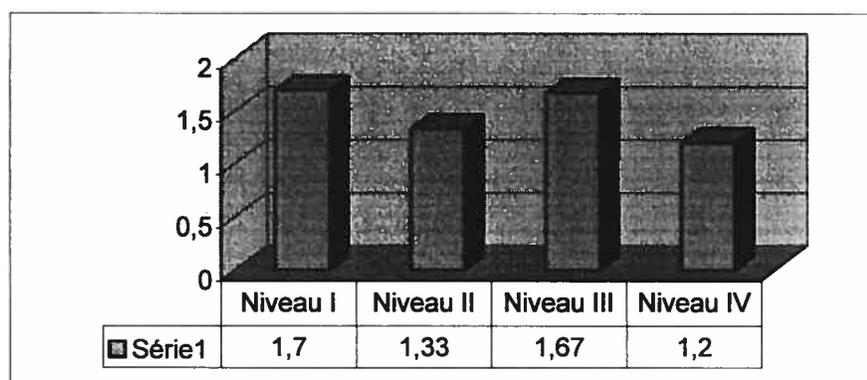


Fig. 10 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXXI
Confusion des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	129 (111,82)	3 291 (3 308,18)	3 420 (n x 45)	FE = +17,18 FC = -17,18	295,15 295,15	2,640 0,089
II (84)	112 (123,59)	3 668 (3 656,41)	3 780	FE = -11,59 FC = +11,59	134,33 134,33	1,087 0,037
III (95)	159 (139,77)	4 116 (4 135,23)	4 275	FE = +19,23 FC = -19,23	369,79 369,79	2,646 0,089
IV (93)	112 (136,83)	4 073 (4 048,17)	4 185	FE = -24,83 FC = +24,83	616,53 616,53	4,506 0,152
348	512	15 148	15 660			11,246

La valeur du χ^2 de 11,246, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,01 environ. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, il faut admettre que la différence entre les niveaux I, III, IV a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. Cela se voit à travers la figure 10.

4.1.3.3 Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $123/348 \approx 0,35$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $42/76 \approx 0,55$

Niveau III : $38/95 = 0,40$

Niveau II : $28/84 \approx 0,33$

Niveau IV : $15/93 \approx 0,16$

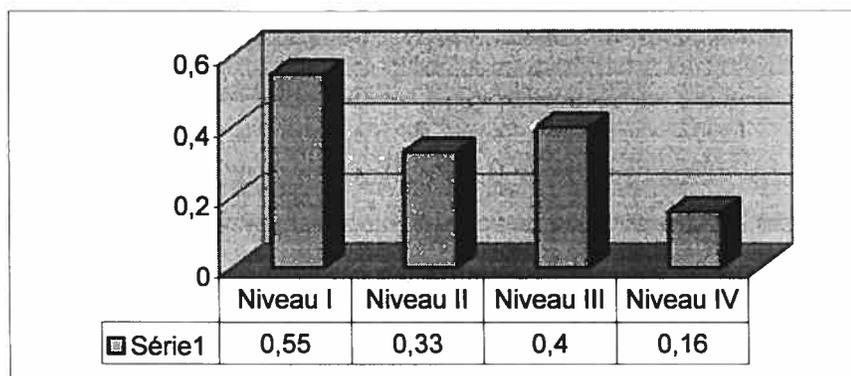


Fig. 11 – Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXXII
Confusion des pronoms conjoints/disjoints pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	42 (26,86)	7 558 (7 573,14)	7 600 (n x 100)	FE = +15,14 FC = -15,14	229,22 229,22	8,534 0,030
II (84)	28 (29,69)	8 372 (8 370,31)	8 400	FE = -1,69 FC = +1,69	2,86 69,06	0,096 0,001
III (95)	38 (33,58)	9 462 (9 466,42)	9 500	FE = +4,42 FC = -4,42	19,54 19,54	0,582 0,002
IV (93)	15 (32,87)	9 285 (9 267,13)	9 300	FE = -17,87 FC = +17,87	319,34 319,34	9,715 0,034
348	123	34 677	34 800			18,994

Les données statistiques du tableau XXXII ci-dessus indiquant la distribution des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Exgram nous donnent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 18,994, pour trois degrés de liberté, correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est très significative.

Ce qui contribue à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, théoriquement, et la sous-performance du niveau I qui a beaucoup plus d'erreurs qu'attendues. Remarquons encore une fois la sous-performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 11 reflète cette valeur du χ^2 . Nous pouvons utiliser les calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour vérifier les résultats obtenus.

Tableau XXXIII
Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux pour la confusion des pronoms
conjoints/disjoints

	\bar{x}	σ^2	σ	n
Variable erreur niveau I	0,55	0,60	0,77	100
Variable erreur niveau II	0,33	0,30	0,55	100
Variable erreur niveau III	0,40	0,40	0,63	100
Variable erreur niveau IV	0,16	0,20	0,45	100

Pour les niveaux II et III,

$$Z = 0,33 - 0,40 / \sqrt{-0,007} = 0,07 / 0,084 = 0,83.$$

Le résultat de z ne nous permet pas de dire que la différence entre les niveaux II et III est significative.

Pour les niveaux I et IV,

$$Z = 0,39 / 0,089 = 4,38.$$

La différence est très significative.

Pour les niveaux III et IV,

$$Z = 0,40 - 0,16 / \sqrt{-0,006} = 0,24 / 0,077 = 3,1.$$

La différence est aussi significative. Il en est de même pour les niveaux II et IV pour lesquels, $z = 2,39$. Ainsi, les résultats du tableau XXXII confirment ceux du calcul du khi^2 .

4.1.3.4 Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $437/348 \approx 1,26$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $121/76 \approx 1,59$

Niveau III : $129/95 \approx 1,36$

Niveau II : $123/84 \approx 1,46$

Niveau IV : $64/93 \approx 0,69$

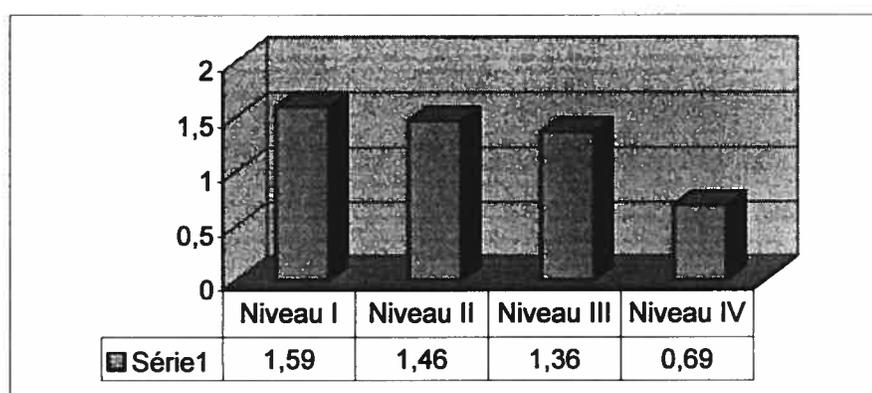


Fig. 12 — Variation des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXXIV

Confusion des pronoms conjoints/disjoints pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	121 (95,44)	3 299 (3 324,56)	3 420 (n x 45)	FE = +25,56 FC = -25,56	653,31 653,31	6,845 0,197
II (84)	123 (105,48)	3 657 (3 674,52)	3 780	FE = +17,52 FC = -17,52	306,95 306,95	2,910 0,084
III (95)	129 (119,30)	4 146 (4 155,70)	4 275	FE = +9,70 FC = -9,70	94,09 94,09	0,789 0,023
IV (93)	64 (116,78)	4 121 (4 068,22)	4 185	FE = -52,78 FC = +52,78	2 785,73 2 785,73	23,854 0,685
348	437	15 223	15 660			35,387

Les données statistiques du tableau XXXIV indiquant la distribution des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Trad-écr nous donnent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 35,387, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité bien inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est très significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 , par rapport à la moyenne générale, il faut admettre que la différence entre le niveau IV et les autres niveaux a une certaine importance : performance du niveau IV, alors que les autres niveaux ont des résultats à peu près comparables. L'image que nous donne la figure 12 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.5 Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $264/348 \approx 0,76$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $96/76 \approx 1,26$

Niveau III : $51/95 \approx 0,54$

Niveau II : $83/84 \approx 0,99$

Niveau IV : $34/93 \approx 0,37$

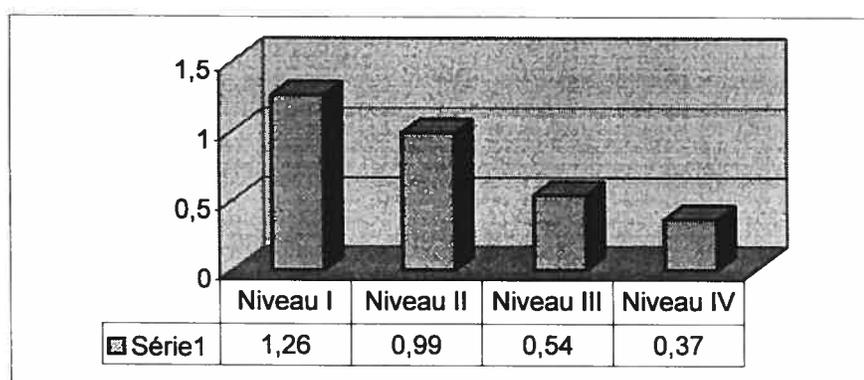


Fig. 13 — *Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Exgram*

Tableau XXXV
Confusion de l'ordre des COD/COI pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	96 (57,66)	7 504 (7 542,34)	7 600 (n x 100)	FE = +38,34 FC = -38,34	1469,96 1469,96	25,494 0,195
II (84)	51 (63,72)	8 349 (8 336,28)	8 400	FE = -12,72 FC = +12,72	161,80 161,80	2,539 0,019
III (95)	83 (72,07)	9 417 (9 427,93)	9 500	FE = +10,93 FC = -10,93	119,46 119,46	1,658 0,013
IV (93)	34 (70,55)	9 266 (9 229,45)	9 300	FE = -36,55 FC = +36,55	1335,90 1335,90	18,936 0,145
348	264	34 536	34 800			48,999

La valeur du χ^2 de 48,999, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité bien inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est très significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 , par rapport à la moyenne générale, il faut admettre que la différence entre le niveau IV et le niveau I a une certaine importance : performance du niveau IV et sous-performance du niveau I. L'image que nous donne la figure 13 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.6 Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $46/348 \approx 0,13$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $22/76 \approx 0,29$

Niveau III : $10/95 \approx 0,11$

Niveau II : $12/84 \approx 0,14$

Niveau IV : $2/93 \approx 0,02$

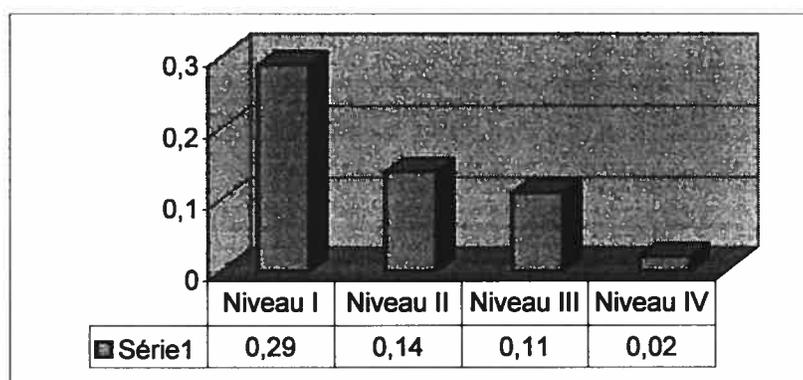


Fig. 14 — Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXXVI
Confusion de l'ordre des COD/COI pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	22 (10,05)	3 398 (3 409,95)	3 420 (n x 45)	FE = +11,95 FC = -11,95	142,80 142,80	14,209 0,042
II (84)	12 (11,10)	3 768 (3 768,90)	3 780	FE = +0,90 FC = -0,90	0,81 0,81	0,073 0,001
III (95)	10 (12,56)	4 265 (4 262,44)	4 275	FE = -2,56 FC = +2,56	6,55 6,55	0,522 0,002
IV (93)	2 (12,29)	4 183 (4 172,71)	4 185	FE = -10,29 FC = +10,29	105,88 105,88	8,615 0,025
348	46	15 614	15 660			23,489

La valeur du χ^2 de 23,489, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, la différence entre les niveaux est très significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 , par rapport à la moyenne générale, on pourrait croire que la différence entre le niveau IV et le niveau I a une certaine importance : il y a manifestement progrès significatifs après le niveau I, stabilité aux niveaux II et III, et à nouveau bonne performance au niveau IV. L'image que nous donne la figure 14 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.7 Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $66/348 \approx 0,19$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $27/76 \approx 0,36$

Niveau III : $30/95 \approx 0,32$

Niveau II : $6/84 \approx 0,07$

Niveau IV : $3/93 \approx 0,03$

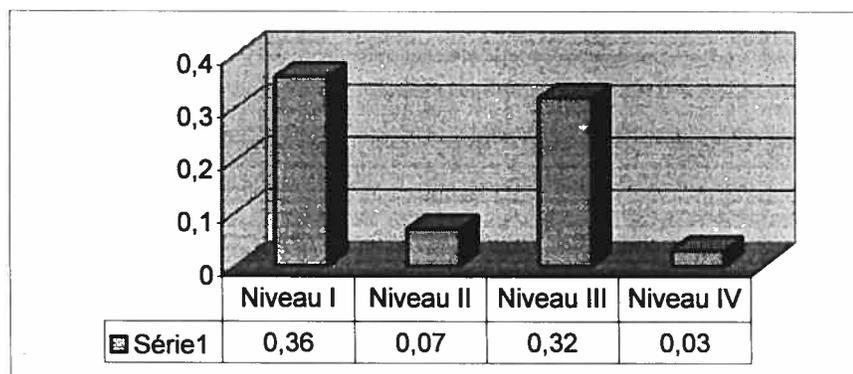


Fig. 15 — Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif pour l'épreuve Exgram

Tableau XXXVII
Place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	27 (14,41)	7 573 (7 585,59)	7 600 (n x 100)	FE = +12,59 FC = -12,59	158,51 158,51	10,910 0,021
II (84)	6 (15,93)	8 394 (8 384,07)	8 400	FE = -9,93 FC = +9,93	98,60 98,60	6,190 0,012
III (95)	30 (18,02)	9 470 (9 481,98)	9 500	FE = +11,98 FC = -11,98	143,52 143,52	7,965 0,015
IV (93)	3 (17,64)	9 297 (9 282,36)	9 300	FE = -14,64 FC = +14,64	214,33 214,33	12,150 0,023
348	66	34 734	34 800			37,286

Les données statistiques du tableau XXXVII indiquant la distribution des erreurs portant sur la place des COD/COI devant un verbe au passé composé et devant/après un verbe à l'impératif entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Exgram nous donnent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 37,286, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité qui dépasse le seuil de 0,001. Ainsi, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance des niveaux II et IV qui ont beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance des niveaux I et III qui ont plus d'erreurs qu'attendues. On note un recul particulièrement marqué du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 15 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.8 Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $134/348 \approx 0,39$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $27/76 \approx 0,36$

Niveau III : $48/95 \approx 0,51$

Niveau II : $38/84 \approx 0,45$

Niveau IV : $21/93 \approx 0,23$

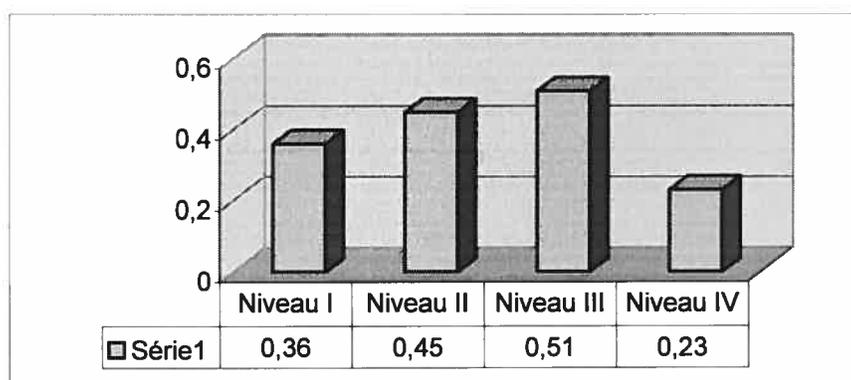


Fig. 16 – Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XXXVIII

Place des COD et/ou COI au passé et à l'impératif pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	27 (29,26)	3 393 (3 390,74)	3 420 (n x 45)	FE = -2,26 FC = +2,26	5,11 5,11	0,175 0,002
II (84)	38 (32,34)	3 742 (3 747,66)	3 780	FE = +5,66 FC = -5,66	32,04 32,04	0,991 0,009
III (95)	48 (36,58)	4 227 (4 238,42)	4 275	FE = +11,42 FC = -11,42	130,42 130,42	3,565 0,031
IV (93)	21 (35,81)	4 164 (4 149,19)	4 185	FE = -14,81 FC = +14,81	219,34 219,34	6,125 0,053
348	134	15 526	15 660			10,951

La valeur du χ^2 de 10,951, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité qui se situe entre les seuils de 0,02 et 0,01. Ainsi, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Toutefois, il s'agit là d'une progression atypique : recul de la performance aux niveaux II et III et progrès relativement sensible au niveau IV par rapport aux trois autres niveaux. L'image que nous donne la figure 16 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.9 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur la confusion de EN/Y pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $384/348 \approx 1,10$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $102/76 \approx 1,34$

Niveau III : $97/95 \approx 1,02$

Niveau II : $99/84 \approx 1,18$

Niveau IV : $86/93 \approx 0,92$

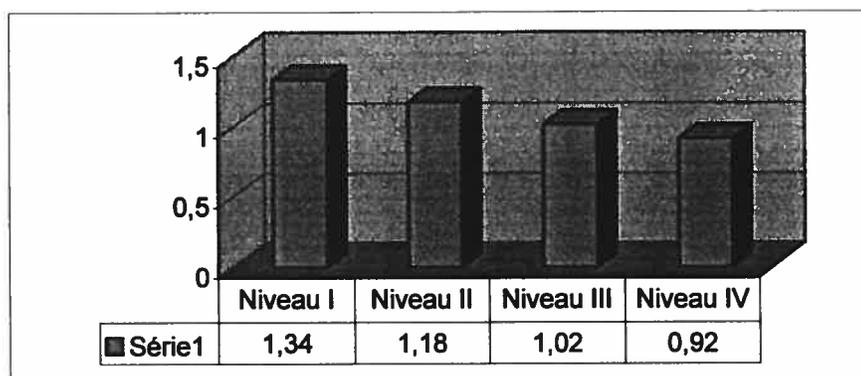


Fig. 17 – Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXXIX
Confusion de EN/Y pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	102 (83,86)	7 498 (7 516,14)	7 600 (n x 100)	FE = +18,14 FC = -18,14	329,06 329,06	3,924 0,044
II (84)	99 (92,69)	8 301 (8 307,31)	8 400	FE = +6,31 FC = -6,31	39,82 39,82	0,430 0,005
III (95)	97 (104,83)	9 403 (9 395,17)	9 500	FE = -7,83 FC = +7,83	61,31 61,31	0,585 0,007
IV (93)	86 (102,62)	9 214 (9 197,38)	9 300	FE = -16,62 FC = +16,62	276,22 276,22	2,692 0,030
348	384	34 416	34 800			7,717

La valeur du χ^2 de 7,717, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,05 environ. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative, même si, d'un niveau à l'autre, l'écart est faible ou banal. Cependant, si l'on considère la contribution des écarts du χ^2 à cette valeur, on trouve que c'est la performance du niveau IV qui a moins d'erreurs qu'attendues, et que c'est la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 17 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.3.10 Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $988/348 \approx 2,84$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $234/76 \approx 3,08$

Niveau III : $276/95 \approx 2,90$

Niveau II : $237/84 \approx 2,82$

Niveau IV : $241/93 \approx 2,59$

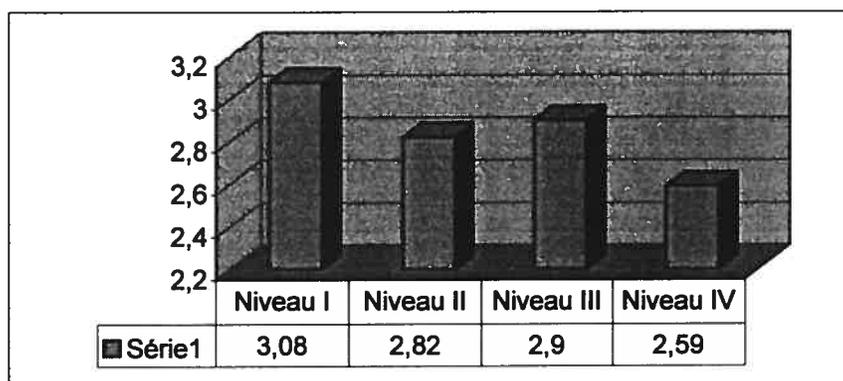


Fig. 18 – Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XXXX
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	234 (215,77)	7 366 (7 384,23)	7 600 (n x 100)	FE = +18,23 FC = -18,23	332,33 332,33	1,540 0,045
II (84)	237 (238,48)	8 163 (8 161,52)	8 400	FE = -1,48 FC = +1,48	2,19 2,19	0,009 0,001
III (95)	276 (269,71)	9 224 (9 230,29)	9 500	FE = +6,29 FC = -6,29	39,56 39,56	0,147 0,004
IV (93)	241 (264,03)	9 059 (9 035,97)	9 300	FE = -23,03 FC = +23,03	530,38 530,38	2,009 0,059
348	988	33 812	34 800			3,814

Les données statistiques du tableau XXXX ci-dessus indiquant la distribution des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Exgram nous donnent les informations suivantes : la valeur du khi^2 de 3,814, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,30 environ. Ce résultat ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle. En effet, il faudrait, au seuil de 5 %, un khi^2 de 5,991 au moins pour rejeter l'hypothèse nulle. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du khi^2 par rapport à la moyenne générale, on croit que la différence entre le niveau IV et le niveau I a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I. On remarque également un recul du progrès du niveau III par rapport au niveau II. Nous pouvons utiliser le calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour confirmer la valeur du khi^2 .

Tableau XLI
Calcul de l'écart type théorique entre les niveaux concernant la confusion de
LE/EN, LE/Y, LES/EN

	\bar{x}	σ^2	σ	n
Variable erreur niveau I	3,08	3,00	1,73	100
Variable erreur niveau II	2,82	2,72	1,65	100
Variable erreur niveau III	2,90	2,82	1,68	100
Variable erreur niveau IV	2,59	2,53	1,59	100

Selon les résultats du calcul des valeurs et du khi^2 , la différence entre les niveaux n'est pas significative. Cependant, ce qui contribue le plus à la valeur du khi^2 , c'est la performance du niveau IV et la sous-performance du niveau I, cela sous-tend d'une façon ou d'une autre qu'il existe une certaine différence entre ces niveaux. Toutefois, les résultats du calcul du khi^2 ne nous permettent pas de savoir s'il y a une différence entre les niveaux I-II, I-III et I-IV. Aussi tentons-nous de vérifier cette différence par le calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour ces niveaux.

Pour les niveaux I et IV,

$$Z = 3,08 - 2,59 / \sqrt{0,030 + 0,026} = 0,49 / 0,24 = 2,04.$$

Ce résultat de z nous permet de dire que la différence entre les niveaux I et IV est significative, car il suffit que la valeur z soit ≥ 2 pour que la différence soit significative.

Pour les niveaux I et II,

$$Z = 0,36/0,24 = 1,5.$$

La différence n'est donc pas significative.

Il en est de même pour les niveaux I et III, pour lesquels,

$$Z = 3,08 - 2,90 / \sqrt{0,030 + 0,028} = 0,18/0,24 = 0,75.$$

La différence n'est pas significative non plus.

4.1.3.11 Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $437/348 \approx 1,26$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $135/76 \approx 1,77$

Niveau III : $98/95 \approx 1,03$

Niveau II : $113/84 \approx 1,34$

Niveau IV : $91/93 \approx 0,98$

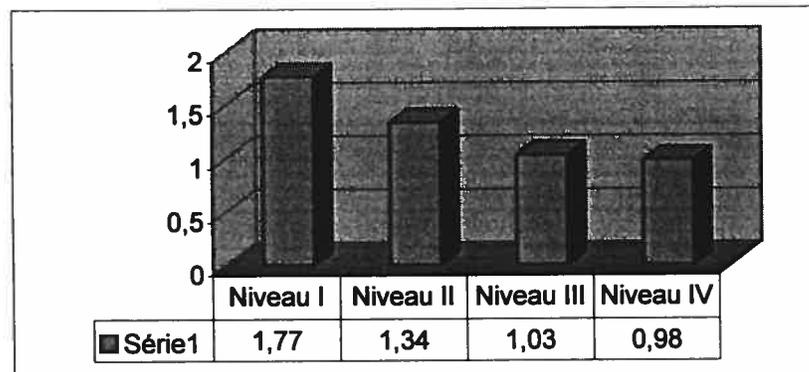


Fig. 19 – Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XLII
Confusion de Y, LUI, LEUR pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du khi ²		
	Forme erronée	Forme correcte	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	135 (95,44)	7 465 (7 504,56)	7 600 (n x 100)	FE = +39,56 FC = -39,56	1 564,99 1 564,99	16,398 0,209
II (84)	113 (105,48)	8 287 (8 294,52)	8 400	FE = +7,52 FC = -7,52	56,55 56,55	0,536 0,007
III (95)	98 (119,30)	9 402 (9 380,70)	9 500	FE = -21,30 FC = +21,30	453,69 453,69	3,803 0,048
IV (93)	91 (116,78)	9 209 (9 183,22)	9 300	FE = -25,78 FC = +25,78	664,61 664,61	5,691 0,072
348	437	34 363	34 800			26,764

Selon les données du tableau XLII, la valeur du khi² de 26,764, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du khi², c'est la performance des niveaux IV et III qui ont beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 19 reflète cette valeur du khi².

4.1.4 Confusion de genre, de nombre et reprise des GN

4.1.4.1 Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $208/348 \approx 0,60$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $60/76 \approx 0,79$

Niveau III : $58/95 \approx 0,61$

Niveau II : $54/84 \approx 0,64$

Niveau IV : $36/93 \approx 0,39$

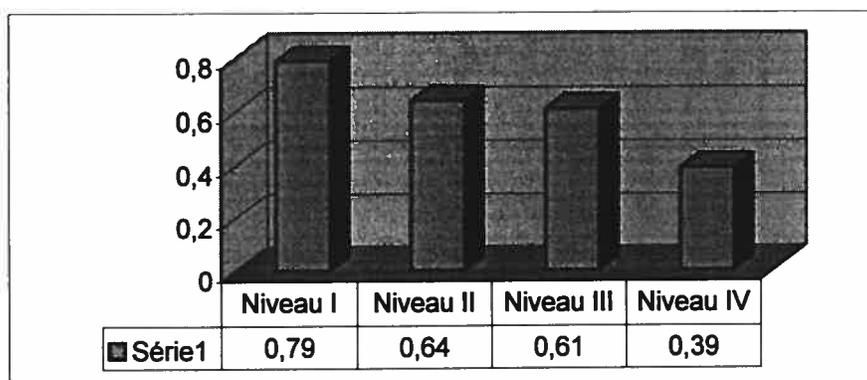


Fig. 20 – Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XLIII
Confusion de genre pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	60 (45,43)	7 540 (7 554,58)	7 600 (n x 100)	FE = +14,57 FC = -14,58	212,58 212,58	4,673 0,028
II (84)	54 (50,21)	8 346 (8 349,79)	8 400	FE = +3,79 FC = -3,79	14,36 14,36	0,286 0,002
III (95)	58 (56,78)	9 442 (9 443,22)	9 500	FE = +1,22 FC = -1,22	1,49 1,49	0,026 0,001
IV (93)	36 (55,59)	9 264 (9 244,41)	9 300	FE = -19,59 FC = +19,59	383,77 383,77	6,904 0,042
348	208	34 592	34 800			11,962

Selon les données du tableau XLIII ci-dessus, la valeur du χ^2 de 11,962, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité située entre les seuils de 0,01 et 0,001. Ainsi, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 20 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.4.2 Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $55/348 \approx 0,16$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $18/76 \approx 0,24$

Niveau III : $14/95 \approx 0,15$

Niveau II : $15/84 \approx 0,18$

Niveau IV : $8/93 \approx 0,09$

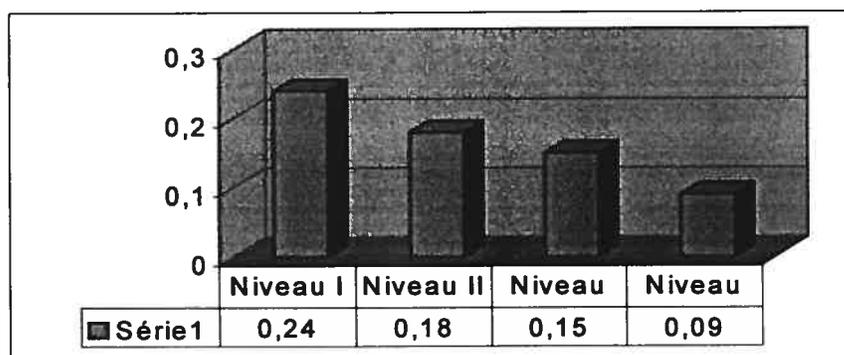


Fig. 21 – Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les niveaux scolaires pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XLIV
Confusion de genre pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	18 (12,01)	3 402 (3 407,99)	3 420 (n x 45)	FE = +5,99 FC = -5,99	35,88 35,88	2,988 0,011
II (84)	15 (13,28)	3 765 (3 766,72)	3 780	FE = +1,72 FC = -1,72	2,96 2,96	0,223 0,001
III (95)	14 (15,01)	4 261 (4 259,99)	4 275	FE = -1,01 FC = +1,01	1,02 1,02	0,068 0,001
IV (93)	8 (14,70)	4 177 (4 170,30)	4 185	FE = -6,7 FC = +6,7	44,89 44,89	3,054 0,011
348	55	15 605	15 660			6,357

Selon les données du tableau XLIV, la valeur du χ^2 de 6,357, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,07 environ. Ainsi, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle et adopter l'hypothèse contraire. Cela signifie que la différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires n'est pas significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, on croit que la différence entre le niveau IV et le niveau I a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I. L'image que nous donne la figure 21 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.4.3 Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $128/348 \approx 0,37$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $34/76 \approx 0,45$

Niveau III : $39/95 \approx 0,41$

Niveau II : $29/84 \approx 0,35$

Niveau IV : $26/93 \approx 0,28$

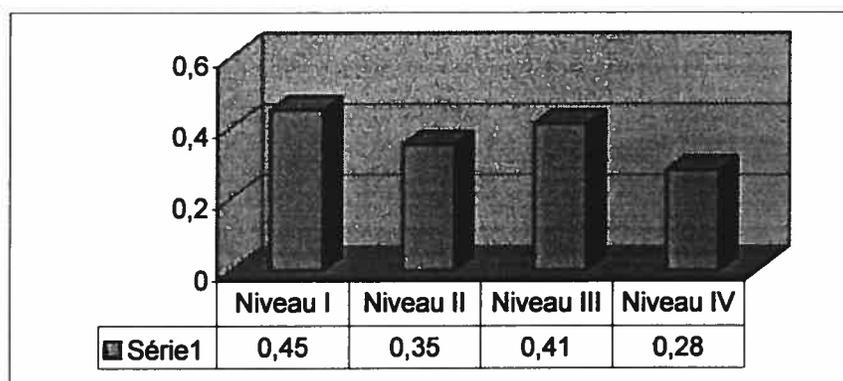


Fig. 22 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Exgram

Tableau XLV
Confusion de nombre pour l'épreuve Exgram

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	34 (27,95)	7 566 (7 572,05)	7 600 (n x 100)	FE = +6,05 FC = -6,05	36,60 36,60	1,310 0,005
II (84)	29 (30,90)	8 371 (8 369,10)	8 400	FE = -1,90 FC = +1,90	3,61 3,61	0,117 0,001
III (95)	39 (34,94)	9 461 (9 465,06)	9 500	FE = +4,06 FC = -4,06	16,48 16,48	0,472 0,002
IV (93)	26 (34,21)	9 274 (9 265,79)	9 300	FE = -8,21 FC = +8,21	67,40 67,40	1,970 0,007
384	128	34 672	34 800			3,884

Le résultat du calcul du χ^2 tel qu'indiqué dans le tableau XLV, n'est pas concluant. En effet, la valeur du χ^2 de 3,884, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,20 environ. Il faudrait, au seuil de 5 %, un χ^2 de 5,991 au moins pour rejeter l'hypothèse nulle. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, on croit que la différence entre les niveaux a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 22 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.4.4 Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $112/348 \approx 0,32$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $37/76 \approx 0,49$

Niveau III : $20/95 \approx 0,21$

Niveau II : $36/84 \approx 0,43$

Niveau IV : $19/93 \approx 0,20$

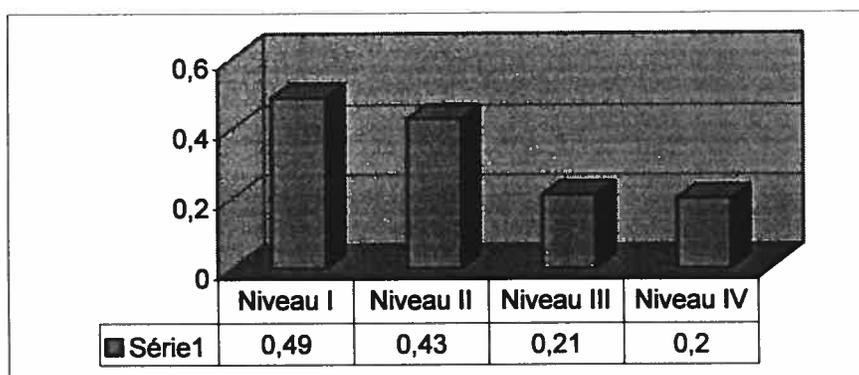


Fig. 23 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XLVI
Confusion de nombre pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	37 (24,46)	3 383 (3 395,54)	3 420 (n x 45)	FE = +12,54 FC = -12,54	157,25 157,25	6,429 0,046
II (84)	36 (27,03)	3 744 (3 752,97)	3 780	FE = +8,97 FC = -8,97	80,46 80,46	2,977 0,021
III (95)	20 (30,57)	4 255 (4 244,43)	4 275	FE = -10,57 FC = +10,57	111,72 111,72	3,655 0,026
IV (93)	19 (29,93)	4 166 (4 155,07)	4 185	FE = -10,93 FC = +10,93	119,46 119,46	3,991 0,029
348	112	15 548	15 660			17,174

Selon les données du tableau XLVI ci-dessus, la valeur du χ^2 de 17,174, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ainsi, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle en adoptant l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance des niveaux III et IV qui ont beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance des niveaux I et II qui ont plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 23 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.4.5 Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $447/348 \approx 1,28$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $141/76 \approx 1,86$

Niveau III : $120/95 \approx 1,26$

Niveau II : $90/84 \approx 1,07$

Niveau IV : $96/93 \approx 1,03$

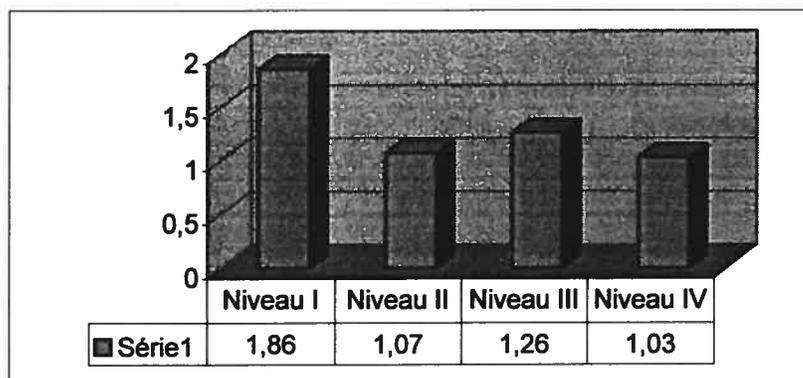


Fig. 24 — Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux pour l'épreuve Trad-écr

Tableau XLVII
Reprise des GN pour l'épreuve Trad-écr

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronée	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (76)	141 (97,62)	3 279 (3 322,38)	3 420 (n x 45)	FE = +43,38 FC = -43,38	1 881,82 1 881,82	19,277 0,566
II (84)	90 (107,90)	3 690 (3 672,10)	3 780	FE = -17,90 FC = +17,90	320,41 320,41	2,970 0,087
III (95)	120 (122,03)	4 155 (4 152,97)	4 275	FE = -2,03 FC = +2,03	4,12 4,12	0,034 0,001
IV (93)	96 (119,46)	4 089 (4 065,54)	4 185	FE = -23,46 FC = +23,46	550,37 550,37	4,607 0,135
348	447	15 213	15 660			27,677

Selon les données du tableau XLVII, la valeur du χ^2 de 27,677, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. Donc, les différences entre les niveaux sont très significatives. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, il faut admettre que la différence entre les niveaux a une certaine importance : performance des niveaux II et IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 24 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.5 La langue orale

4.1.5.1 Variation des erreurs entre les niveaux pour la langue orale

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $292/116 \approx 2,52$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $96/28 \approx 3,43$

Niveau III : $34/12 \approx 2,83$

Niveau II : $94/38 \approx 2,47$

Niveau IV : $68/38 \approx 1,79$

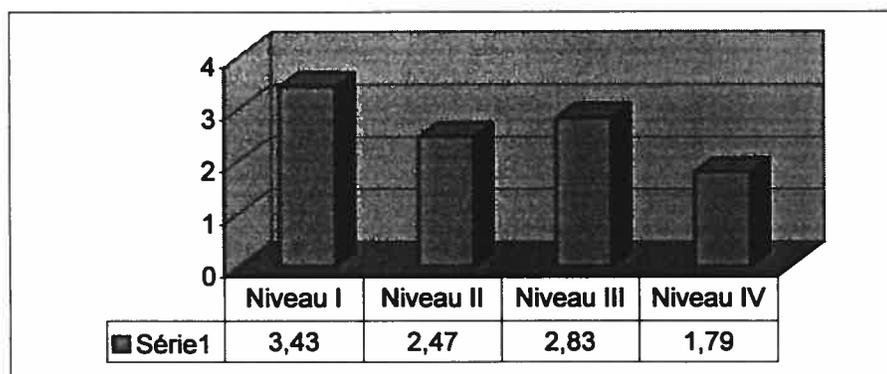


Fig. 25 – Variation des erreurs entre les niveaux pour la langue orale

Tableau XLVIII
Calcul des valeurs et du χ^2 pour la langue orale

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (28)	96 (70,48)	744 (769,52)	840 (n x 30)	FE = +25,52 FC = -25,52	651,27 651,27	9,240 0,846
II (38)	94 (95,66)	1046 (1044,34)	1140	FE = -1,66 FC = +1,66	2,76 2,76	0,029 0,003
III (12)	34 (30,21)	326 (329,79)	360	FE = +3,79 FC = -3,79	14,36 14,36	0,475 0,044
IV (38)	68 (95,66)	1072 (1044,34)	1140	FE = -27,66 FC = +27,66	765,08 765,08	7,998 0,733
116	292	3188	3480			19,368

Selon les données du tableau XLVIII, la valeur du χ^2 de 19,368, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité inférieure à 0,001. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. On remarque une contre performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 25 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.5.2 Variation des erreurs entre les niveaux portant sur l'omission des COD/COI pour la langue orale

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $193/116 \approx 1,66$

Moyenne d'erreurs par étudiants de chaque groupe :

Niveau I : $63/28 = 2,25$

Niveau III : $22/12 \approx 1,83$

Niveau II : $58/38 \approx 1,53$

Niveau IV : $50/38 \approx 1,32$

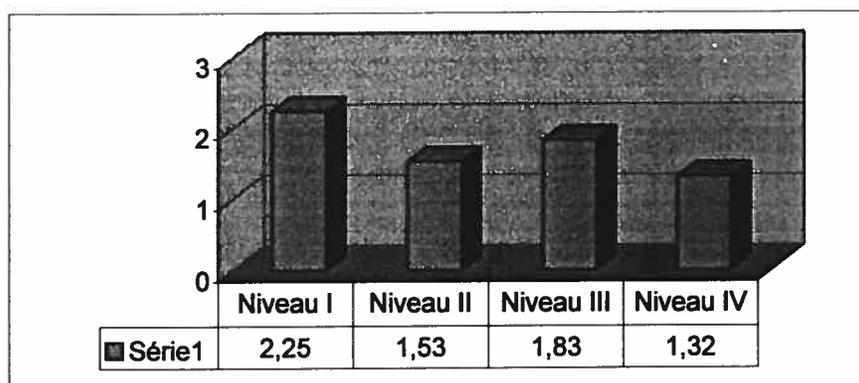


Fig. 26 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux pour la langue orale

Tableau XLIX
Omission des COD/COI pour la langue orale

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (28)	63 (46,59)	777 (793,41)	840	FE = +16,41 FC = -16,41	269,29 269,29	5,780 0,339
II (38)	58 (63,22)	1082 (1076,78)	1140	FE = -5,22 FC = +5,22	27,25 27,25	0,431 0,025
III (12)	22 (19,97)	338 (340,03)	360	FE = +2,03 FC = -2,03	4,12 4,12	0,026 0,050
IV (38)	50 (63,22)	1090 (1076,78)	1140	FE = -13,22 FC = +13,22	174,77 174,77	2,764 0,162
116	193	3287	3480			9,577

Les données statistiques du tableau XLIX ci-dessus indiquant la distribution des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les niveaux scolaires pour la langue

orale nous donnent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 9,577, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,02 environ. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Mais si l'on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, on croit que la différence entre les niveaux a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. L'image que nous donne la figure 26 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.5.3 Variation des erreurs portant sur la confusion et l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour la langue orale

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $30/116 \approx 0,26$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $8/28 \approx 0,29$

Niveau III : $3/12 \approx 0,25$

Niveau II : $16/38 \approx 0,42$

Niveau IV : $3/38 \approx 0,08$

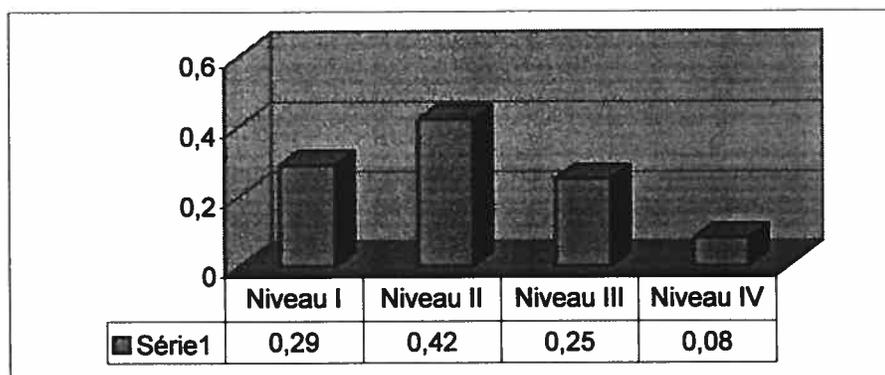


Fig. 27 – Variation des erreurs portant sur la confusion et l'ordre des COD/COI entre les niveaux pour la langue orale

Tableau L
Confusion et ordre des COD/COI pour la langue orale

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	FE	FC	Total	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
	Confusion et ordre des COD/COI					
I (28)	8 (7,24)	832 (832,76)	840 (n x 30)	FE = +0,76 FC = -0,76	0,58 0,58	0,080 0,001
II (38)	16 (9,83)	1124 (1130,17)	1140	FE = +6,17 FC = -6,17	38,07 38,07	3,873 0,034
III (12)	3 (3,10)	357 (356,90)	360	FE = -0,1 FC = +0,1	0,01 0,01	0,003 0,001
IV (38)	3 (9,83)	1137 (1130,17)	1140	FE = -6,83 FC = +6,83	46,65 46,65	4,746 0,041
116	30	3450	3480			8,779

Selon les données statistiques du tableau L, la valeur du χ^2 de 8,779, pour 3 d. l., correspond à une probabilité de 0,04 environ. Ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et d'adopter l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Cependant, il s'agit là d'une progression atypique : recul de la performance au niveau II et progrès sensible au niveau IV par rapport aux autres niveaux. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du groupe IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau II qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 27 reflète cette valeur du χ^2 .

4.1.5.4 Reprise des GN pour la langue orale

Moyenne d'erreurs par étudiant de tous les groupes : $69/116 \approx 0,59$

Moyenne d'erreurs par étudiant de chaque groupe :

Niveau I : $25/28 \approx 0,89$

Niveau III : $9/12 = 0,75$

Niveau II : $20/38 \approx 0,53$

Niveau IV : $15/38 \approx 0,39$

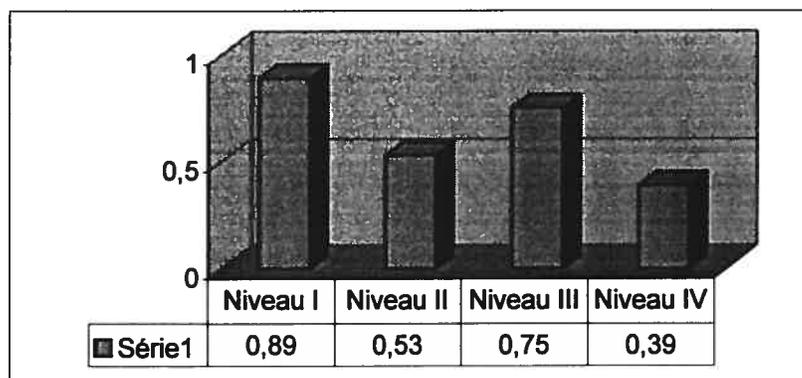


Fig. 28 – Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux pour la langue orale

Tableau LI
Reprise des GN pour la langue orale

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (28)	25 (16,66)	815 (823,34)	840 (n x 30)	FE = +8,34 FC = -8,34	69,56 69,56	4,175 0,084
II (38)	20 (22,60)	1120 (1117,40)	1140	FE = -2,60 FC = +2,60	6,76 6,76	0,299 0,006
III (12)	9 (7,14)	351 (352,86)	360	FE = +1,86 FC = -1,86	3,46 3,46	0,485 0,010
IV (38)	15 (22,60)	1125 (1117,40)	1140	FE = -7,60 FC = +7,60	57,76 57,76	2,556 0,052
116	69	3411	3480			7,667

Les données statistiques du tableau LI indiquant la distribution des erreurs portant sur la reprise des GN entre les niveaux scolaires pour la langue orale nous donnent les informations suivantes : la valeur du χ^2 de 7,667, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité de 0,05 environ. Cela dit, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle en adoptant l'hypothèse contraire. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est donc significative. Cependant, quand on examine la contribution des écarts du χ^2 par rapport à la moyenne générale, il faut admettre que la différence entre les niveaux I, III, IV a une certaine importance : performance du niveau IV, sous-performance du niveau I et recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. Dans l'ensemble, ce qui contribue le plus à cette valeur du χ^2 , c'est la performance du niveau IV qui a beaucoup moins d'erreurs qu'attendues, et la sous-performance du niveau I qui a plus d'erreurs qu'attendues. L'image que nous donne la figure 28 reflète cette valeur du χ^2 .

Points saillants.

Pour rendre plus facile la saisie des informations présentées dans cette partie et vérifier notre hypothèse principale, nous proposons de rassembler des points les plus saillants en trois rubriques :

- liste des types d'erreurs en ordre décroissant, accompagnés de calculs des pourcentages pour les volets écrits et oraux (tableau LII);
- liste des différences significatives entre les niveaux en ordre décroissant, d'après les calculs des valeurs et du χ^2 (tableau LIII);
- résultats les plus intéressants du point de vue théorique et du point de vue pédagogique.

Tableau LII
Liste des types d'erreurs mises en ordre décroissant pour les volets écrits et oraux

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Omission des COD/COI	1667	22,30 %
Confusion des COD/COI	1426	19,07 %
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	988	13,22 %
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	560	7,49 %
Reprise des GN	516	6,90 %
Confusion de Y/LUI, LEUR	437	5,85 %
Confusion de EN/Y	384	5,14 %
Omission du pronom réfléchi	332	4,44 %
Ordre des COD/COI	319	4,27 %
Confusion de genre	263	3,52 %
Confusion de nombre	240	3,21 %
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	200	2,68 %
Omission du sujet	144	1,93 %
Total : 13 types d'erreurs	7476	100 %

Tableau LIII
Différences significatives en ordre décroissant entre les niveaux pour le volet écrit

Types d'erreurs	Valeurs de khi ² et P (H ₀)
Épreuve Exgram	
Omission des COD/COI	59,944, p < 0,001
Confusion de l'ordre des COD/COI	48,999, p < 0,001
Place des COD et/ou COI au passé composé ou à l'impératif	37,286, p < 0,001
Confusion des COD/COI	32,037, p < 0,001
Confusion de Y/LUI, LEUR	26,764, p < 0,001
Omission du pronom réfléchi	21,594, p < 0,001
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	18,994, p < 0,001
Confusion de genre	11,962, p ≈ 0,01
Confusion de EN/Y	7,717, p ≈ 0,05
Confusion de nombre	3,884, p ≈ 0,20
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	3,814, p ≈ 0,30
Épreuve Trad-écr	
Omission des COD/COI	122,18, p < 0,001
Omission du pronom réfléchi	74,457, p < 0,001
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	35,387, p < 0,001
Reprise des GN	27,677, p < 0,001
Omission du sujet	25,716, p < 0,001
Confusion de l'ordre des COD/COI	23,489, p < 0,001
Confusion de nombre	17,174, p < 0,001
Confusion des COD/COI	11,246, p < 0,01
Place des COD et/ou COI au passé composé ou à l'impératif	10,951, p < 0,02
Confusion de genre	6,357, p < 0,07

D'après les données du tableau LIII ci-dessus, la différence entre les niveaux est particulièrement significative, mis à part les erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN, sur la confusion de nombre pour le test Exgram et sur la confusion de genre pour le test Trad-écr. Il en est de même pour la langue orale, la différence entre les niveaux est relativement significative pour les erreurs portant sur l'omission des COD/COI, la confusion des COD/COI, et la reprise des GN.

Résultats les plus intéressants du point de vue théorique et du point de vue pédagogique

L'analyse statistique basée sur l'application du test Pearson et des calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes nous a permis d'arriver à des résultats importants tant au point de vue théorique qu'au point de vue pédagogique.

Du point de vue théorique, nous considérons les trois cas suivants :

- 1) **I>II>III>IV**
- 2) **II et/ou III>I>IV**
- 3) **I>III>II>IV**

Pour le premier cas il s'agit de la progression normale de l'apprentissage. Il comprend les types d'erreurs tels que l'omission des COD/COI (Trad-écr), la confusion des conjoints/disjoints (Trad-écr), la confusion de l'ordre des COD/COI (Exgram et Trad-écr), la confusion de EN/Y (Exgram), la confusion de Y/LUI (Exgram), la confusion de genre (Exgram) et la confusion de nombre (Trad-écr).

Le deuxième cas est caractérisé par la progression atypique ou la contre performance des niveaux II et III par rapport au niveau I et du niveau II par rapport aux niveaux I et III. Il s'agit dans ce cas des types d'erreurs comme la confusion de la place des COD/COI (Trad-écr) et la confusion de l'ordre des COD/COI (tests oraux).

Pour le troisième et dernier cas c'est le recul de la performance du niveau III par rapport au niveau II. Ce cas comprend neuf types d'erreurs sur 13 tels que reflétés ci-après dans le tableau LV.

Pour certains types d'erreurs, nous remarquons une chute des erreurs très marquée vers la fin de l'étape de formation. Cela est considéré comme une maîtrise remarquable de l'apprentissage des pronoms personnels du français par les apprenants. En revanche, lorsqu'il y a un bouleversement dans la progression normale, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'erreurs en 3^e qu'en 2^e, il semble qu'il s'agisse là de la phase où l'apprenant peut se sentir un peu assuré et que ses stratégies personnelles interviennent davantage. Il en résulte qu'il commet plus d'erreurs.

Le tableau suivant est établi sur la base des données du tableau LIII. Les données qui y sont présentées indiquent la différence hautement significative entre les niveaux I-IV pour la langue écrite. Il est important également de remarquer que ce phénomène s'observe tant dans l'épreuve Exgram que dans l'épreuve Trad-écr.

Tableau LIV
Différences hautement significatives entre les niveaux I-IV

Types d'erreurs	Épreuve	Résultats de χ^2	Valeur z ¹⁵
Omission des COD/COI	Exgram	$\chi^2 = 59,944, p < 0,001$	Z = 6,70
	Trad-écr	$\chi^2 = 122,18, p < 0,001$	Z = 7,25
Ordre des COD/COI	Exgram	$\chi^2 = 48,999, p < 0,001$	Z = 6,62
	Trad-écr	$\chi^2 = 23,489, p < 0,001$	Z = 3,38
Omission du pronom réfléchi	Exgram	$\chi^2 = 21,594, p < 0,001$	Z = 4,80
	Trad-écr	$\chi^2 = 74,457, p < 0,001$	Z = 4,30
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	Exgram	$\chi^2 = 37,286, p < 0,001$	Z = 4,71
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	Exgram	$\chi^2 = 18,994, p < 0,001$	Z = 4,38
	Trad-écr	$\chi^2 = 35,387, p < 0,001$	Z = 4,10
Confusion des COD/COI	Exgram	$\chi^2 = 32,037, p < 0,001$	Z = 5,57
	Trad-écr	$\chi^2 = 11,246, p < 0,01$	Z = 2,0
Reprise des GN	Trad-écr	$\chi^2 = 27,677, p < 0,001$	Z = 3,32
Confusion de Y/LUI, LEUR	Exgram	$\chi^2 = 26,764, p < 0,001$	Z = 4,60
Confusion de genre	Exgram	$\chi^2 = 11,962, p < 0,01$	Z = 3,60
Omission du sujet	Trad-écr	$\chi^2 = 25,716, p < 0,001$	Z = 3,43

En réalité, des tests écrits nous avons dégagé neuf types d'erreurs sur 13 pour lesquels le nombre d'erreurs de la troisième année est plus élevé que celui de la deuxième année. Ce phénomène se manifeste aussi dans le volet oral pour lequel la troisième année a commis plus d'erreurs que la deuxième année. Nous nous arrêtons pour le moment aux données observables présentées dans le tableau suivant. Nous y reviendrons dans la partie qui suit.

¹⁵ Selon Muller (1973, p. 130), il faut que la valeur de z soit ≥ 2 pour que la différence soit significative.

Tableau LV
Moyenne d'erreurs par étudiant entre les niveaux II et III – recul au niveau III

Types d'erreurs	Tests	Moyenne d'erreurs par étudiant (M)	
		Niveau II	Niveau III
Confusion des COD/COI	Exgram	M = 2,29	M = 2,53
	Trad-écr	M = 1,33	M = 1,67
Omission des COD/COI	Exgram	M = 0,73	M = 0,79
Omission du pronom réfléchi	Exgram	M = 0,50	M = 0,64
	Trad-écr	M = 0,19	M = 0,27
Omission du sujet	Trad-écr	M = 0,36	M = 0,39
Confusion des conjoints/disjoints	Exgram	M = 0,33	M = 0,40
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	Exgram	M = 0,07	M = 0,32
	Trad-écr	M = 0,45	M = 0,51
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	Exgram	M = 2,82	M = 2,90
Reprise des GN	Trad-écr	M = 1,07	M = 1,26
Confusion de nombre	Exgram	M = 0,35	M = 0,41

Du point de vue pédagogique, on s'attend à ce qu'il y ait une progression graduelle d'un niveau à l'autre, et qu'il y ait des succès notables vers la fin de l'étape de formation. Cependant, selon les données fournies par le tableau LVI dans la partie qui suit, la différence entre les niveaux II-III et III-IV n'est pas significative. Cela veut dire qu'il y a peu ou pas de progrès entre ces niveaux, et même qu'on observe des contre performances ou des reculs du niveau III par rapport au niveau II. Cette observation nous amène à supposer que l'acquisition des pronoms personnels du français ne soit pas effective pendant les deuxième et troisième années. Les apprenants ont perdu donc au moins deux ans pour arriver à ces résultats. Peut-on raccourcir cette étape d'acquisition? Si oui, le temps qu'on pourra économiser sera investi à d'autres activités langagières, et la qualité de l'enseignement/apprentissage sera ainsi améliorée. C'est là aussi un aspect important pour les pédagogues car il leur apporte des solutions pédagogiques appropriées pour ce stade d'apprentissage des apprenants.

4.2 Examen des sous-hypothèses

4.2.1 Sous-hypothèse 1 : les erreurs sur les pronoms personnels du français retardent le processus d'apprentissage

Normalement, selon le processus d'apprentissage, il faut une progression d'un niveau à l'autre. Autrement dit, les erreurs devraient diminuer au fur et à mesure que le niveau de connaissance de l'apprenant progresse, et certainement pas augmenter. Cependant, la réalité d'apprentissage ne correspond pas souvent à ce qu'attendaient les pédagogues.

Comme on peut le voir dans les tableaux LVI-LVII ci-après, nous avons dégagé, en effet, 12 types d'erreurs sur 13 totalisant 6417 erreurs qui représentent 89,32 % des erreurs du volet écrit, pour lesquels la différence entre les niveaux II et III n'est pas significative. Pour les cas suivants du test Exgram il y a une différence entre les niveaux II et III : l'ordre des COD/COI, la confusion de la place des COD/COI et la confusion de Y/LUI, LEUR. Nous avons noté également 11 types d'erreurs sur 13 totalisant 4872 erreurs qui représentent 67,82 % pour lesquels il n'y a pas de progrès entre les niveaux III et IV. Pour les cas suivants il y a une différence entre les niveaux III et IV : la confusion de la place des COD/COI et la confusion des pronoms conjoints/disjoints pour les tests Exgram et Trad-écr, l'omission des COD/COI pour le test Trad-écr, l'omission du pronom réfléchi et la confusion de genre pour le test Exgram.

Tableau LVI
Calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet écrit

Type d'erreur	Tests	Niveaux II-III	Niveaux III-IV
Omission des COD/COI	Exgram	Z = 0,5	Z = 0,75
	Trad-écr	Z = 1,7	Z = 5,39
Ordre des COD/COI	Exgram	Z = 3,75	Z = 1,8
	Trad-écr	Z = 0,43	Z = 1,8
Omission du pronom réfléchi	Exgram	Z = 1,4	Z = 3,16
	Trad-écr	Z = 0,8	Z = 0,5
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	Exgram	Z = 3,97	Z = 4,8
	Trad-écr	Z = 0,43	Z = 2,15
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	Exgram	Z = 0,83	Z = 3,0
	Trad-écr	Z = 0,4	Z = 3,2
Confusion des COD/COI	Exgram	Z = 1,1	Z = 1,73
	Trad-écr	Z = 1,31	Z = 1,76
Reprise des GN	Trad-écr	Z = 0,83	Z = 1,0
Confusion de Y/LUI, LEUR	Exgram	Z = 2,1	Z = 0,36
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	Exgram	Z = 0,35	Z = 1,35
Confusion de genre	Exgram	Z = 0,27	Z = 2,2
	Trad-écr	Z = 0,38	Z = 0,86
Confusion de nombre	Exgram	Z = 0,75	Z = 0,88
	Trad-écr	Z = 1,92	Z = 0,1
Omission du sujet	Trad-écr	Z = 0,23	Z = 1,25
Confusion de EN/Y	Exgram	Z = 1,07	Z = 0,71

Concernant le volet oral, nous avons les mêmes observations, c'est-à-dire que la différence entre les niveaux II-III et III-IV n'est pas significative. En effet, il n'y a aucun progrès enregistré pendant cette période d'apprentissage, comme le montre le tableau suivant :

Tableau LVII
Calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet oral

Type d'erreur	Test	Niveaux II-III	Niveau III-IV
Omission des COD/COI	Dig	Z = 0,90	Z = 1,59
Confusion et ordre des COD/COI	Dig	Z = 1,9	Z = 1,7
Reprise des GN	Dig	Z = 1,05	Z = 1,9

En conclusion, la sous-hypothèse 1 est vérifiée car les résultats obtenus montrent que, pour la plupart des types d'erreurs, il n'y a presque pas de progrès enregistrés du niveau II au niveau III. Cela signifie que la différence concernant le nombre relatif d'erreurs entre ces niveaux n'est pas significative. Ainsi, l'absence de progrès durant une période de deux ans (du niveau II au niveau III) est un mauvais signe pour le processus d'apprentissage. Signe que les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs études.

Cette observation est appuyée par les résultats des calculs de la distribution des erreurs entre les niveaux selon qu'il s'agit des erreurs d'omission du sujet ou du complément (A), de confusion des pronoms et des règles distributionnelles (B) et de confusion de genre, de nombre et de reprise des GN (C) tels que montrés ci-après :

- Pour le groupe A : 9,50 % - 7,40 % - 7,32 % - 4,57 %;
- Pour le groupe B : 16,10 % - 13,74 % - 16,20 % - 11,66 %;
- Pour le groupe C : 4,21 % - 3,26 % - 3,48 % - 2,68 %.

Il suffit de comparer le rapport d'erreurs entre les niveaux II et III des groupes B et C pour nous en convaincre : les apprenants du niveau III font plus d'erreurs par rapport à ceux du niveau II. Pour les erreurs du groupe B, en particulier, l'écart entre les niveaux II et III est relativement grand : 13,74 % et 16,20 %. Il faut également signaler que les groupes B et C représentent la majorité des erreurs, soit 71,33 % des erreurs, et que les erreurs de ces groupes sont essentiellement celles de confusion de pronoms et de règles distributionnelles des pronoms.

Le tableau suivant résume tous les détails concernant la répartition des erreurs entre les niveaux selon les groupes d'erreurs pour l'ensemble des tests.

Tableau LVIII
Répartition des erreurs des pronoms entre les niveaux selon les groupes A, B et C

Groupe	Type d'erreur	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Total
A	Omission des COD/COI	511	465	423	268	1667
	Omission du sujet	55	30	37	22	144
	Omission du pronom réfléchi	135	58	87	52	332
	<i>Pourcentage</i>	<i>9,50 %</i>	<i>7,40 %</i>	<i>7,32 %</i>	<i>4,57 %</i>	<i>28,67 %</i>
B	Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN	234	237	276	241	988
	Confusion de Y/LUI, LEUR	135	113	98	91	437
	Confusion de l'ordre des COD/COI	120	70	93	36	319
	Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	54	44	78	24	200
	Confusion de EN/Y	102	99	97	86	384
	Confusion des conjoints/disjoints	163	151	167	79	560
	Confusion des COD/COI	396	313	402	315	1426
	<i>Pourcentage</i>	<i>16,10 %</i>	<i>13,74 %</i>	<i>16,20 %</i>	<i>11,66 %</i>	<i>57,70 %</i>
C	Confusion de genre	78	69	72	44	263
	Confusion de nombre	71	65	59	45	240
	Reprise du GN	166	110	129	111	516
	<i>Pourcentage</i>	<i>4,21 %</i>	<i>3,26 %</i>	<i>3,48 %</i>	<i>2,68 %</i>	<i>13,63 %</i>

4.2.2 Sous-hypothèse 2 : entre les classes d'apprenants il y a progression

Il semble que la confirmation de la sous-hypothèse 1 puisse contredire la sous-hypothèse 2 selon laquelle entre les classes d'apprenants il y a progression. En fait, il n'y a pas de progression graduelle d'un niveau à l'autre. Comme nous l'avons remarqué dans la partie concernant les points saillants, il y a deux cas de progression atypique. Le premier relève de la confusion de la place des COD/COI devant un impératif ou un verbe au passé composé (Trad-écr). Il s'agit du recul de la performance des niveaux II et III par rapport au niveau I. Le deuxième cas concernant la confusion de l'ordre des COD/COI (tests oraux). Il s'agit de la contre performance du niveau II par rapport au niveau III.

Cependant, selon les calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes tels que montrés ci-après dans les tableaux LIX-LX, la différence entre les niveaux I et IV est très significative. Précisément, mis à part les deux cas concernant la confusion de la place des COD et/ou COI et la confusion de genre pour le test Trad-écr, la différence entre les niveaux I et IV est très significative. Rappelons encore une fois que dix types d'erreurs sur 13 pour lesquels la valeur de χ^2 est supérieure à 11,246, pour trois degrés de liberté, $p < 0,01$ (voir tableau LIV).

Tableau LIX
Calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet écrit

Types d'erreurs	Tests	Étape I	Étape II		Étape III
		Niveaux I-II	Niveaux II-III	Niveaux III-IV	Niveaux I-IV
Omission des COD/COI	Exgram	Z = 3,4	Z = 0,5	Z = 0,75	Z = 6,7
	Trad-écr	Z = 0,14	Z = 1,7	Z = 5,39	Z = 7,25
Ordre des COD/COI	Exgram	Z = 1,7	Z = 3,75	Z = 1,8	Z = 6,62
	Trad-écr	Z = 1,6	Z = 0,43	Z = 1,8	Z = 3,38
Omission du pronom réfléchi	Exgram	Z = 3,1	Z = 1,4	Z = 3,16	Z = 4,8
	Trad-écr	Z = 4,8	Z = 0,8	Z = 0,5	Z = 4,3
Confusion de la place des COD et/ou COI	Exgram	Z = 4,1	Z = 3,97	Z = 4,8	Z = 4,7
	Trad-écr	Z = 0,7	Z = 0,43	Z = 2,15	Z = 1,18
Confusion des pronoms conjoints/disjoints	Exgram	Z = 2,4	Z = 0,83	Z = 3,0	Z = 4,38
	Trad-écr	Z = 0,58	Z = 0,4	Z = 3,2	Z = 4,1
Confusion des COD/COI	Exgram	Z = 4,75	Z = 1,1	Z = 1,73	Z = 5,57
	Trad-écr	Z = 1,4	Z = 1,31	Z = 1,76	Z = 2,0
Reprise des GN	Trad-écr	Z = 3,16	Z = 0,83	Z = 1,0	Z = 3,32
Confusion de Y/LUI, LEUR	Exgram	Z = 2,4	Z = 2,1	Z = 0,36	Z = 4,6
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	Exgram	Z = 1,1	Z = 0,35	Z = 1,35	Z = 2,0
Confusion de genre	Exgram	Z = 1,25	Z = 0,27	Z = 2,2	Z = 3,6
	Trad-écr	Z = 0,54	Z = 0,3	Z = 0,86	Z = 1,87
Confusion de nombre	Exgram	Z = 1,4	Z = 0,85	Z = 1,86	Z = 2,3
	Trad-écr	Z = 0,43	Z = 1,8	Z = 0,1	Z = 2,2
Omission du sujet	Trad-écr	Z = 2,4	Z = 0,23	Z = 1,25	Z = 3,43
Confusion de EN/Y	Exgram	Z = 1,0	Z = 1,07	Z = 0,71	Z = 2,8

Tableau LX
Calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour le volet oral

Types d'erreurs	Niveaux I-II	Niveaux II-III	Niveau III-IV	Niveaux I-IV
Omission des COD/COI	Z = 2,06	Z = 0,91	Z = 1,59	Z = 2,7
Confusion et ordre des COD/COI	Z = 0,87	Z = 1,13	Z = 1,9	Z = 2,1
Reprise des GN	Z = 1,6	Z = 1,05	Z = 1,9	Z = 2,4

L'examen des données du tableau LX ci-dessus nous donne les mêmes résultats : la nette progression entre les niveaux I-IV pour tous les types d'erreurs mais la contre performance ou le recul de la performance entre les niveaux I-II (sauf le cas d'omission

des COD/COI), II-III et III-IV. Cela signifie qu'au niveau IV, les étudiants font des progrès certains. Du point de vue pédagogique, l'objectif que vise la formation est atteint. Ainsi, notre sous-hypothèse 2 est vérifiée.

Si l'on examine de près les résultats des calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes des tableaux LIX-LX, on trouve que, du niveau I au niveau II, il y a une certaine progression pour certains types d'erreurs. Pour la langue écrite, il y a effectivement 2907 sur 7184 erreurs pour lesquelles on enregistre une différence significative entre les niveaux I et II, ce qui représente 40,46 %. Ce pourcentage est partagé par huit types d'erreurs sur 13. Ce sont l'omission des COD/COI, l'omission du pronom réfléchi, la confusion de la place des COD et/ou COI, la confusion des COD/COI, la reprise des GN, la confusion de Y/LUI, LEUR, la confusion des pronoms conjoints/disjoints et l'omission du sujet. Pour la langue orale, l'erreur portant sur l'omission des COD/COI représente 32,88 % des erreurs, et, pour ce type d'erreur, il y a une différence significative entre les niveaux I et II.

Du niveau II au niveau III, il y a seulement trois types d'erreurs sur 13 pour lesquels il y a une différence significative, ce qui représente 767 sur 7184 erreurs, soit 10,68 %. Pour la langue orale, il n'y a aucun type d'erreur qui marque les progrès des apprenants. L'étape qui va du niveau III au niveau IV est marquée par une différence significative concernant les erreurs portant sur l'omission des COD/COI, l'omission du pronom réfléchi, la confusion des pronoms conjoints/disjoints, la confusion de la place des pronoms COD/COI et la confusion de genre pour la langue écrite. Le tout représente 2232 sur 7184 erreurs, soit 31,07. Cependant, aucun progrès n'est enregistré pendant cette étape pour la langue orale. Cette remarque renforce une fois de plus notre sous-hypothèse 1 selon laquelle les erreurs concernant l'emploi des pronoms personnels, survenues au niveau morphosyntaxique, empêchent le processus d'apprentissage du français par les apprenants vietnamiens.

4.2.3 Sous-hypothèse 3 : les erreurs relèvent de différentes sources

Les 13 types d'erreurs dégagés des corpus écrits et oraux résultent de plusieurs facteurs. L'observation de la façon dont les erreurs se produisent nous permet de dire qu'il existe au moins trois sources d'erreurs principales. Il s'agit, en premier lieu, des erreurs dues à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français langue étrangère (V – F¹⁶), en second lieu, des erreurs qui relèvent du stock accumulé en langue-cible (F – F), et en dernier lieu, des erreurs qui résultent de la combinaison des deux premières sources (V – F et F – F).

En effet, lors du classement de ces deux dernières sources d'erreurs, nous avons eu quelques difficultés quand il s'agit de distinguer les erreurs qui proviennent de la source (F – F) de celles de la source (V – F et F – F), car la frontière qui sépare les unes des autres reste parfois floue. Nous pourrions, par exemple, classer les erreurs portant sur la confusion de genre en français dans la source des erreurs résultées du stock accumulé en langue-cible (F – F). En voici la raison. Le fait que l'apprenant généralise la formation du féminin de la plupart des noms d'êtres animés par l'addition d'un *e* à la forme masculine, l'amène aux erreurs de confusion de genre. Pour l'apprenant, le mot « exercice » dans la phrase suivante devrait être un mot féminin, car il se termine par *e* :

(161) — As-tu fait l'exercice de grammaire?

— Oui, *je l'ai faite (copie d'étudiant; Exgram).

L'erreur faite par l'apprenant en (161) relève de ses connaissances acquises en langue-cible. Mais, il arrive que certains apprenants emploient erronément le genre des noms qui désignent les animaux : « la cheval » au lieu de « le cheval ». Ce qui nous amène à supposer qu'il s'agisse de l'influence de la formation des noms en catégories [inanimé / animé] en vietnamien. À vrai dire, nous avons dégagé de nos corpus peu d'erreurs de ce genre. Mais notre intuition, ainsi que notre enseignement du français aux apprenants vietnamiens nous suggèrent cette remarque. Nous reviendrons à cette question dans la partie 5.1.3.1 de l'analyse et de l'explication des erreurs. Aussi nous

¹⁶ V – F dans notre recherche : V = vietnamien, F = français.

contentons-nous de classer les erreurs de confusion de genre dans la source (V – F et F – F).

L'analyse statistique des erreurs conduit à des résultats surprenants. Les erreurs relevant de l'interférence de la langue maternelle (V – F) sont celles d'omission du sujet ou du complément et de reprise du GN, et elles représentent 31,13 % des erreurs. Les erreurs relevant du stock accumulé en langue-cible (F – F) sont celles de confusion des pronoms et de règles distributionnelles comme la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN, la confusion de Y/LUI, LEUR, l'ordre des pronoms conjoints/disjoints, la confusion de la place des COD/COI devant un verbe au passé composé ou devant/après un verbe à l'impératif, la confusion de EN/Y et la confusion de nombre. Ce type d'erreur représente 34,35 % des erreurs. Les erreurs qui relèvent de la combinaison des deux sources (V – F et F – F) sont aussi celles de confusion des pronoms, de règles distributionnelles et de confusion de genre comme la confusion des COD/COI, le mauvais emploi du pronom réfléchi, la confusion des pronoms conjoints/disjoints et la confusion de genre. Ce type d'erreur représente 34,52 % des erreurs. Ces résultats nous permettent de vérifier notre sous-hypothèse 3.

Pour avoir une idée générale sur le poids des erreurs que représente chacune des sources ci-dessus mentionnées, nous procédons au calcul des pourcentages des erreurs pour l'ensemble des tests écrits et oraux tel que montré dans le tableau LXI suivant.

Tableau LXI
Répartition des erreurs des pronoms provenant de trois sources entre les niveaux

Source	Types d'erreurs	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Total
V – F	Omission des COD/COI	511	465	423	268	1667
	Omission du sujet	55	30	37	22	144
	Reprise du GN	166	110	129	111	516
	<i>Pourcentage</i>	<i>9,79 %</i>	<i>8,09 %</i>	<i>7,88 %</i>	<i>5,36 %</i>	<i>31,13 %</i>
F – F	Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN	234	237	276	241	988
	Confusion de Y/LUI, LEUR	135	113	98	91	437
	Ordre des COD/COI	120	70	93	36	319
	Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	54	44	78	24	200
	Confusion de EN/Y	102	99	97	86	384
	Confusion de nombre	71	65	59	45	240
	<i>Pourcentage</i>	<i>9,58 %</i>	<i>8,40 %</i>	<i>9,38 %</i>	<i>7 %</i>	<i>34,35 %</i>
V – F et F – F	Confusion de genre	78	69	72	44	263
	Confusion des COD/COI	396	313	402	315	1426
	Mauvais emploi du pronom réfléchi	135	58	87	52	332
	Confusion des conjoint/disjoint	163	151	167	79	560
	<i>Pourcentage</i>	<i>10,33 %</i>	<i>7,91 %</i>	<i>9,74 %</i>	<i>6,55 %</i>	<i>34,52 %</i>

CHAPITRE V

ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES ET EXPLICATION DES ERREURS

L'analyse statistique que nous avons faite dans le chapitre précédent nous a permis d'évaluer nos hypothèses, mais non d'expliquer le pourquoi et le comment des erreurs. C'est la raison pour laquelle nous procédons à l'analyse et à l'explication des erreurs. L'explication des erreurs constitue une étape très importante sinon déterminante dans les études de l'analyse contrastive. Pour J. Svartvik (cité par Doca, 1981, p. 70), sans les causes qui expliquent pourquoi telle ou telle erreur s'est produite, les erreurs ne possèdent qu'une valeur explicative limitée.

On reproche souvent à la linguistique contrastive « classique » d'avoir simplifié les processus d'apprentissage parce qu'elle a mis en relation l'apprentissage d'une langue étrangère uniquement avec la langue maternelle de l'apprenant. Par contre, dans les années 70, certaines recherches comme celles de T. Slama-Cazacu (1975), L. Ionescu-Ruxădoiu (1975) (cité par Doca, 1981, p. 70) mettent l'accent sur les connaissances antérieurement acquises, y compris le stock accumulé en langue-cible par l'apprenant. Dans le même esprit, Gaonac'h (1987) relate les conclusions de Sampson et Richard (1973) qui insistent sur le rôle important que jouent les erreurs liées au fonctionnement du système intermédiaire. Richard (1973) pense qu'il s'agit des erreurs de surgénéralisation, du non-respect de règles, et que ces erreurs correspondent essentiellement à des tentatives de construction d'hypothèses sur la langue-cible, à partir d'une expérience linguistique limitée (voir Gaonac'h, 1987, p. 128). Selon Taylor (1975), pour compenser le manque de connaissances concernant certains aspects de la langue-cible, l'apprenant recourt souvent à des procédures visant à la réduction de la complexité du système de celle-ci. Il s'agit dans ce cas de simplifier systématiquement les règles de la langue-cible (Gaonac'h, *op. cit.*, p. 137).

Pour pouvoir déterminer les mécanismes qui sont susceptibles d'engendrer les erreurs d'interférence telles que mentionnées dans le chapitre précédent, il faut analyser et expliquer les erreurs en question, en nous fondant sur l'étude contrastive des structures morphosyntaxiques des deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien, qui a été mise en lumière dans le chapitre II. Pour ce faire, nous dirigeons

notre attention sur l'examen de l'hypothèse principale dont découle chacune des trois sous-hypothèses.

5.1 Hypothèse de base : interférences liées à l'emploi des pronoms personnels du français

Pour chacun des types d'erreurs, nous commencerons par les exemples tirés des corpus écrits et oraux, nous les examinerons par la suite sur la base de l'étude contrastive des structures morphosyntaxiques des systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien, et nous arriverons enfin à expliquer pourquoi telle ou telle erreur se produit. Nous résumons notre processus d'analyse et d'explication des erreurs comme suit :

- en premier lieu, les *arguments relevant des faits observables* – il s'agit des exemples tirés des corpus écrits et oraux;
- en second lieu, les *arguments relevant de la structure linguistique* – il s'agit de l'étude contrastive, cas par cas, des pronoms personnels du français et du vietnamien pour en déduire la différence morphosyntaxique;
- en dernier lieu, les *arguments relatifs à l'explication des erreurs* – il s'agit d'expliquer la cause et la manière selon lesquelles l'erreur apparaît.

Signalons toutefois que, selon le cas, nous pourrions nous permettre de combiner les deux dernières rubriques pour en faire une seule, et que, en raison des particularités de certains types d'erreurs, nous tenons à ajouter les rubriques suivantes :

- dans la partie 5.1.2.1, les *arguments relevant de la morphosyntaxe* et les *arguments du point de vue pédagogique*;
- dans la partie 5.1.2.6, les *arguments du point de vue pédagogique*;
- dans la partie 5.1.3.3, les *arguments du point de vue stylistique*.

Il est important de rappeler que, pour ce qui est des jugements d'agrammaticalité, nous nous concentrons sur les problèmes relatifs au pronom personnel, étant donné qu'il

peut y avoir d'autres erreurs dans le même énoncé concernant la conjugaison verbale ou l'erreur lexicale, par exemple.

Dans ce qui suit, nous allons examiner successivement les 13 types d'erreurs telles qu'elles ont été identifiées dans le chapitre précédent concernant l'analyse quantitative des données de performance.

5.1.1 Omission du sujet ou du complément

5.1.1.1 Interférence due à l'omission des COD et/ou COI

Les arguments relevant des faits observables

Comme nous l'avons remarqué dans la partie de l'analyse quantitative des données de performance, le nombre relatif d'erreurs portant sur l'omission des COD et/ou COI du niveau I pour les tests écrits est le plus élevé, alors que celui du niveau IV est le moins élevé, ce qui est dans la logique normale de l'apprentissage guidé. Dans l'ensemble, le nombre relatif d'erreurs pour les tests écrits diminue graduellement d'un niveau à l'autre. Ce qui sous-tend notre hypothèse de progression. Cependant, pour les tests oraux, le nombre relatif d'erreurs du niveau III est supérieur à celui du niveau II. Cela nous fait penser qu'au niveau intermédiaire II-III où l'apprenant est à mi-chemin de sa formation, rien n'est encore stable. Il faut du temps pour que ses connaissances en langue-cible soient graduellement acquises. Ce fait linguistique n'est pas une chose nouvelle. Il a été abordé d'une façon ou d'une autre dans certaines recherches. Mais il n'y en a aucune qui a été, à notre connaissance, entièrement consacrée à l'étude de ce stade d'apprentissage d'une L2.

La distribution du nombre relatif d'erreurs portant sur l'omission des COD et/ou COI entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>II>III>IV, à l'écrit

I>III>II>IV, à l'oral

Sur un total de 292 erreurs enregistrées des tests oraux il y a 193 (soit 66,1 %) erreurs dues à l'omission des COD/COI. Il en va de même pour les tests écrits où cette sorte d'erreurs représente 20,52 %, soit 1474 sur un total de 7184. Prenons quelques phrases mal formées des apprenants :

- (162) — *Je *le* prête à condition que tu doives *me* rendre jeudi prochain.
— *Oui, je *te* rendrai (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr).
- (163) — Fais-tu les exercices de grammaire?
— Je les ai faits hier.
— *Donne-moi \emptyset , s'il te plaît! (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr).
- (164) — *Donne-moi voir \emptyset ! (copie d'étudiant de FP3-99; Trad-écr).
- (165) — *N' \emptyset \emptyset inquiétez pas trop (copie d'étudiants de FP3-99; Trad-écr).
- (166) — *J' \emptyset ai fini déjà (copie d'étudiant de FP4-02; Trad-écr)
- (167) — Tu peux *me* prêter ton cahier?
— *Mais...Thanh... \emptyset emprunte hier (étudiant de FP-02; Dig).
- (168) — *Mais...hier...j'ai promis de \emptyset donner...Thành (étudiant de FP-00; Dig).
- (169) — Dois-je annoncer aux étudiants que les examens sont reportés ? \Rightarrow *Oui, annoncez-*eux* (copie d'étudiant de FP5-00; Exgram).

Comme on peut le remarquer ci-dessus, l'agrammaticalité des phrases en (162-169) est due à l'omission des COD et/ou COI. Ce phénomène s'observe aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Mais, nous trouvons qu'il est plus fréquent à l'oral. Il s'agit là d'un fait de langue bien connu en vietnamien. Ainsi, les phrases mal formées des apprenants doivent trouver leur origine dans l'habitude de la langue maternelle. Nous sommes conscient toutefois qu'en français il peut y avoir omission dans un contexte où il n'y a ni ambiguïté ni exigence de précision, en particulier, dans le registre familial. Ainsi, on

peut dire : « J'ai fini » si l'interlocuteur sait l'objet. Si quelqu'un doit effectuer plusieurs tâches qu'il n'a pas entièrement terminées, on attend une précision comme complément : « J'ai fini le premier projet », alors qu'en vietnamien on peut omettre ce complément. Passons maintenant à l'examen de la structure phrastique en vietnamien et en français.

Les arguments relevant de la structure linguistique

L'omission des COD et/ou COI est un phénomène très fréquent en vietnamien. Cette habitude est transférée à l'apprentissage du français. La phrase type du vietnamien est SVO. Cet ordre est immuable. Si l'on compare cette structure de base à celle du français, on remarque qu'il existe une similitude dans les deux langues. Ces « faux amis » constituent un piège pour l'apprenant vietnamien. Pour une phrase énonciative simple, il n'y a pas beaucoup de problèmes. Mais dans une situation où l'emploi des pronoms personnels est obligatoire pour éviter la reprise du nom ou du GN, l'apprenant rencontrerait des difficultés. À la question en (170) correspondent trois réponses possibles en (170a, 170b et 170c) en vietnamien :

(170) — *Cậu đã chuyển bức thư của tớ cho Thanh chưa*¹⁷?

toi déjà remettre [CI] lettre [adj. poss.] moi [prép.] Thanh pas encore

As-tu déjà remis ma lettre à Thanh ou non?

(170a) — *Đã* ou *rồi*¹⁸ 'déjà'.

(170b) — *Tớ đã chuyển* ∅ ∅ *rồi* 'moi déjà remettre'.

(170c) — *Tớ đã chuyển* ∅ *cho Thanh* 'moi déjà remettre à Thanh'.

L'agrammaticalité des réponses ci-dessus est due à l'absence de l'un des deux pronoms compléments du verbe REMETTRE.

Selon Lê Biên (1995, p. 70-85), en vietnamien, les verbes actifs exprimant la notion de don, d'attribution ou de réception comme DONNER, OFFRIR, ATTRIBUER, OCTROYER, RECEVOIR, EMPRUNTER, RECOUVRER, PERCEVOIR, DEMANDER

¹⁷ En vietnamien, les particules interrogatives *đã / chưa* (accompli / non accompli) sont deux préverbes (voir Nguyễn P.P., 1976, p. 122-124).

¹⁸ En vietnamien, c'est un préverbe de temps exprimant un temps relatif à un point de repère.

apparaissent sous deux formes : la forme « complète » ayant un double objet (un COD et un COI) et la forme « semi-complète » avec un seul objet qui est souvent un COD. Ainsi, c'est dans ce dernier cas que le COI est souvent absent. Par exemple :

(171) *Tôi trả sách.*

moi retourner livre

Il arrive des cas où le COD est absent selon les contextes :

(172) *Con tặng mẹ.*

moi (enfant) offrir Ø mère

Or, avec le verbe OFFRIR le COD est absolument obligatoire. Cela peut expliquer pourquoi les apprenants omettent le COD ou le COI dans leur discours en FLE.

Notons aussi que lorsque ces verbes actifs apparaissent sous leur forme « complète », la place des COD et COI n'est pas fixe, c'est-à-dire qu'ils peuvent changer de place, soit le COI qui suit le verbe et précède le COD, soit le COD qui suit le verbe et précède le COI. La préposition est absente dans le premier cas mais présente dans le second cas. Ce qui distingue ces verbes de leurs correspondants français, c'est qu'en français le COI nominal est lié au verbe par la présence obligatoire d'une préposition alors qu'en vietnamien la préposition peut disparaître de la structure de surface d'une phrase (voir Nguyễn P.P., 1976, p. 111) :

(173) *Nam tặng (cho) Lan bó hoa.*

Nam offrir [prép.] Lan bouquet fleurs

Nam offre à Lan un bouquet de fleurs.

Cette caractéristique que comporte la langue vietnamienne apporterait d'autres explications sur les erreurs liées à la confusion des COD/COI dont nous allons discuter plus tard.

Les arguments relatifs à l'explication des erreurs

Nous nous permettons d'aller encore un peu plus loin en citant quelques exemples tirés des enregistrements des dialogues des apprenants pour alimenter notre hypothèse formulée.

(174) Tu me \emptyset donnes (Dig).

(175) Il me \emptyset rendra demain (Dig).

(176) Je te souhaite \emptyset (Dig).

(177) Je n'ai pas besoin \emptyset (Dig) (il s'agit dans ce cas de l'absence d'un pronom COI "de lui").

Là encore, il y a absence du pronom complément, qu'il s'agisse d'un COD ou d'un COI. Ce genre de phrases se fait surtout à l'oral, dans les répliques. De telles constructions des apprenants peuvent être comprises et acceptées dans la mesure où la situation d'interaction verbale permet de reconnaître le GN figurant déjà dans l'énoncé antérieur. Ce phénomène est particulièrement fréquent dans le parler vietnamien car on peut se référer aux éléments antérieurement annoncés, et éviter par conséquent la répétition du GN complément tout en gardant l'ordre S + V + \emptyset (COD). Chemin faisant, cette tendance « simplificatrice » à laquelle a recours l'apprenant lui permet d'éviter la forme conjointe préposée au verbe qu'il doit chercher parfois tout en conservant en plus des constructions conformes à l'ordre logique habituel de sa langue maternelle. Cela engendre bon nombre de phrases incomplètes, voire incorrectes dans son discours en FLE. Dans ce qui suit, nous examinerons un autre type d'erreurs : il s'agit de l'erreur qui relève de l'omission et de l'emploi erroné des formes du pronom réfléchi.

5.1.1.2 Interférence due à l'omission, à la confusion des formes du pronom réfléchi

Les arguments relevant des faits observables

Dans l'ensemble, le nombre relatif d'erreurs portant sur l'omission et la confusion des formes du pronom réfléchi diminue du niveau I au niveau IV pour les deux tests Exgram et Trad-écr. La différence concernant le nombre relatif d'erreurs entre ces niveaux est très significative. On remarque, cependant, une augmentation du nombre d'erreurs du niveau III par rapport à celui du niveau II pour les tests Exgram et Trad-écr. Le même phénomène est observé au test Trad-écr pour les niveaux III-IV par rapport au niveau II. Ce type d'erreur représente 4,44 % des erreurs (pour les deux tests).

La variation des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>III>II>IV pour le test Exgram

I>III>IV>II pour le test Trad-écr

On observe plusieurs problèmes au niveau de l'emploi des pronoms réfléchis (ou formes réfléchies) liés aux verbes pronominaux. Il s'agit le plus souvent du cas des verbes à l'impératif et à l'infinitif. Par exemple, l'absence du pronom réfléchi dans les exemples 178, 179, 180 et 181, l'emploi erroné de la place du pronom réfléchi dans les exemples 182, 183 et l'emploi erroné de la forme du pronom réfléchi en (184, 185).

(178) — \emptyset souviens-tu Ba et Nam qui habitent Yën Bái? (copie d'étudiant de FP-02; Trad-écr)

(179) — Ne \emptyset inquiétez pas trop (copie d'étudiants de FP3-99; Trad-écr).

(180) — Allez à la réception et adressez-vous au veilleur de nuit.

— *Allez-y et adressez-y (copie d'étudiant de FP5-00; Exgram).

(181) — Vous allez \emptyset y installer quand? (copie d'étudiant de FP1-02; Exgram).

(182) — *N'*en* inquiétez-vous pas (Dig).

(183) — *Il *le se* rappellera (Dig).

(184) — *Thanh m'a invité à *se* promener avec lui (Dig).

(185) — *Est-ce que tu veux *se* baigner à la mer? (Dig)

Les arguments relevant de la structure linguistique

Essayons de déterminer les causes de ce genre d'erreurs. Il est nécessaire de rappeler ici les formes du pronom réfléchi en vietnamien que nous avons abordées dans le chapitre 2, partie 2.1.6. Il existe en vietnamien des formes de pronoms réfléchis et réciproques qui sont employées surtout à la troisième personne comme *minh*, *nhau* et *láy*. La forme réfléchie *minh* correspond à *soi, se* en français, telle qu'elle est employée dans les exemples suivants :

(186) *Mình làm mình chịu.*

soi-même faire soi-même supporter

C'est soi-même qui a fait, c'est soi-même qui doit supporter / comme on fait son lit on se couche.

La forme *láy* 'soi-même', étant un pronom réfléchi applicable à la 1^{re}, à la 2^e et à la 3^e personne, se met immédiatement après le verbe :

(187) *Nó (tự) học láy tiếng pháp.*

lui (soi-même) étudier soi-même français

Il étudie le français par lui-même.

La forme réciproque *nhau* égale en français *soi, se, l'un l'autre (les uns les autres)*, par exemple :

(188) *Chúng nó nịnh nhau*

eux se flatter les uns les autres

Ils se flattent réciproquement.

Comme nous pouvons l'observer dans les exemples ci-dessus, les formes *minh*, *láy*, *nhau* en vietnamien sont placées immédiatement après les verbes pour former les verbes pronominaux. Une fois adjointes aux verbes, elles restent telles quelles sans changer de forme ni de place.

Examinons le tableau suivant qui représente les formes et la place du pronom réfléchi des deux langues :

Tableau LXII
 Comparaison du pronom réfléchi en vietnamien et en français

En vietnamien			En français			
Sing.	1 ^{re} pers.	Verbe + <i>mình (nhau, láy)</i>	Sing.	je	me	+ Verbe
	2 ^e pers.			tu	te	
	3 ^e pers.			il, elle	se	
Plur.	1 ^{re} pers.		Plur.	nous	nous	
	2 ^e pers.			vous	vous	
	3 ^e pers.			ils, elles	se	

Les arguments relatifs à l'explication des erreurs

La première remarque que l'on peut faire c'est de noter que le pronom réfléchi vietnamien se place généralement après le verbe pour former avec ce dernier un bloc, et que ses formes restent invariables. En français, il existe un pronom conjoint de même rang que le sujet : *je me, tu te, il se*. Aux personnes 3 et 6, c'est *se* qui apparaît et non *le (la, les)*. Plus précisément, le pronom complément conjoint représente le même être ou la même chose ou les mêmes êtres ou les mêmes choses que le sujet : *il se lave, ils se lavent*.

L'erreur due à l'omission du pronom réfléchi, comme illustré en (178, 179 et 180), se fait surtout à l'interrogatif et à l'impératif. Mais pourquoi à l'impératif et à l'interrogatif? Pour trouver la réponse à cette question, il nous est nécessaire d'examiner de plus près la place des pronoms conjoints employés dans une phrase impérative et interrogative. Examinons d'abord l'impératif. Ce mode est caractérisé par l'absence du pronom sujet : « Ne t'inquiète pas de cela ». La forme et le placement des pronoms conjoints dépendent de la nature syntaxique et sémantique du verbe : « Occupe-toi de ses études » mais « Ne t'occupe pas de ses études », par exemple. L'impératif des verbes pronominaux dans les constructions à différents pronoms tant réfléchi que complément s'avère difficile pour l'apprenant, d'autant plus que l'ordre entre les pronoms est inversé à la forme négative par rapport à l'affirmative. Ainsi, le pronom réfléchi a été

erronément placé après le verbe à l'impératif négatif au lieu d'avant le verbe comme dans l'exemple en (182).

L'examen des particularités des pronoms réfléchis du français et du vietnamien nous permet de tirer la conclusion suivante : l'une des causes de l'omission du pronom réfléchi, aussi bien à l'impératif qu'à l'interrogatif, est due à la confusion des formes verbales non-pronominales/pronominales comme L'AVER/SE L'AVER, INQUIÉTER/S'INQUIÉTER, RAPPELER/SE RAPPELER. S'ajoutent à cela les caractéristiques des différents types de verbes pronominaux français à savoir les verbes réfléchis, les verbes réciproques, les verbes dits essentiellement pronominaux comme S'ENFUIR, SE SOUVENIR, ainsi que plusieurs constructions pronominales à sens passif dont le sujet est généralement inanimé, par exemple : SE VENDRE, SE FABRIQUER.

Revenons aux exemples en (184, 185) dans lesquels le pronom réfléchi *se* s'emploie à la place de *me* et *te*. L'emploi erroné de ce pronom réfléchi nous fait penser que certains apprenants ont tendance à généraliser les formes réfléchies par *se* en considérant le verbe pronominal comme un bloc inséparable constitué du verbe et de cette forme *se* invariable. Cette généralisation pourrait être le résultat de leur « raisonnement », basé sur la structure de leur langue maternelle. Dans la pensée de l'apprenant, il existerait une similitude entre le verbe réfléchi en vietnamien et son correspondant français, c'est-à-dire que le pronom *se* pouvait être applicable à toutes les personnes grammaticales, comme cela se fait en vietnamien.

Une autre difficulté pour l'apprenant vietnamien c'est la place du pronom réfléchi et la forme clitique par rapport à un verbe pronominal; il ne sait pas s'il faut mettre le pronom complément objet avant ou après le pronom réfléchi même dans une structure à l'indicatif, comme le montre l'exemple en (183).

5.1.1.3 Interférence due à l'omission du sujet

Les arguments relevant des faits observables

Selon les résultats de l'analyse quantitative, le nombre relatif d'erreurs du niveau I est plus élevé que celui des autres niveaux. Celui du niveau IV est nettement inférieur à celui des autres niveaux. Cela est justifié par la valeur du khi² de 25,716, pour trois degrés de liberté, $p < 0,001$. Ce qui contribue à cette valeur du khi² est la performance du niveau IV et la sous-performance du niveau I. Les résultats du calcul des valeurs et du khi² nous montrent également que la différence entre les niveaux II et III et II et IV n'est pas significative. Cependant, selon le calcul de la moyenne d'erreurs par étudiant par groupe, on remarque une légère augmentation quant au nombre relatif d'erreurs du niveau III par rapport au niveau II. Dans l'ensemble, il y a une progression d'un niveau à l'autre. Ce type d'erreur occupe 1,93 % des erreurs. La variation des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>III>II>IV

L'emploi du sujet d'une phrase vietnamienne est facultatif dans certains contextes. L'omission est fréquente aux deux premières personnes dans une situation d'interaction face à face. Ainsi, l'apprenant transfère cette habitude dans son apprentissage du français. Cette sorte d'erreurs persiste à certains stades de l'apprentissage du français. Si l'on compare les énoncés traduits en français (exemples 191-195) par les apprenants avec les phrases en vietnamien du test Trad-écr, on peut dire qu'il s'agit du calque littéral de la structure vietnamienne. Cette erreur pourrait disparaître lorsque l'apprenant atteint un niveau relativement élevé grâce au renforcement adéquat de la base grammaticale ainsi qu'aux exercices rédigés à cet effet au cours de l'apprentissage.

(189) — Ø Été mordu à la main par le chien? (copie d'étudiant de FP3-99; Trad-écr).

(190) — Ø Fais l'exercice de grammaire?

— Ø L'ai déjà fait hier (copie d'étudiant de FP3-01; Trad-écr).

(191) — Si Ø la vois, demande-lui de me téléphoner à ce numéro (copie d'étudiant de FP3-01; Trad-écr).

(192) — Mais Ø entendre dire que ta fille n'a que six ans (copie d'étudiant de FP3-01; Trad-écr).

(193) — *Passe-moi le regarder (copie d'étudiant de FP4-02; Trad-écr).

(194) — *Donne-moi les voir! (copie d'étudiant de FP4-01; Trad-écr)

(195) *Le voleur pousse la vieille dame tomber (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr).

L'agrammaticalité des phrases 189, 190, 191 et 192 résulte de la suppression du sujet des verbes en question. Il s'agit là de l'interférence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français. Pour savoir pourquoi les phrases en (193, 194 et 195) sont déficientes, il est nécessaire de savoir s'il existe en vietnamien les structures verbales semblables à celles ci-dessus construites par les apprenants. Dans ce qui suit, nous cherchons à expliquer la cause des erreurs commises en prenant comme point d'appui la structure linguistique.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 2 (partie 2.1.3), en vietnamien, le sujet n'est pas toujours exprimé. Ce n'est pas à proprement parler la construction impersonnelle. C'est loin de l'être. Il existe réellement un sujet bien déterminé, mais il n'est pas exprimé, il est sous-entendu, suggéré par les circonstances. Ce sont donc les circonstances qui permettent au locuteur et à son interlocuteur de l'omettre. Ce phénomène est fréquent dans la conversation quotidienne entre amis, entre collègues de travail, autrement dit, entre personnes ayant une relation amicale ou de même statut social.

Voyons maintenant comment un Vietnamien s'adresse à son ami ou à son collègue, en le voyant quitter tôt sa maison :

(196) — *Ø Đi đâu sớm vậy?* ‘aller où très tôt’

La réponse serait :

(197) — *Ø Đi họp* ‘aller à la réunion’.

Il est intéressant de remarquer ici l’absence de celui qui émet le message et de celui qui le reçoit, c’est-à-dire le locuteur et son interlocuteur. Ce qui laisse supposer que, pour qu’il y ait la suppression des pronoms des première et deuxième personnes, il faut que les interlocuteurs soient face à face, et qu’ils participent à la conversation. Dans d’autres situations, une personne hiérarchiquement supérieure peut s’adresser à son subalterne en se permettant d’ignorer le terme qui le désigne. Par exemple, le chef d’un établissement quelconque adresse un léger reproche à son subalterne pour être en retard :

(198) — *Sao Ø đến trễ thế* ‘Pourquoi venir si tard’.

Mais il n’en est pas le cas pour l’inférieur. Voici ce que dirait ce dernier, par exemple :

(199) — *Xin thủ trưởng thứ lỗi, sáng nay em có việc bận* » ‘prier chef pardonner ce matin moi avoir affaire occupé’ (Veuillez m’excuser, j’étais empêché ce matin).

Il est utile de rappeler ici que ce genre d’erreurs que connaissent les apprenants lors de leur apprentissage du français devrait avoir pour cause, d’une façon ou d’une autre, la façon dont les Vietnamiens se conduisent dans la vie quotidienne en utilisant les termes d’adresse qui désignent, soit les relations de parenté au sein du réseau familial, soit les fonctions sociale et administrative en milieu de travail.

Considérons maintenant les exemples en (193-195). Il s’agit dans ce cas de l’abandon soit du sujet soit du complément. Ce problème devrait être abordé dans la partie précédente concernant l’omission des COD et/ou COI ou examiné à part. Cependant, puisqu’il concerne à la fois le sujet et les compléments objets, nous nous contentons d’examiner ces erreurs en nous fondant sur les constructions particulières de certains verbes en vietnamien.

Il existe en vietnamien comme en français des verbes infinitifs jouant un rôle de prédicat de proposition, avec un sujet exprimé. Ces verbes s'emploient après les verbes de perception comme ÉCOUTER, ENTENDRE, REGARDER, VOIR, SENTIR :

(200) *Tôi nghe chim hát.*

Moi entendre oiseau chanter

J'entends les oiseaux chanter.

Cependant, certains verbes vietnamiens ont des caractéristiques que n'ont pas leurs correspondants français. Selon Đinh Văn Đức (1986, p. 122-128), il existe en vietnamien des verbes qui peuvent comporter deux éléments : préverbal et postverbal. L'élément postverbal peut comprendre deux « noyaux » : le complément d'objet du verbe principal étant en même temps le sujet du verbe suivant et le verbe de la proposition enchâssée :

(201) *Gặp giặc đổ bộ phía trước* (*ibid.*, p. 128)

rencontrer ennemis débarquer devant

On rencontre en vietnamien les constructions suivantes :

– N1¹⁹ Va1²⁰ N2 Va2

– N1 Va1 Va2 N2

L'exemple de Đinh Văn Đức en (201) correspond à la première construction, alors que celui en (195) des apprenants appartient à la deuxième construction. Ce dernier (exemple des apprenants) est composé de deux propositions, dont l'une est enchâssée dans l'autre :

– *Tên trộm đẩy bà cụ* 'voleur pousser vieille dame'.

– *Bà cụ ngã* 'vieille dame tomber'.

On peut, dans le processus d'enchâssement, effacer l'un des éléments identiques (*bà cụ*) pour obtenir la phrase en (202) qui relève de la première structure.

(202) *Tên trộm đẩy bà cụ ngã* 'voleur pousser vieille dame tomber'.

¹⁹ N1, N2 désignent une personne et N3 une chose.

²⁰ Va1 et Va2 = verbes d'action.

Cependant, cette phrase est ambiguë puisque deux interprétations sont possibles :

- Le voleur pousse la vieille dame (qui était) tombée.
- Le voleur pousse la vieille dame et la fait tomber.

Pour lever cette ambiguïté, on n'a qu'à placer *ngã* 'tomber' entre Va1 et N2, et on obtient la phrase de la deuxième structure, qui doit être interprétée comme suit :

(203) Le voleur pousse la vieille dame et la fait tomber.

Les phrases en (193, 194) ayant pour noyau le verbe CHO 'donner' et ĐƯA 'passer' appartiennent à la construction de type :

(204) N1 Va1 N2 Va2 N3

Le verbe CHO 'donner' en vietnamien a, comme son correspondant français, pour compléments sélectionnés un GN²¹ et un SP:

(205) *Tôi cho nó cuốn từ điển.*

Moi donner lui [CI] dictionnaire

Cependant, ce verbe vietnamien accepte d'autres compléments que refuse son correspondant français :

(206) *Tớ cho cậu xem hình của tớ.*

Moi donner toi regarder photo [adj. poss.] moi

Cette phrase contient deux propositions enchâssées, dont l'une est enchâssée dans l'autre :

– *Tớ cho cậu hình của tớ* 'moi donner toi photo [adj. poss.] moi'.

– *Cậu xem hình của tớ* 'toi regarder photo [adj. poss.] moi'.

Dans le processus d'enchâssement, on peut effacer l'un des éléments identiques (*cậu* et *hình của tớ*) pour obtenir la construction en (206). Cette construction peut être interprétée comme suit :

(206') Je te donne ma photo pour que tu la regardes.

²¹ GN = groupe nominal; SP = syntagme prépositionnel.

Les phrases en (193-194) sont traduites à partir de la phrase en vietnamien suivante :

(207) *Đưa tớ xem nào.*

Donner moi voir [particule finale d'insistance]

Le contexte dans lequel la phrase en vietnamien en (207) est employée lui permet la suppression du complément objet direct. Supposons que l'apprenant s'appuie sur la structure verbale habituelle de la langue maternelle telle qu'indiquée en (194), ainsi que sur le contexte dans lequel les verbes en questions sont employés pour construire des énoncés en (193 et 194), cela peut expliquer la cause des phrases mal formées.

En conclusion, l'étude contrastive des comportements particuliers de certains verbes en vietnamien et en français nous a permis de comprendre la cause des erreurs faites par les apprenants vietnamiens.

5.1.2 Confusion des pronoms et des règles distributionnelles

5.1.2.1 Interférence due à la confusion des COD/COI

Les arguments relevant des faits observables

Les erreurs dues à la confusion des COD/COI occupent la deuxième place, juste derrière celles de l'omission des COD/COI pour le volet écrit. Ce type d'erreur représente 19,07 % des erreurs. Selon les résultats des calculs des valeurs et du χ^2 , il y a une différence très significative entre les niveaux I-IV. Cela signifie qu'il y a une grande performance au niveau IV et une sous-performance au niveau I. Mais cette performance n'est pas graduelle, d'un niveau à l'autre. Particulièrement, du niveau II au niveau III, c'est justement l'inverse. Considérons d'abord ce qui se passe à l'écrit : le nombre relatif d'erreurs portant sur la confusion des COD/COI de la troisième année est plus élevé que celui du niveau antérieur. Pour le même type d'erreurs du corpus oral, les étudiants de la deuxième année ont commis plus d'erreurs par rapport à ceux de la

première année. Cela semble contredire notre sous-hypothèse de progression, mais soutient notre sous-hypothèse de retard du processus d'apprentissage causé par les erreurs de l'emploi des pronoms personnels survenues au niveau morphosyntaxique. Voici la variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les niveaux scolaires :

II>I>III>IV, à l'oral

I>III>II>IV, à l'écrit

Passons maintenant à l'examen des exemples tirés des tests écrits et oraux :

(208) — *Je *lui* salue simplement mais je ne *le* parle pas et je *le* souris encore moins! (copie d'étudiant de FP1-01; Exgram).

(209) — *D'accord, après tu *le* mettras son pyjama et moi, je *le* prépare son biberon (copie d'étudiant de FP2-01; Exgram).

(210) — *Quand ma mère rentre...je *la* parlerai (étudiant de FP-02; Dig).

(211) — *Dis-*la* de me téléphoner selon ce numéro (copie d'étudiant de FP3-99; Trad-écr).

(212) — *Dis-*les* que Thanh *leur* invite à venir voir sa famille (copie d'étudiant de FP3-00; Trad-écr).

(213) — *Aidons-*leur* à faire ces exercices (copie d'étudiant de FP2-99; Trad-écr).

(214) — *L'as-tu écrit la lettre? (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr)

En (208), l'erreur est due à l'emploi erroné de *lui* au lieu de *le*, régime du verbe SALUER et de *le* au lieu de *lui*, régime du verbe SOURIRE. Il en est de même pour les exemples en (209, 210). Il s'agit de l'emploi erroné de *le* et de *la* au lieu de *lui*. En (211), le pronom *la* a été utilisé à la place de *lui*. En (212), l'apprenant a utilisé le pronom *les* au lieu de *leur*, régime du verbe DIRE et *leur* au lieu de *les*, régime du verbe INVITER. En (213, 214), *leur* a été utilisé à la place de *les*, et *l'* à la place de *lui*.

Les arguments relevant de la morphosyntaxe

Lors de l'acquisition des formes des pronoms personnels du français, l'apprenant doit mémoriser et distinguer leurs différentes formes selon les positions syntaxiques qu'ils assument. Par exemple, la symétrie *le/lui* dans les exemples suivants : Je *le* rencontre et je *lui* parle. L'emploi erroné des formes *le* ou *la* à la place de *lui* ou vice versa doit être plus ou moins dû à l'influence de la langue vietnamienne sur l'apprentissage du français, car les pronoms de la troisième personne *le*, *la*, *lui* sont tous traduits par *nó* en vietnamien : « *Tôi chào nó* » (je le salue) ; « *Tôi cho nó cuốn sách* » (je lui donne le livre).

Les pronoms conjoints de la première personne (*me*, *nous*) et de la deuxième personne (*te*, *vous*) sont les mêmes pour la fonction COD/COI, mais à la troisième personne, *le*, *la*, *les* sont employés en fonction de COD et *lui*, *leur* en fonction de COI. Pour l'apprenant vietnamien, ces formes proclitiques des première et deuxième personnes ne causent pas de grands problèmes. Par contre, celles de la troisième personne font obstacle à son apprentissage du français. Pour l'apprenant, la difficulté réside dans le fait que les pronoms COI de la troisième personne du singulier *lui* et du pluriel *leur* représentent à la fois le masculin et le féminin, par exemple :

(215) Je parle à Paul → je lui parle.

(216) Je parle à Marie → je lui parle.

Arguments relevant de la structure linguistique

Selon Nguyễn P.P. (1976, p. 87), la notion de transitivité reste imprécise en vietnamien. Lê Biền (1995) est de cet avis en disant que, en raison de l'influence des langues européennes, certains grammairiens vietnamiens ont divisé les verbes vietnamiens en deux groupes : verbes intransitifs et verbes transitifs, que la frontière qui sépare les verbes intransitifs des verbes transitifs reste floue en vietnamien, et qu'il est difficile de les distinguer dans bon nombre de cas. S'il en est ainsi, nous nous sommes

demandé si cette frontière floue entre les verbes transitifs et les verbes intransitifs peut être une source de difficultés pour les apprenants. Pour trouver la réponse à cette question, examinons les exemples suivants de cet auteur :

(217) *Nó học* (verbe intransitif) (Lê Biên, 1995, p. 75).

Il étudie.

(218) *Nó học toán* (verbe transitif) (*Ibid.*, p. 75).

Il étudie les mathématiques.

L'exemple de Lê Biên n'est pas convaincant car il s'agit du même problème qu'en français, bien connu dans toutes les langues. Dire qu'un verbe est transitif ne veut pas dire que son objet est obligatoire. De plus, l'emploi « absolu » est toujours possible. Aussi peut-il y avoir des acceptions transitives et d'autres intransitives d'un même vocable. Ce qui est important pour l'apprenant, c'est que les verbes vietnamiens n'ont pas nécessairement le même régime que leurs correspondants français. L'objet peut être obligatoire dans un cas et facultatif dans l'autre. Ainsi, on cherche souvent à comparer des acceptions différentes. Il s'agit d'un problème lexical et non grammatical.

En vietnamien, on distingue en général les verbes actifs à un seul objet et les verbes actifs à double objet tels qu'ils sont interprétés sous forme de schémas suivants :

– N1 V N2

– N1 V N2 N3

Le premier schéma correspond à l'exemple en (219), et le deuxième à ceux en (220 et 221) :

(219) *Tâm chào Lan.*

Tâm saluer *Lan* (*Tâm* salue *Lan*)

(220) *Tâm cho Lan quyển sách.*

Tâm donner *Lan* [Cl] livre (*Tâm* donne à *Lan* le livre)

(221) *Tâm tặng (cho) Lan cuốn sách.*

Tâm offrir [prép.] *Lan* [Cl] livre (*Tâm* offre à *Lan* le livre)

Notons qu'on peut effacer la préposition *cho* sans changer le sens de la phrase.

Les verbes actifs à un seul objet sont sémantiquement très variés tandis que les verbes actifs à double objet expriment presque tous la notion de don, d'attribution (voir Nguyễn P.P., 1976, p. 86), par exemple : GỬI 'envoyer', ĐƯA 'passer', BIẾU ou TẶNG 'offrir', BÁN 'vendre'. Compte tenu de la valeur sémantique des verbes à double objet, on déduit que les N2 (+ humain) désigne les destinataires et les N3 (- humain) les objets envoyés, attribués.

Comparons le deuxième schéma et les exemples en (220 et 221) avec leurs correspondants en français pour les verbes actifs à double objet :

– N1 V (prép.) N2 N3

(220') *Tâm* donne à *Lan* le livre.

(221') *Tâm* offre à *Lan* le livre.

La première remarque qui s'impose est l'absence de la préposition en vietnamien dans des cas où le français l'exige. Étant donné que l'apprenant vietnamien est habitué à cette structure, il croit qu'il existe une « symétrie » entre les deux langues. Cela peut amener l'apprenant à confondre les COD/COI :

(222) *Tâm cho Lan quyển sách* → **Tâm* donne ∅ *Lan* le livre.

Il en est de même pour les verbes vietnamiens comme NGHE LỜI 'obéir', GIÓNG 'ressembler', TÔN TRỌNG 'respecter', qui ont pour complément un COD. Ainsi, la structure des deux phrases suivantes en vietnamien est la même, compte tenu du type verbal :

(223) *Con cái tôn trọng bố mẹ họ* → N1 V N2

Les enfants respectent leurs parents

(224) *Con cái nghe lời bố mẹ* → N1 V N2

Les enfants obéissent à leurs parents

Ce qui amène l'apprenant à penser qu'il existe le même type verbal en français. D'où la phrase erronée «Les enfants obéissent ∅ leurs parents» est le résultat de la

généralisation à partir des structures habituelles de sa langue maternelle. Donc, la différence en ce qui concerne la structure verbale des deux langues constitue une des difficultés pour l'apprenant.

De plus, des deux verbes SALUER dans «Tâm salue Lan» et DONNER dans «Tâm donne à Lan le livre», on peut obtenir deux équivalents en français après la pronominalisation des groupes nominaux compléments d'objet : «Tâm *la* salue» et «Tâm *le lui* donne». Il s'agit là du rôle que jouent les pronoms personnels conjoints français. De tels pronoms n'existent pas en vietnamien. Cela dit, la pronominalisation est un phénomène nouveau pour l'apprenant vietnamien. Cette différence morphosyntaxique amène l'apprenant à la confusion des COD/COI telle qu'indiquée dans les exemples en (208-214).

Les arguments du point de vue pédagogique: faiblesse de l'input ou intrant et de l'interaction en FL2

L'examen des erreurs des apprenants nous amène aux remarques suivantes : (1) les clitiques COI sont employés à la place des COD précédant le verbe, (2) les clitiques COD sont employés à la place des COI précédant le verbe. Cela nous fait penser que l'apprenant a du mal à distinguer les verbes transitifs directs des verbes transitifs indirects. D'où l'explication de la particularité syntaxique de ces deux sortes de verbes en français est nécessaire au cours de l'apprentissage du français.

Dès le début de son apprentissage du français, l'apprenant doit faire connaissance avec une langue qui est différente de la sienne. Plus il apprend cette langue, plus il la trouve difficile. Il doit avoir un vocabulaire suffisant pour communiquer en cette langue avec ses amis. Il doit savoir construire des énoncés en langue française, à partir de ses connaissances relativement limitées en LC. Mais dans quelle condition apprend-il la langue? Notre apprenant la pratique avec son professeur et ses amis pendant son cours de français qui a lieu une ou deux fois par semaine, à raison de deux à trois heures par cours, selon qu'il est élève d'un lycée ordinaire ou d'un lycée à option française. En

dehors de la classe de français, il parle toujours sa langue maternelle. C'est ainsi que l'apprenant apprend la langue étrangère. L'apprenant n'a pas d'autre recours, en cas de difficultés, que de s'appuyer d'une part, sur sa langue maternelle et, d'autre part, sur ce qu'il a accumulé. Cela dit, comme les autres erreurs enregistrées, la confusion des COD/COI doit être le résultat de plusieurs facteurs : la simple influence de la langue maternelle, l'insuffisance des connaissances acquises en langue-cible, notamment le régime lexical, c'est-à-dire qu'il apprend de nouvelles lexies, mais de façon incomplète, l'influence combinée de la langue maternelle et de ce que l'apprenant a antérieurement acquis.

5.1.2.2 Interférence due à la confusion des pronoms conjoints/disjoints

Les arguments relevant des faits observables

Les erreurs dues à la confusion des pronoms conjoints/disjoints occupent la quatrième place, derrière celles de la confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN. Ce type d'erreur représente 7,49 % des erreurs. Il y a une progression graduelle du niveau I au niveau IV pour le test Trad-écr. Cependant, on enregistre une légère augmentation au niveau III par rapport au niveau II pour le test Exgram. Les résultats des calculs des valeurs et du χ^2 pour les tests Exgram et Trad-écr sont respectivement de 18,994 et de 35,387, pour 3 d. d. l., $p < 0,001$. Ce qui contribue le plus à cette valeur de χ^2 est la grande performance du niveau IV et la sous-performance du niveau I, comme l'a confirmé notre analyse statistique. La variation des erreurs entre les niveaux est la suivante :

I>III>II>IV pour le test Exgram

I>II>III>IV pour le test Trad-écr

Examinons quelques exemples tirés des tests Trad-écr et Dig afin de voir ce qui en résulte. Les constructions avec des toniques dues à la mise en relief ne s'appliquent pas ici ; nous n'en tiendrons pas compte.

(225) *Mon père aide *moi* à faire des exercices de mathématiques (copie d'étudiant de FP1-00; Trad-écr).

(226) — *Écoutez-*eux* parler de leur projet? (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr).

(227) — *Elle parle toujours à *vous* (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr).

(228) — *Dites à *eux* votre idée (copie d'étudiant de FP1-00; Trad-écr).

(229) — Dois-je annoncer aux étudiants que les examens sont reportés? ⇒ *Oui, annoncez-*eux* (copie d'étudiant de FP1-02; Exgram).

(230) — *Dis à *elle* de téléphoner à *moi* (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr).

(231) — *Transmets cette lettre à *eux* et dis à *eux* que... (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr).

(232) — *Écris cette lettre à *elle* (copie d'étudiant de FP4-00; Trad-écr).

(233) — *J'étudie le français...mais *il*...il étudie le chinois (Dig).

Les exemples ci-dessus montrent que les apprenants font une erreur systématique : ils utilisent par confusion, au niveau de la structure syntaxique, les formes disjointes à la place des formes conjointes et vice versa. En (225, 226), il s'agit de la confusion des pronoms disjoints/conjoints : *me* devant le verbe au lieu de *moi* après le verbe et *eux* après le verbe à l'impératif au lieu de *les*. Il en est de même pour les exemples en (227-232) où les pronoms toniques ont été erronément employés à la place des COI. En (233), l'erreur est due à l'emploi erroné du pronom sujet *il* au lieu de *lui*.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Comme nous l'avons souligné dans la conclusion du chapitre 2, du point de vue morphologique, les pronoms vietnamiens restent tels quels dans toutes les positions syntaxiques, et il n'existe pas en vietnamien de pronoms conjoints ou atones en opposition à des pronoms forts comme en français tels *me* vs *moi*, *te* vs *toi*. Du point de vue syntaxique, les pronoms conjoints français occupent des positions structurales qui

sont interdites aux syntagmes nominaux lexicaux alors que les pronoms vietnamiens alternent avec ces syntagmes. D'autre part, les pronoms conjoints français se placent devant le verbe, mais après le verbe à l'impératif, alors que les pronoms vietnamiens sont toujours compléments postposés au verbe. En outre, le choix d'une forme de pronom français dépend du rôle syntaxique qu'il joue dans la phrase. Cette différence a pour conséquence les erreurs qui sont illustrées ci-dessus.

L'apprenant vietnamien a du mal à distinguer les formes disjointes ou toniques des formes conjointes ou atones. Les formes du pronom personnel du français sont nombreuses et variées. Une grande différence entre le pronom et le nom, en français moderne, c'est que la forme du pronom personnel varie souvent avec sa fonction, et qu'elle peut varier aussi pour une même fonction. Cela dépend de la façon dont il est accentué dans la phrase. Ainsi, à la première personne du singulier, le pronom personnel complément peut être tantôt *me* (atone), tantôt *moi* (tonique). Il en est de même pour les deuxième et troisième personnes du singulier : *te/toi, se/soi*. Les pronoms *nous, vous, lui* forment, à eux seuls, leur « univers » : étant atones, ils se trouvent en tête ou à l'intérieur d'un groupe de mots ; lorsqu'ils se trouvent à la fin, ils sont toniques. Ce petit rappel suffit pour mesurer l'ampleur des difficultés que rencontre l'apprenant vietnamien.

L'exemple suivant illustre le cas où le pronom personnel change de forme selon la fonction qu'il occupe dans la phrase :

(234) Il me dit que je dois changer de poste.

Les pronoms conjoints de la première personne *je, me* jouent des rôles différents dans cette phrase. La forme *me* est complément d'objet indirect de la proposition principale, alors que la forme *je* est sujet de la proposition subordonnée complétive.

En vietnamien, la forme du pronom reste invariable dans toutes les fonctions syntaxiques. La phrase française en (234) sera traduite en vietnamien comme suit :

(234') *Nó nói với tôi là tôi phải thay đổi nhiệm sở.*

lui dire avec moi que moi devoir changer poste

On peut facilement reconnaître en (234') le pronom *tôi* 'je, me, moi'. Contrairement au français, la forme du pronom *tôi*, première personne du singulier, reste la même pour deux fonctions différentes (complément et sujet). Il en va de même pour le pronom complément. Si le pronom personnel français varie pour une même fonction (atone/tonique), son correspondant vietnamien se comporte différemment. C'est-à-dire, comme nous l'avons mentionné, il reste tel quel partout. Examinons ces deux phrases dont celle en vietnamien est une traduction de la première :

(235) Elle me dit qu'elle pense à moi.

(235') *Cô ấy nói với tôi là cô ấy nghĩ về tôi.*

Contrairement à son correspondant français qui change de forme de *me*, complément de « dit », à *moi*, complément de « pense », le pronom vietnamien *tôi* reste invariable comme complément de NÓI 'dire' et comme complément de NGHĨ 'penser'.

De plus, il est difficile pour un vietnamophone de distinguer syntaxiquement les pronoms atones *nous, vous, lui* des pronoms toniques *nous, vous* et *lui*, en raison de leurs formes identiques. En un mot, la forme du pronom personnel français dépend de la fonction qu'il joue. Comparons cette paire de phrases en deux langues :

(236) Elle nous dit qu'elle pense à nous.

(236') *Cô ấy nói với chúng tôi là cô ấy nghĩ về chúng tôi.*

Elle dire avec nous que elle penser à nous

Apparemment, il y a une correspondance en ce qui concerne la forme des pronoms des deux langues par rapport aux fonctions qu'ils assument. En réalité, cette « fausse correspondance » implique une grande différence. La forme *nous* dans la proposition principale est atone, tandis que la forme *nous* dans la proposition subordonnée complétive est tonique. Comme nous l'avons remarqué, il n'existe pas en vietnamien de pronoms atones comme en français.

Les arguments relatifs à l'explication des erreurs

Si l'emploi du pronom *moi* de l'exemple 225 et du pronom *eux* de l'exemple (226) n'est pas grammaticalement correct en français, il l'est en vietnamien, car la place qu'occupent les pronoms *moi* et *eux* est celle que doivent occuper leurs correspondants vietnamiens *tôi* 'me/moi' et *họ* 'les/leur, eux/elles'. D'ailleurs, il s'agit là de la structure habituelle pour l'apprenant vietnamien. En effet, ces phrases sont le calque de la structure de leurs correspondantes vietnamiennes. Par exemple :

(237) *Bố tôi giúp tôi làm bài tập toán.*

Père moi aider moi faire exercice mathématique

Un autre phénomène qu'il faut signaler c'est que le français, dont l'usage au Viet Nam a duré près d'un siècle, est devenu en 1945 la langue officielle, enseignée dans tous les établissements scolaires, du primaire au supérieur au Viet Nam. Son influence relative aux structures phrastiques et au vocabulaire n'est pas moins considérable dans la façon dont les Vietnamiens francophones construisent des phrases comme dans leur conversation quotidienne. Ainsi, les pronoms *moi*, *toi*, *lui*, *elle* sont des emprunts fréquemment utilisés à la place des correspondants vietnamiens :

(238) *Chớ khinh lui*²² (Nguyễn C.H., 1996, p. 279).

Ne pas mépriser lui

Il ne faut pas le mépriser.

(239) *Để rồi moi lật tẩy elle cho mà xem* (*ibid.*, p. 281).

Laisser moi démasquer elle pour voir

Tu vas voir, je vais la démasquer.

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre 2 (partie 2.1.1) concernant la langue vietnamienne et ses caractéristiques, le vietnamien tel qu'on le parle aujourd'hui n'a été reconnu comme langue officielle et véhiculaire dans tout le système d'enseignement au Viet Nam qu'en 1945. Les livres de grammaire rédigés par les auteurs tant vietnamiens qu'étrangers vers la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle

²² C'est nous qui mettons la phrase en italique.

s'appuient pour l'essentiel sur la grammaire française. Ainsi, les notions d'articles, de genre, de temps, de verbes transitif et intransitif y étaient abordées sous l'angle de la grammaire française. Depuis que le vietnamien jouit du statut de langue nationale officielle, il est devenu l'objet d'étude de plusieurs linguistes dans le pays et à l'étranger. Certes, la grammaire vietnamienne d'aujourd'hui ne ressemble pas à celle décrite par les auteurs d'autrefois. Cependant, une chose certaine est que l'influence de certaines structures grammaticales et du vocabulaire du français sur le vietnamien reste d'une façon ou d'une autre marquée.

Il est intéressant de remarquer, dans les exemples en (229-232), que les pronoms toniques sont employés erronément à la place des pronoms atones, compléments objets directs ou indirects, et que la place qu'occupent ces pronoms toniques correspond à celle que doivent occuper les pronoms personnels vietnamiens pour les mêmes circonstances.

Considérant ces formes comme des unités autonomes, les apprenants pensent pouvoir les placer après le verbe avec ou sans préposition. En effet, les formes toniques précédées de la préposition *à* sont erronément employées à place des COI par les apprenants, parce qu'ils veulent insister sur la valeur des COI, formés d'une préposition et d'un GN, et ce, en raison de la structure habituelle en vietnamien : V + préposition + COI. Par exemple :

(240) — *Hãy chuyển bức thư này cho họ.*

[particule impérative] remettre [CI] lettre [adj. dém.] [prép.] ils/eux/elles

Remets-leur cette lettre.

L'examen des erreurs faites par les apprenants en (225-233), surtout de la façon dont elles se sont produites, nous amène aux observations suivantes : les erreurs dues à la confusion des pronoms conjoints/disjoints devraient être le résultat de l'influence de la morphosyntaxe des pronoms personnels du vietnamien et du stock insuffisamment accumulé en langue-cible par l'apprenant. Étant donné que, par rapport aux pronoms vietnamiens, les formes des pronoms conjoints/disjoints du français sont variables selon leurs fonctions syntaxiques, il n'est pas facile pour les apprenants de les acquérir

pendant une ou deux années. Il faut par conséquent les explications du professeur, accompagnées des exercices basés sur leurs particularités d'emploi ainsi que sur leurs formes. Une comparaison quant à leurs formes et à leur emploi avec leurs correspondants vietnamiens serait, le cas échéant, une économie de temps qui permettrait aux apprenants de mieux les distinguer et d'éviter ainsi ces erreurs.

5.1.2.3 Interférence due à la confusion de l'ordre des COD/COI

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreur représente 4,27 % des erreurs. Dans l'ensemble, le nombre relatif d'erreurs diminue graduellement d'un niveau à l'autre pour les tests Exgram et Trad-écr. Celui du niveau I est le plus élevé par rapport aux autres niveaux. C'est le niveau IV qui a moins d'erreurs qu'attendues. La différence entre les niveaux I et IV est très significative, soit une valeur du χ^2 de 48,999, pour 3 d. d. l., $p < 0,001$ pour le test Exgram et de 23,489, pour 3 d. d. l., $p < 0,001$ pour le test Trad-écr. La distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>II>III>IV pour le test Exgram

I>II>III>IV pour le test Trad-écr

Examinons quelques exemples suivants :

(241) — *Je *le te* donne à condition que tu doives *le me* rendre jeudi prochain (copie d'étudiant de FP4-02; Trad-écr).

(242) — ...je vais *le te* rendre le vendredi...(étudiant de FP-99; Dig).

(243) — Il te donne la solution de tes problèmes? ⇒ *Oui, il *la me* donne (copie d'étudiant de FP4-01; Exgram).

(244) — Le docteur autorise le malade à prendre du café? ⇒ *Oui, il *l'* autorise (Copie d'étudiant de FP3-01; Exgram).

(245) — Le médecin te conseille de suivre un régime? ⇒ *Oui, il *le me* conseille (copie d'étudiant de FP1-01; Exgram).

(246) — *Je *le vous* prête ... (copie d'étudiant de FP4-01; Trad-écr).

(247) — Ses parents lui interdisent de faire de l'autostop? ⇒ *Oui, ses parents *lui le* interdisent (copie d'étudiant de FP1-00; Exgram).

(248) — *Je *l'ai* écrite ce matin et je *lui l'ai* envoyée ce matin (copie d'étudiant de FP4-01; Trad-écr).

L'agrammaticalité des phrases ci-dessus est due à l'emploi erroné de l'ordre des pronoms conjoints ou atones :

- en (241), *le te* au lieu de *te le* devant le verbe DONNER et *le me* au lieu de *me le* devant le verbe RENDRE;
- en (242 et 243), *le te* et *la me* au lieu de *te le* et de *me la*;
- en (244 et 245), *y le* et *le me* au lieu de *le y* et de *me le*;
- en (246), *le vous* au lieu de *vous le*;
- en (247 et 248), *lui le* au lieu de *le lui*.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Nous examinons ci-après les schémas concernant les verbes actifs à double objet en vietnamien :

- N1 V N3 (prép.) N2
- N1 V (prép.) N2 N3

Ces schémas correspondent respectivement aux exemples en (249, 250) suivants :

(249) *Dung gửi thư cho tôi.*

Dung envoyer lettre [prép.] moi

Dung m'envoie la lettre.

(250) *Dung gửi cho tôi thư và quà.*

Dung envoyer [prép.] moi lettre et cadeau

Dung m'envoie la lettre et le cadeau.

Les exemples ci-dessus indiquent la place des compléments d'objet (ou des régimes du verbe, selon la grammaire traditionnelle) en vietnamien. On note deux cas possibles : (1) le régime simple direct se met immédiatement après le verbe et avant le régime indirect; (2) le régime indirect se place immédiatement, comme en français, après le verbe et avec le régime direct, quand il est plus court que le régime direct.

Ce qui est semblable entre les deux langues, c'est que la place des régimes directs et indirects peut être interchangeable, selon le cas :

– N1 V N3 (prép.) N2 → J'envoie une lettre à mon ami.

– N1 V (prép.) N2 N3 → J'envoie à mon ami la lettre et le cadeau de tout le groupe.

Il est vrai que l'ordre des régimes directs et indirects après le verbe est à peu près le même pour le français et le vietnamien. Cependant, ce qui distingue le français du vietnamien est l'existence des pronoms personnels conjoints en français, qui se placent généralement devant le verbe, mais après le verbe à l'impératif. Une fois placés devant le verbe à l'indicatif, ils ont un ordre à suivre tel qu'indiqué dans le tableau suivant :

Tableau LXIII
Ordre des pronoms conjoints français (impératif exclu)

Sujet	me le (la, les)	Verbe
	te le (la, les)	
	nous le (la, les)	
	vous le (la, les)	
	le (la, les) lui	
	le (la, les) leur	

Le changement des places de ces pronoms entraînant par conséquent le changement des formes constitue un des obstacles pour l'apprenant vietnamien. Ainsi, lors de l'apprentissage du français, l'apprenant a de la difficulté avec les verbes actifs à double objet lorsque ces compléments d'objet sont remplacés par les pronoms personnels conjoints, placés devant le verbe. Ces observations nous amènent à la

conclusion suivante : le placement erroné des pronoms conjoints est dû à l'extraction erronée de la règle régissant la place qu'occupent les pronoms compléments conjoints.

5.1.2.4 Interférence due à la confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreurs occupe 2,68 % des erreurs. Pour le test Exgram, on remarque un recul spectaculaire du niveau III par rapport au niveau II. Par contre, pour le test Trad-écr, on observe une forte augmentation du nombre relatif d'erreurs du niveau II au niveau III. Les résultats des calculs des valeurs et du khi² sont positifs, c'est-à-dire que la différence entre les niveaux scolaires est significative. La variation des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>III>II>IV pour le test Exgram

III>II>I>IV pour le test Trad-écr

Passons maintenant à l'examen des productions des apprenants :

(251) — As-tu fait les exercices de grammaire?

— *Oui, j'ai *les* fait hier (copie d'étudiant de FP1-00; Trad-écr).

(252) — *As-tu *lui* écrit?

— *J'ai *lui* écrit hier (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

(253) — *Si tu *le* rencontres, *lui* demande de *me* téléphoner à ce numéro (copie d'étudiant de FP1-00; Trad-écr).

(254) — *Écoutez leur projet, puis *leur* donnez votre opinion (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

(255) — **Leur* transmets cette lettre et *leur* dis que Thành *les* invite à venir chez *lui* (...) (copie d'étudiant de FP1-01; Trad-écr).

(256) — **Les* aide à faire ces exercices! (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr)

(257) — *Achète *en toi*! (copie d'étudiant de FP1-99; Trad-écr).

(258) – Dois-je annoncer aux étudiants que les examens sont reportés? ⇒ *Oui, annoncez-*leur-le* (copie d'étudiant de FP5-01; Exgram).

(259) – Donne de l'avoine au cheval. ⇒ *N'*en lui* donne pas (copie d'étudiant de FP4-01; Exgram).

Les erreurs que comportent les phrases ci-dessus relèvent de la confusion de place des pronoms conjoints (COD et/ou COI) devant un verbe au passé composé ou devant/après un verbe à l'impératif.

En (251, 252), les pronoms conjoints *les* et *lui* auraient dû être mis avant l'auxiliaire AVOIR, et le participe passé conjugué avec ce dernier devrait s'accorder en genre et en nombre avec le complément d'objet direct qui le précède.

En (253, 254, 255 et 256), les pronoms conjoints *lui*, *leur* et *les* auraient dû être placés après les verbes à l'impératif, car la règle veut qu'à la troisième personne (non réfléchie), les formes conjointes s'emploient immédiatement après un impératif affirmatif (voir Maurice Grevisse, 1980, 2000, § 658).

En (257, 258 et 259), il s'agit de l'emploi erroné de la place des pronoms conjoints (COD et COI) après les verbes à l'impératif affirmatif.

Étant donné que les erreurs faites par les apprenants concernent particulièrement les comportements des pronoms faibles en français, il convient de nous fonder d'abord sur l'étude de la structure linguistique.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Dans les exemples en (251, 252), l'erreur devrait être due à l'application des principes de pronominalisation du GN et de *placement de clitiques*, appelés aussi « pronoms faibles » ou « formes conjointes » en grammaire traditionnelle, de la part de l'apprenant. Nous appliquons le principe de transformation *placement de clitiques* (voir Christine Tellier, 1997) pour expliquer l'erreur en question. Selon cette auteure, la caractéristique principale des clitiques est de ne pas complètement autonome du point de

vue de la syntaxe. Cela dit, ils ne peuvent pas être séparés du verbe ou de l'auxiliaire (sauf si l'élément qui intervient est un autre clitique). De ce point de vue, les clitiques doivent être adjoints « à l'élément verbal le plus à gauche dans le verbe : l'auxiliaire, s'il est présent, ou le verbe s'il n'y a pas d'auxiliaire » (Tellier, 1999, p. 176-177). À partir de la phrase en (251), on a :

Tu as fait *les* → Tu *les*_i + as faits *t_i*²³

Cette transformation a pour effet de déplacer le GN « les exercices de grammaire » à gauche de l'auxiliaire AVOIR. Nous pouvons ainsi dériver, à partir de la *structure-D*²⁴ de gauche, la phrase grammaticale de droite.

En faisant la transformation *placement de clitiques*, l'apprenant a déplacé le GN « les exercices de grammaire » non pas à la gauche de l'auxiliaire mais à droite de l'auxiliaire et avant le verbe FAIRE, ce qui rend donc la phrase agrammaticale. Cette erreur due au placement des clitiques ou pronoms faibles est dans une certaine mesure inévitable pour les étudiants vietnamiens apprenant le français, d'autant qu'il existe en français des pronoms conjoints en opposition aux pronoms forts. Pour la phrase en (251), il y a trois réponses possibles en situation conversationnelle en vietnamien :

(251a) – *Làm rôì* 'faire déjà'.

(251b) – *Tớ (đã) làm rôì* 'Moi faire déjà'.

(251c) – *Tớ (đã) làm bài tập ngữ pháp rôì* 'Moi faire exercice grammaire déjà'.

Cependant, sauf le troisième qui est moins fréquent en raison de la reprise du GN, les deux premiers énoncés supposent une participation active et un savoir partagé des interlocuteurs en question. Par contre, de tels énoncés ne peuvent pas être acceptables en français. Ainsi, le transfert de telles structures de la langue maternelle à l'acquisition du français est la cause de certaines erreurs dont l'omission des COD et/ou COI telles qu'abordées dans les parties précédentes. Mais il s'agit dans ce cas du placement erroné de clitiques. Cette erreur ne vient donc pas de l'influence de la langue

²³ *T_i* = pour trace laissée dans sa position d'origine.

²⁴ Structure-D ou structure profonde pour "deep" en anglais.

maternelle mais de l'extraction erronée des principes de transformation *placement de clitiques*.

Pour les exemples (253-256), l'une des difficultés que connaît l'apprenant pourrait être due aux comportements particuliers des pronoms conjoints français à l'impératif. Les pronoms conjoints changent de place selon qu'il s'agit de la forme affirmative ou négative de l'impératif. À la troisième personne (non réfléchie), les formes conjointes employées comme objets directs ou indirects se placent immédiatement après un verbe à l'impératif affirmatif mais devant ce dernier à l'impératif négatif : « Écoutez-*le* » mais « Ne l'*écoutez pas* ».

Les exemples en (257, 258 et 259) concernent la place des pronoms conjoints objets directs et indirects. Selon la règle générale, s'il y a deux pronoms compléments conjoints, l'un objet direct, l'autre objet indirect, c'est l'objet direct qui se place près du verbe (sauf *lui* et *leur* à l'impératif négatif) : « Tu *me le* dis » et « Dis-*le-moi* » mais « Ne *le lui* dis pas ». Nous résumons ci-après l'ordre des pronoms conjoints objets directs et indirects du français sous forme de tableau.

Tableau LXIV
Ordre des pronoms après l'impératif affirmatif

Impératif affirmatif	<i>devant</i>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="padding: 2px;">Objet direct</th></tr> <tr><td style="padding: 2px;">me, te</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">nous, vous</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">le, la, les</td></tr> </table>	Objet direct	me, te	nous, vous	le, la, les	<i>devant</i>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th style="padding: 2px;">Objet indirect</th></tr> <tr><td style="padding: 2px;">me²⁵, te</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">nous, vous</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">lui, leur</td></tr> </table>	Objet indirect	me ²⁵ , te	nous, vous	lui, leur	<i>devant</i>	y	<i>devant</i>	en
Objet direct																
me, te																
nous, vous																
le, la, les																
Objet indirect																
me ²⁵ , te																
nous, vous																
lui, leur																

Comparons quelques exemples en français et en vietnamien :

- (260) — Donne-*lui* ce dictionnaire. → V + pron. (indir.) + objet (dir.)
 (261) — Donne-*le-lui*. → V + pron. (dir.) + pron. (indir.)
 (262) — Ne *le lui* donne pas. → Ne pron. (dir.) + pron. (indir.) + V pas.
 (263) — *Hãy cho nó cuốn từ điển này*. → [Pi]²⁶ V + pron. (indir.) + objet (dir.)

²⁵ *Me* devient *moi* lorsqu'il le seul ou le dernier pronom après l'impératif.

²⁶ Pi = particule impérative.

[Pi]donner lui [Cl] dictionnaire [adj. dém.]

(264) — *Đừng cho nó cuốn từ điển này.* → Ne pas V + pron. (indir.) + objet (dir.)

Du point de vue de la structure syntaxique, les phrases vietnamiennes en (263, 264) correspondent à celle en français en (260), mais non à celles en (261, 262) en raison de la pronominalisation de N1 en français et de la position régissant le rapport entre les pronoms conjoints, objets directs et indirects par rapport au verbe à l'impératif négatif. La pronominalisation du GN et le changement des places des pronoms conjoints à l'impératif constituent donc des difficultés pour les apprenants vietnamiens qui sont habitués aux formes invariables et aux positions postverbales des pronoms vietnamiens. Il convient, d'autre part, de supposer que l'erreur peut être le résultat de la confusion des phrases énonciative et impérative de la part de l'apprenant.

5.1.2.5 Interférence due à la confusion de EN/Y

Les arguments relevant des faits observables

Nous avons dégagé du test Exgram 384 erreurs qui relèvent de la confusion des pronoms EN/Y. Ce qui constitue 5,14 % des erreurs. Dans ce test, l'erreur en question se limite seulement à quelques exemples mais avec une grande fréquence. Nous avons obtenu aussi des tests Trad-écr et Dig un nombre moins élevé d'erreurs portant essentiellement sur l'omission de EN/Y et l'absence des prépositions *à* et *de*.

Dans l'ensemble, le nombre relatif d'erreurs portant sur la confusion de EN/Y diminue graduellement d'un niveau à l'autre. Par rapport aux autres niveaux, celui du niveau I est le plus élevé. C'est le niveau IV qui a moins d'erreurs qu'attendues. La distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>II>III>IV

Voici quelques exemples tirés des tests écrits et oraux :

(265) — Un appartement à Paris. C'est trop difficile à trouver, *il ne faut surtout pas s'y débarrasser (copie d'étudiant de FP2-02; Exgram).

(266) — *N’y inquiétez pas (copie d’étudiant de FP1-99; Trad-écr).

(267) — Je te rendrai ton dictionnaire demain?

— Maintenant...je n’ø ai pas besoin ...(Dig).

(268) — *Ne ø ø inquiétez pas trop (copie d’étudiant de FP2-99; Trad-écr).

En (265, 266), l’erreur relève de l’emploi erroné des prépositions : *à* au lieu de *de*, sans parler du manque du pronom conjoint devant le verbe à l’impératif négatif en (266). En (267, 268), il s’agit de l’omission du COI des verbes AVOIR BESOIN et S’INQUIÉTER.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Étant donné qu’il n’existe pas en vietnamien des formes de pronoms conjoints analogues à *en* et *y* du français, l’apprenant a du mal à distinguer l’une de l’autre. Les difficultés sont grandes, d’autant plus que ces pronoms possèdent une variété d’emplois. Par exemple, ils jouent à la fois le rôle d’un syntagme nominal prépositionnel et celui d’un adverbe qui désigne un lieu (ce complément est aussi prépositionnel). Ils représentent ordinairement, soit un nom désignant une chose ou un animal, soit une phrase ou un syntagme, soit un adverbe de lieu. Cependant, ils peuvent, dans bon nombre de cas, représenter des personnes. Ce sont là des choses que l’apprenant doit acquérir progressivement au cours de son apprentissage.

L’examen des exemples ci-dessus nous amène à considérer trois cas concernant l’emploi des pronoms EN/Y : la confusion de EN/Y, l’omission de EN ou Y, l’omission des prépositions *à* ou *de*. Notons que nous ne nous intéressons ici qu’au premier cas alors que le deuxième cas a été examiné dans la partie 5.1.1.1 concernant l’omission des COD/COI. Le troisième et dernier cas ne fait pas l’objet de notre présente étude. Cependant, nous nous permettons d’en citer quelques exemples tirés des productions des apprenants pour justifier le cas d’emploi des pronoms conjoints EN et Y.

Les pronoms Y et EN sont souvent un obstacle pour les enseignants du français au Viet Nam. D'une part parce qu'il n'y a pas en vietnamien de pronoms qui soient immédiatement et toujours équivalents. En vietnamien, en fait, on peut souvent se dispenser d'utiliser un pronom qui aurait la valeur de Y et de EN français. Ainsi, à la question en (269) correspond la réponse en vietnamien en (270) :

(269) *Bây giờ cậu có ra ngân hàng không?*

maintenant toi aller banque [particule interrogative *có...không*]

Vas-tu à la banque maintenant?

(270) *Nhưng tớ mới ở đó về.*

mais moi récemment être là venir

Mais j'en reviens.

Par ailleurs, si la pronominalisation qui donne Y et EN est simple, *je vais à la banque* => *j'y vais* et *je reviens de la banque* => *j'en reviens*, le domaine de cette pronominalisation est limité. La didactique la plus sage serait donc de constituer un corpus d'exemples sûrs qui sont acceptés sans hésitations des locuteurs natifs.

En ce qui concerne l'omission de EN/Y, ce cas relève de la structure habituelle de la langue maternelle. Si les exemples en (267, 268) ne sont pas acceptables en français, ils le sont en vietnamien. Ils ne sont autre que le calque des phrases en vietnamien en (271, 272) :

(271) *Bây giờ, tớ chưa cần.*

maintenant, moi pas encore avoir besoin

Maintenant, je n'en ai pas besoin.

(272) *Đừng lo lắng quá.*

ne pas s'inquiéter trop

Ne t'en inquiète pas.

Il arrive que l'apprenant répète dans sa réplique les groupes nominaux antérieurement annoncés. Ce qui l'amène à l'erreur de la reprise du GN.

5.1.2.6 Interférence due à la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN

Les arguments relevant des faits observables

Les erreurs dues à la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN sont classées au troisième rang, après celles de la confusion des COD/COI (988 erreurs dont 275 de LE/Y, LE/EN), ce qui représente 13,22 % des erreurs.

Dans l'ensemble, il y a une nette progression entre les niveaux I et IV. Selon les résultats du χ^2 , la différence entre les niveaux I et IV n'est pas significative; mais ceux de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes donnent le contraire, c'est-à-dire il y a une différence relativement significative entre ces niveaux. Quoi qu'il en soit, ce type d'erreurs constitue une des plus grandes difficultés pour nos apprenants. Cela se voit à travers le nombre relatif d'erreurs élevé du niveau III par rapport au niveau II. La variation des erreurs entre les niveaux scolaires pour le test Exgram est la suivante :

I>III>II>IV

Pour comprendre pourquoi ces erreurs persistent encore au niveau avancé au lieu de diminuer, considérons d'abord les productions des apprenants :

(273) — Tu lui demandes des conseils? \Rightarrow *Oui, je *les lui* demande (copie d'étudiant de FP1-02; Exgram).

(274) — Tu as pris des photos?

— *Oui, je *les* ai prises (copie d'étudiant de FP2-02; Exgram).

(275) — Offrez-lui des œillets blancs! \Rightarrow *Offrez-*les-lui* ! (copie d'étudiant de FP3-02; Exgram).

(276) — Vous recevez des nouvelles du Viet Nam?

— *Oui, je *les* reçois (copie d'étudiant de FP4-01; Exgram).

(277) — Il reste quelques fruits?

— *Oui, il *les* reste (copie d'étudiant de FP4-01; Exgram).

(278) — Je peux manger ces gâteaux? \Rightarrow *Oui, mange-*en* (copie d'étudiant de FP2-01; Exgram).

(279) — Ses parents lui interdisent de faire de l'auto stop? ⇒ *Oui, ses parents *lui en* interdisent (copie d'étudiant de FP4-00; Exgram).

(280) — Le médecin te conseille de suivre un régime? ⇒ *Oui, il m'*en* conseille (copie d'étudiant de FP2-99; Exgram).

(281) — Le docteur autorise le malade à prendre du café? ⇒ *Oui, il *lui* l'autorise (copie d'étudiant de FP1-02; Exgram).

Les erreurs dégagées des exemples précédents peuvent être regroupées en trois catégories : la confusion de LES/EN pour les exemples en (273-278), la confusion de LE/EN en (279, 280) et la confusion de LE/Y en (281).

Les arguments relatifs à la structure linguistique et à l'explication des erreurs

L'erreur portant sur la confusion de LES/EN relève essentiellement de l'emploi erroné de *des*, article indéfini et de *les*, article défini. Cette erreur constitue, à notre avis, l'une des plus grandes difficultés pour l'apprenant vietnamien. Puisqu'il n'existe pas en vietnamien d'articles comme en français, il est difficile pour lui de distinguer les articles définis des articles indéfinis. L'apprenant ne sait pas, ou en raison de ses connaissances encore limitées en langue-cible, dans quels cas on emploie l'un ou l'autre, c'est-à-dire *en* et *les*, car il ne peut pas expliquer pourquoi « *il les aime* (les fruits) », mais « *il en mange* (des fruits) ». Nous reviendrons à cette question dans la partie concernant la confusion de genre.

En ce qui concerne l'emploi erroné de *en* à la place de *le* dans les exemples en (279, 280) et de *le* à la place de *y* dans l'exemple en (281), la cause principale des erreurs n'est autre que le résultat de la généralisation des formules :

$$de + GN = EN$$

$$à + GN = Y$$

Il existe dans la mémoire de l'étudiant ces formules qu'il avait apprises lorsqu'il était encore dans un lycée de sa ville natale. Pour lui, *en* devrait être le résultat de la

combinaison de la préposition *de* et du groupe nominal qui le suit, tout comme *y*, formé de la préposition *à* et du groupe nominal qui le suit. Par exemple :

(282) Il parle de son travail → Il *en* parle.

(283) Il pense à ses études → Il *y* pense.

Il n'est pas difficile pour lui de mémoriser ces formules, car elles restent d'une façon ou d'une autre omniprésentes en maintes circonstances d'apprentissage. En revanche, il existe des cas où la préposition *de* ou *à* est suivie non pas d'un groupe nominal mais d'un infinitif, à savoir :

(284) — Est-ce que le docteur lui conseille de ne plus fumer?

(285) — Est-ce que le docteur autorise le malade à prendre du café? (Exgram)

Aux questions en (284, 285), l'étudiant, ne sachant quoi faire, recourt aux formules qu'il a connues presque par cœur, en répondant :

(284') — *Oui, il *lui en* conseille.

(285') — *Oui, il *lui y* autorise.

Les exemples 284, 285 ainsi que leurs réponses correspondantes ne proviennent pratiquement pas de l'influence de la langue maternelle. Ils ne proviennent pas de la langue-cible non plus. Le stock accumulé en langue-cible par l'apprenant doit y avoir un rôle à jouer.

En ce qui concerne la persistance de ces erreurs, nous supposons que, du niveau II au niveau III, l'apprenant se montre plus créatif, plus motivé. Il essaie par conséquent de construire des phrases en langue-cible, à partir de son « bagage » de connaissances encore limitées. En d'autres termes, c'est le moment où il sort de l'étape marquée par sa passivité et sa timidité pour s'engager dans la voie de la créativité, du contact, voulant s'affirmer tout en acceptant de prendre des risques. C'est pour cette raison qu'on enregistre un nombre élevé d'erreurs aux niveaux avancés. Normalement, on s'attend à ce que le nombre d'erreurs de toutes sortes diminuent aux niveaux avancés comme on le

souhaitait. La persistance de ces erreurs nous suggère une attention et une solution pédagogique adéquate pour cette étape d'apprentissage.

5.1.2.7 Interférence due à la confusion de Y/LUI, LEUR

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreur représente 5,85 % des erreurs. Le nombre relatif d'erreurs diminue considérablement et graduellement du niveau I au niveau IV. Il y a donc une progression d'un niveau à l'autre, compte tenu des différences significatives entre les niveaux, selon les calculs des valeurs et du χ^2 . La distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>II>III>IV pour le test Exgram

Examinons les énoncés des étudiants tirés du test Exgram :

(286) — Nous allons écrire au juge. ⇒ *Non, n'y écrivez pas! (copie d'étudiant de FP3-02; Exgram).

(287) — Nous allons écrire au juge. ⇒ *Écrivez-y (copie d'étudiant de FP1-00; Exgram).

(288) — Tu veux que je téléphone au médecin? ⇒ *Non, n'y téléphone pas (copie d'étudiant de FP4-02; Exgram).

(289) — Adressez-vous au veilleur de nuit. ⇒ *Adressez-vous-y! (copie d'étudiant de FP3-00; Exgram).

(290) — Portez ces documents au comptable. ⇒ *Portez-les-y! (copie d'étudiant de FP1-01; Exgram).

(291) — Donne de l'avoine au cheval. ⇒ *Donne-en-y! (copie d'étudiant de FP2-99; Exgram).

(292) — Transmettez ces informations à nos associés. ⇒ *Ne les y transmettez pas (copie d'étudiant de FP4-02; Exgram).

L'agrammaticalité des phrases ci-dessus résulte de l'emploi erroné du pronom *y* à la place des pronoms *lui* et *leur*.

Les arguments relatifs à l'explication des erreurs

Un certain nombre d'apprenants ont commis des erreurs en généralisant l'emploi du pronom *y* selon la formule : *à* + nom de chose = *y* sans tenir compte des exceptions. En réalité, de telles erreurs peuvent être évitées si l'apprenant fait attention aux traits génériques ou spécifiques du nom (\pm animé, \pm humain).

Puisque toutes les phrases en (286-292) connaissent le même problème : *y* s'emploie à la place de *lui* ou de *leur*, nous nous posons la question : Cette erreur serait-elle le résultat de l'insuffisance du vocabulaire de la part de l'apprenant? Cela peut être possible au niveau « faux » débutant mais pas aux niveaux intermédiaire et avancé, car ces termes appartiennent au vocabulaire de base de l'apprenant. Il y a une raison possible, c'est que l'apprenant ignore l'emploi exceptionnel de ce pronom.

Ces erreurs ne proviennent pas de l'influence de la langue maternelle, mais plutôt des connaissances acquises en langue-cible par l'apprenant. La généralisation de la formule : *à* + nom de chose = *y* doit en être la cause. On peut empêcher de telles erreurs de se produire, voire les éliminer au niveau avancé, en proposant aux apprenants quelques types d'exercices concernant l'emploi du pronom *y* en mettant en évidence les cas où la préposition *à* va avec un nom animé ou humain. Par exemple :

(293) Il téléphone à son enfant. \Rightarrow Il lui téléphone.

(294) Il pense à ses enfants. \Rightarrow Il pense à eux (ou il y pense).

(295) Il pense à ses études. \Rightarrow Il y pense.

L'exemple en (294) sera vite retenu par l'apprenant, en raison de sa ressemblance structurale avec le vietnamien. Remarquons encore une fois qu'à l'exemple en (294) la réponse peut très bien être : « Oui, il y pense ». Ce qui peut signifier : « il pense à la situation dans laquelle se trouvent ses enfants ». Ainsi, il n'est pas inutile de faire

travailler les apprenants sur ces types d'exercices tels que montrés ci-dessus, leur permettant de les comparer afin d'en dégager les différences.

5.1.3 Confusion de genre, de nombre et reprise des GN

5.1.3.1 Interférence due à la confusion de genre

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreur représente 3,52 % des erreurs. Pour l'ensemble des tests Exgram et Trad-écr, le nombre relatif d'erreurs diminue graduellement d'un niveau à l'autre. Il y a une nette progression du niveau I au niveau IV mais une légère progression du niveau II au niveau III. Cette observation est confirmée par les résultats des calculs des valeurs et du χ^2 : la différence significative entre les niveaux I-IV et la presque absence de différence entre les niveaux II-III. La variation des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>II>III>IV pour le test Exgram

I>II>III>IV pour le test Trad-écr

Commençons par l'examen des exemples tirés des corpus écrits :

(296) — Il a su faire l'exercice de grammaire? ⇒ *Oui, il a su *la* faire (copie d'étudiant de FP2-01; Exgram).

(297) — Tu as fait l'exercice de grammaire?

— *Donne-moi-la! (copie d'étudiant de FP1-02; Trad-écr)

(298) — Tu as déjà terminé l'exercice de grammaire?

— *Hier, je l'ai faite (copie d'étudiant de FP2-02; Trad-écr).

(299) — Elle s'est habituée à ses nouveaux collègues?

— *Oui, elle s'est habituée à *elles* (copie d'étudiant de FP1-00; Exgram).

(300) — Pourriez-vous me prêter votre dictionnaire vietnamien-anglais?

— *Oui, à condition que vous *me* \emptyset rendiez le jeudi prochain.

— *D'accord, je *te la* rendrai à ce jour (copie d'étudiant de FP4-02; Trad-écr).

(301) — *C'est là, à côté de la dictionnaire français-vietnamien (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

(302) — *Est-ce que tu as fait tes exercices grammaticales? (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

Dans les exemples en (296-300), la confusion du genre des pronoms compléments d'objet des verbes en question relève de la confusion du genre des GN concernés :

- en (296, 297), le pronom *la* a été utilisé à la place du pronom *le* pour remplacer les groupes nominaux « cet exercice » et « l'exercice de grammaire »;
- en (298), l'accord du participe passé « faite » avec le pronom conjoint *l'* nous renseigne sur l'erreur de l'apprenant. En effet, *l'* n'est autre que *la*, élide devant un mot commençant par une voyelle, utilisé par l'apprenant pour remplacer le groupe nominal « l'exercice de grammaire »;
- en (299), le pronom disjoint *elles* est employé à la place du pronom disjoint *eux*.
- en (300), le pronom conjoint *la* est employé à la place de *le*.

En (301), il s'agit de l'emploi erroné du genre du nom : l'article *la* à la place de *le*. En (302), l'accord de l'adjectif « grammaticales » avec le nom qu'il qualifie nous renseigne sur l'erreur de l'apprenant.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Il est difficile pour l'apprenant vietnamien de distinguer le masculin du féminin en français, car il y a beaucoup de cas exceptionnels à retenir. La règle générale veut que « Dans l'écriture, on obtient souvent le féminin en ajoutant un *e* à la fin de la forme masculine » (Grevisse et Goosse, 1980, §165). Cependant, cette règle ne peut pas être appliquée à toutes les catégories de noms. C'est pourquoi nous croyons qu'il est

nécessaire de préciser l'application de la règle en question à une catégorie de noms déterminée. Il semble plus logique de dire que « les mots finissant par un phonème consonantique tendent à être féminin ».

Le vietnamien classe les substantifs dans différentes catégories. Les trois catégories les plus nombreuses groupent les objets inanimés, les animaux et les végétaux. Toutes ces catégories sont exprimées chacune par un mot spécial qu'on appelle classificateur, et chaque mot qui désigne un être est précédé du classificateur spécial de cet être. Par exemple, pour ne citer que les trois classes mentionnées plus haut :

- le classificateur CON précède tous les noms d'animaux : *con gà* 'le coq', *con bò* 'le bœuf', avec, en plus, quelques noms d'objets inanimés;
- le classificateur CÁI précède tous les noms d'objets inanimés : *cái bàn* 'la table', *cái ti vi* 'la télévision', toujours avec quelques exceptions;
- le classificateur CÂY se place devant les noms de végétaux : *cây chuối* 'le bananier', *cây dừa* 'le cocotier'. Devant certains objets inanimés, cet emploi renvoie au fait que ces objets ont une certaine longueur, comparable à un arbre : *cây bút* 'le pinceau'.

Il existe en vietnamien des substantifs nus (sans classificateur) et des substantifs précédés de leurs classificateurs. Sans classificateur (CI), le substantif désigne une chose, un objet vague, indéfini, partitif ou collectif et général : *cá* signifie du poisson ou des poissons. Mais, précédé de son classificateur, il détermine la nature, l'espèce et le genre auxquels il appartient. Les classificateurs sont très nombreux en vietnamien. Il suffit d'en citer quelques-uns : CÁI, CON, CUÓN, CHIẾC, NGÔI, CÂY, QUA, HOA, CÚ.

(303) *Con cá* 'le poisson'

(304) *Cuốn sách* 'le livre'

(305) *Cái bàn* 'la table'

La catégorie de genre se fonde sur la distinction de ce qui est humain et de ce qui ne l'est pas. Souvent, cette distinction correspond à une distinction de sexe (mâle et

femelle). Pour les animaux, les particules ĐỪC et CÁI s'emploient pour distinguer les mâles des femelles. Les particules TRÔNG et MÁI sont également employées pour désigner les oiseaux mâles et les oiseaux femelles quand cette différence est évidente. Ces mots sont employés immédiatement après le nom. Il en est de même pour certaines plantes, on emploie les particules ĐỪC pour désigner la plante 'mâle' et CÁI pour la plante 'femelle' : *đu đu đực* 'le papayer mâle'.

Comparons ce en quoi consiste le genre des deux langues.

Si les noms inanimés du français peuvent avoir l'un des deux genres, masculin ou féminin, ceux du vietnamien s'expriment en général par le classificateur CÁI. Le genre des noms inanimés en français n'est pas déterminé par le sens de ces noms, par exemple les noms d'arbres sont souvent masculins, il existe cependant des exceptions : une aubépine, la vigne. En vietnamien, les noms des arbres sont introduits par le substantif de catégorie CÂY. Mais certains noms du français admettent les deux genres sans distinction de sens : *un* ou *une* après-midi sans parler des cas où le même mot est masculin au singulier et féminin au pluriel : *un amour ardent* mais *des amours ardentes*.

Les noms animés ont souvent un genre en relation avec le sexe de l'être désigné. En vietnamien, les noms de parenté portent inséparablement l'idée de genre, et ils ne s'emploient que pour les hommes ou les femmes suivant le cas : *Cha, bố, ba* 'le père'; *mẹ, má, bà, u* 'la mère'. Les termes qui expriment le genre varient, selon qu'il s'agit de ĐÀN ÔNG pour les hommes et de ĐÀN BÀ pour les femmes, de TRAI pour le garçon et GÁI pour la fille. Comme en vietnamien, les noms en français désignant des hommes sont souvent masculins et des femmes féminins, il existe cependant en français bon nombre de cas exceptionnels inconnus en vietnamien, c'est-à-dire que des noms masculins ou féminins désignent indifféremment des hommes ou des femmes : *conjoint, maire, star*, par exemple.

Pour les noms d'animaux, il existe une grande différence entre les deux langues. Contrairement à l'expression de genre en vietnamien, en français, seuls quelques

animaux ont un genre en rapport avec le sexe de l'animal : le taureau, la vache. Pour le plus grand nombre, ils s'emploient avec un seul genre quel que soit le sexe : sont masculins les noms des animaux tels *brochet*, *canari*, et féminins les animaux comme *baleine*, *mouche*.

La façon dont s'est constitué historiquement le genre en français aboutit en français moderne à une grande incohérence. On peut trouver toutefois une certaine logique dans les mots désignant des êtres sexués; de même il y a des classes de termes scientifiques dérivés du grec ou du latin dont le genre est plus ou moins systématique. Dans la langue écrite, il y a la désinence *e* de la forme du féminin, héritée du latin, par exemple les mots féminins du latin en *a* ont donné en français des mots en *e* (selon la loi phonétique) : *rosa* → *la rose*; *luna* → *la lune*. Ainsi, le *e* est devenu en français moderne la marque caractéristique du féminin. Il existe, cependant, des noms employés au féminin qui ne sont pas terminés par un *e* : une enfant, une snob. Certains féminins se caractérisent dans l'écriture par le redoublement de la consonne finale du masculin : *l* pour les noms en *-el* comme colonel/colonelle; *n* pour les noms en *-en*, *-on* comme gardien/gardienne, baron/baronne; *t* pour les noms en *-et* comme cadet/cadette et *s* dans métis/métisse. En même temps que par l'addition d'un *e*, certains féminins se caractérisent dans l'écriture par le remplacement de la consonne finale du masculin, par exemple : *f* → *v* dans veuf/veuve, *x* → *ss* dans roux/rousse. Le masculin se marque par l'absence de cet *e*. Mais ce signe est insuffisamment caractéristique dans beaucoup de cas. De nombreux noms se terminent par *e* au masculin : livre, dictionnaire, par exemple.

Le français a subi, au cours des siècles, des influences contradictoires : influence de la terminaison en *e*, héritier du latin en *a*, qui tend à faire regarder comme féminins les mots qui en sont affectés telle que montrée ci-dessus; influence de l'initiale de l'article élidé devant une voyelle – les mots commençant par une voyelle hésitent à choisir un genre fixe et influence de l'analogie des suffixes. Certains mots latins en *or* d'origine masculine ont donné en général en français moderne des mots féminins en *eur*. D'autre part, les mots neutres du latin sont devenus en français tantôt masculins, tantôt

féminins, selon que le nom français qui en sortait venait du neutre singulier ou du neutre pluriel. Ceci explique pourquoi les mots comme *amour*, *délice*, *orgue* possèdent un double genre.

Le fait que l'article n'offre pas d'indice sûr comme devant les noms à initiale vocalique constitue une des plus grandes difficultés pour un apprenant étranger en général et pour l'apprenant vietnamien en particulier.

De façon générale, la distinction de genre en vietnamien se caractérise par l'opposition de l'animé/l'inanimé. Les catégories animées/inanimées se manifestent par le sémantisme qu'expriment les classificateurs CON/CÁI. Le nom déterminé par CON fait partie généralement de la catégorie animée [+ animé], tandis que CÁI appartient plutôt à la classe inanimée [- animé], comme l'illustrent les exemples suivants : *con trâu* 'le buffle', *con tôm* 'la crevette', *cái bàn* 'la table', *cái mũ* 'le chapeau'. Le mot *con* désigne, par analogie, certains noms d'objets inanimés, et ce, parce qu'il renvoie aux objets ayant trait au mouvement, au visage, à l'activité, au dynamisme : *con nước* 'la marée', *con mắt* 'l'œil'. L'opposition [+ animé / - inanimé] entre CON et CÁI, pour de nombreux auteurs, est d'ordre naturel, c'est-à-dire l'opposition entre des êtres animés (homme, animal) et des êtres inanimés (chose). Le mot *thuyền* 'barque' appartient à la chose, il est naturel qu'il doit précéder, en principe, de CÁI, par exemple : *cái thuyền* 'la barque'. Cependant, dans certains contextes, ce mot est précédé de CON. D'où le fait que l'opposition [+ animé / - inanimé] reste neutralisée sur le plan linguistique :

(306) *Con thuyền cách mạng.*

Animé barque révolutionnaire

Si ce substantif est précédé de CÁI, il désigne une chose inanimée. Par contre, lorsqu'il est précédé de CON, il renvoie à l'idée d'une barque en mouvement qui doit traverser vents et marées pour arriver à bon port, et c'est la métaphore qui y joue.

De plus, le substantif peut être précédé à la fois d'un déictique focalisateur (Df) ou d'un article défini (selon Lê V.L., cité par Đinh V.Đ., 1986, p.66), et d'un classificateur (Cl) ou d'un appellatif. Employé avec le substantif et placé devant ce

dernier ou devant la combinaison de *Cl* + *substantif*, le déictique focalisateur CÁI, accompagné du démonstratif *ấy* ‘là’ qui a pour fonction un renvoi anaphorique, dénote un trait [simple et spécifique]. En d’autres termes, précédé du Df CÁI, le substantif représente une substance, une chose, un objet déterminé. De ce point de vue, CÁI exprime une modalité énonciative, étant donné qu’il sert à renvoyer à l’objet ou à la chose désignée, et ce, selon le rapport entre le locuteur et son but énonciatif. L’emploi du Df est obligatoire lorsqu’il s’agit d’un nom pris dans un sens bien déterminé ou accompagné de l’adjectif démonstratif :

(307) *Cái cuốn sách ấy* ‘ce livre-là’.

[Df] [Cl] livre là

L’emploi du Df est aussi obligatoire dans les cas suivants : dans une phrase complexe pour représenter le pronom relatif, dans les phrases déterminées par des propositions incidentes, et dans la formation du pronom possessif ou du pronom interrogatif *nào* ‘lequel/laquelle’.

(308) *Tôi đã gặp cái người đàn bà mà anh tìm.*

moi déjà rencontrer [Df] [Cl] femme que vous chercher

J’ai rencontré la femme que vous cherchez.

(309) *Cái xe của anh tốt hơn cái xe của tôi.*

[Df] voiture de vous meilleur que [Df] voiture de moi

Votre voiture est meilleure que la mienne.

(310) *Hai cái con gà chọi này, anh thích cái con nào hơn?*

deux [Df] [Cl] coq de combat ci, vous préférez [Df] [Cl] quel mieux

De ces deux coqs de combat, lequel préférez-vous?

À la rigueur, surtout dans la conversation, on peut supprimer dans les trois exemples en (308, 309 et 310) le déictique focalisateur CÁI, sans nuire à la clarté des phrases, en raison de la présence du classificateur particulier de chacune des choses dont il s’agit et des adjectifs, qui déterminent leurs sens. Ainsi, le Cl d’un nom peut remplacer le Df qu’il réclame devant lui pour que le sens en soit déterminé.

Notons que la structure |Df + Cl + N + Dém| comme *cái con gà ấy* (voir tableau ci-dessous) constitue un emploi très fréquent en vietnamien. Ci-après, nous représentons une combinaison possible entre le nom noyau et ses déterminants :

Tableau LXV
Possibilité de combinaison du nom noyau et de ses déterminants

numéral	cái	classificateur	nom	démonstratif
<i>hai</i> deux	<i>cái</i> Df	<i>con</i> Cl	<i>gà</i> poulet	<i>ấy</i> là
<i>ba</i> trois	<i>cái</i> Df	<i>cuốn</i> Cl	<i>sách</i> livre	<i>ấy</i> là
<i>ba</i> trois	<i>cái</i> Df	<i>thằng</i> type	<i>bạn</i> ami	<i>ấy</i> là

Nous tenons à rappeler que les mots qui n'ont pas de classificateur particulier ou générique prennent CÁI pour classificateur quand il s'agit d'objets inanimés (exemple 305), et CON dans le cas contraire. On peut voir jusqu'ici qu'il existe en vietnamien le Df CÁI et le Cl CÁI. Ils sont donc homonymes mais leur emploi est bien différent. L'emploi du Df entraîne nécessairement l'emploi du Cl. Ils concourent à la détermination complète du nom dont il s'agit. Dans d'autres cas, où le nom est suivi de son possessif ou d'une proposition incidente, on peut supprimer, et le Df et le Cl. Il se trouve en effet, dans ce cas, assez déterminé par la présence de l'adjectif ou de la proposition incidente équivalente à l'adjectif. Prenons l'exemple suivant :

(311) *Chó mà tôi nuôi khôn lắm* au lieu de *Cái con chó mà tôi nuôi khôn lắm*.

chien que moi élever instinct beaucoup

Le chien que j'élève a beaucoup d'instinct.

Arguments relatifs à l'explication des erreurs

Les articles constituent en français un indice lexicosyntaxique de la classe nominale. Sur le plan sémantique, les articles n'ont pas de traits lexicaux. Ils sont donc des morphèmes grammaticaux. Cela les distingue des classificateurs vietnamiens qui ont une identité multiple. Pour déterminer leur nature, il faut les considérer dans la relation avec le nom subséquent étant donné qu'il n'y a pas d'indice morphologique propre à la classe des classificateurs, qu'un mot peut être N ou Cl en fonction du contexte.

Nguyễn P.P. (1992, p.57) a fourni des raisonnements convaincants pour justifier l'opposition de ces deux classificateurs. Selon lui, en vietnamien, si l'on montre du doigt un objet inanimé, et qu'on demande ce que c'est, on doit dire « *cái gì đây?* » (litt. *Cái, quoi, ici*). La réponse qu'on attend, c'est *cái bút* (un stylo), par exemple. Il en est de même pour le Cl CON, la question posée en vietnamien sera « *con gì đây?* ». La réponse exacte devra être *con bò*, un être animé, objet de désignation. Il existe évidemment des cas où il n'est pas facile de distinguer la catégorie sémantique (linguistique) CÁI/CON de celle extralinguistique animé / inanimé.

L'apprenant, habitué à une langue qui n'a pas de morphologie flexionnelle, face au problème de genre en français qui est une catégorie flexionnelle, connaît des problèmes. En vietnamien, les noms qui désignent des choses sont précédés de CÁI et ceux qui désignent des animés sont précédés de CON. Pour l'apprenant, il serait plutôt plus logique de dire en vietnamien *cái thuyền* 'la barque', *cái tàu* 'le bateau' parce qu'ils désignent des choses inanimées que de dire en français *la barque* mais *le bateau*.

Il est intéressant de remarquer que, lors de notre traitement des données, nous avons pris note de certaines constructions mal faites des apprenants. Par exemple, l'apprenant a construit un énoncé en français en généralisant la façon dont se sont groupés les substantifs vietnamiens désignant la catégorie des animaux :

(312) *Voici la buffle, voilà la vache.

Pour l'apprenant, il serait peut-être plus raisonnable de classer les animaux dans une seule catégorie et les objets inanimés dans une autre comme cela se fait en vietnamien. Cette observation, quoique intéressante, ne nous permet pas d'arriver à une conclusion concrète, en raison du nombre insuffisant d'exemples relatifs à ce phénomène. Ce serait une remarque pour une recherche plus poussée sur le genre entre le français et le vietnamien.

En conclusion, l'explication des erreurs, basée sur la différence morphosyntaxique des deux langues quant au genre, nous permet de comprendre, d'une part, les difficultés de l'apprenant et, d'autre part, l'origine des erreurs. L'examen des phrases en (296-302) nous amène à supposer que la généralisation de la formation du féminin de certains mots français doit être une des causes des erreurs.

Notons que le problème que connaît l'apprenant vietnamien vient du fait que le genre est une véritable catégorie flexionnelle en français (comme en allemand, en espagnol, etc.). Ce n'est pas le cas en vietnamien, qui n'a pas de morphologie flexionnelle. Pour avoir une idée générale sur le genre en vietnamien, nous nous proposons de résumer ce qui a été abordé dans cette partie sous forme des tableaux LXVI-LXVII.

Tableau LXVI
Expression de genre en vietnamien

Objets inanimés	Animaux		Végétaux	
CÁI (CI)	CON (CI)		CÂY (CI)	
Cái thuyền 'la barque'	Con cá 'le poisson' Con gà 'le poulet' Con bò 'le bœuf'		Cây chuối 'le bananier' Cây dừa 'le cocotier' Cây bút 'le pinceau'	
Cái tà 'le bateau'				
Cái bàn 'la table'	ĐỰC 'mâle'	CÁI 'femelle'	ĐỰC 'mâle'	CÁI 'femelle'
	<i>Quadrupèdes</i>			
	Con chó đực 'le chien mâle'	Con chó cái 'le chien femelle'	Cây đu đủ đực 'le papayer mâle'	Cây đu đủ cái 'le papayer femelle'
	<i>Aquatiles</i>			
Cái tivi 'la télévision'	Con cá đực 'le poisson mâle'	Con cá cái 'le poisson femelle'	Cây cau đực 'l'aréquier mâle'	Cây cau cái 'l'aréquier femelle'
	<i>Reptiles</i>			
	Con rắn đực 'le serpent mâle'	Con rắn cái 'le serpent femelle'		
	<i>Volatiles</i>			
	Con chim trống ²⁷ 'l'oiseau mâle'	Con chim mái 'l'oiseau 'femelle'		

Tableau LXVII

²⁷ Les particules *trống* et *mái* s'emploient après certains noms de volaille pour désigner les mâles et les femelles.

Tableau LXVII
Expression de genre en vietnamien (toutes catégories)

Objets inanimés	Être humain		Animaux		Végétaux	
CÁI ²⁸ (Df)	CÁI (Df)		CÁI (Df)		CÁI (Df)	
CÁI (CI) NGÔI (CI) BUÔNG (CI) CUỐN (CI)	VỊ (CI) THĂNG (CI) NGƯỜI (CI) ANH (CI)		CON (CI)		CÂY (CI) 'arbre' QỦA (CI) 'fruit' HOA (CI) 'fleur' CỦ (CI) 'tubercule'	
Cái thuyền 'la barque'	Cái vị tướng ấy 'ce général-là' Vị tướng 'le général'		Con chó 'le chien' Con mèo 'le chat'		Cây dừa 'le cocotier' Quả dừa 'le coco' Hoa hồng 'la rose' Củ sắn 'le manioc'	
Ngôi đền 'le temple'	Mots de distinctifs sexe		ĐỰC 'mâle'	CÁI 'femelle'	ĐỰC 'mâle'	CÁI 'femelle'
Buồng cau 'le régime d'arecs'	TRAI 'garçon'	GÁI 'fille'	<i>Quadrupèdes</i>		Cây đu đủ đực 'le papayer mâle'	Cây đu đủ cái 'le papayer femelle'
Cuốn sách 'le livre'			Con chó đực 'le chien'	Con chó cái 'la chienne'		
	ÔNG 'monsieur'	BÀ 'madame'	<i>Aquatices</i>		Cây cau đực 'l'aréquier mâle'	Cây cau Cái 'l'aréquier femelle'
			Con cá đực 'le poisson mâle'	Con cá cái 'le poisson femelle'		
	CHÔNG 'époux'	VỢ 'épouse'	<i>Reptiles</i>			
			Con rắn đực 'le serpent mâle'	Con rắn cái 'le serpent femelle'		
	ANH 'grand frère'	CHỊ 'grande soeur'	<i>Volatiles</i>			
			Con chim trống 'l'oiseau mâle'	Con chim mái 'l'oiseau femelle'		

²⁸ CÁI qui s'emploie devant le substantif est appelé par les uns et les autres déictique focalisateur (Df) ou article déféni (voir ĐINH V.Đ., 1986, p. 66), ce qui le distingue de CÁI, CHIẾC, VỊ, CON, CÂY, etc., classificateurs (CI). En effet, CÁI (Df) est homonyme de CÁI (CI).

5.1.3.2 Interférence due à la confusion de nombre

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreur représente 3,21 % des erreurs. Selon les résultats des calculs de la probabilité aléatoire, la différence entre les niveaux est significative pour le test Trad-écr, mais non pour le test Exgram. On remarque une légère augmentation au niveau III par rapport au niveau II pour le test Exgram, alors qu'il y a une progression graduelle du niveau I au niveau IV pour le test Trad-écr. La variation des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>III>II>IV pour le test Exgram

I>II>III>IV pour le test Trad-écr

Examinons les exemples suivants :

(313) — As-tu fait les exercices de grammaire?

— **Donne-le-moi!* (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr).

(314) — Tu as fait les exercices de grammaire?

— **Je le fais hier* (copie d'étudiant de FP2-02; Trad-écr).

(315) — **Mon père aide moi* souvent à faire les exercices de mathématiques. Il me conseille de connaître bien la théorie avant de *le* faire (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

(316) — (...) Et vous parlez encore à ces personnes?

— **Je la* salue simplement mais je ne *lui* parle pas et je *lui* souris encore moins (copie d'étudiant de FP4-01; Exgram).

(317) — Vous avez encore entendu les voisins du deuxième hier soir?

— Oui, bien sûr, que je *les* ai entendus! Ils ont fait de la musique jusqu'à une heure du matin!

— **Vous lui* avez téléphoné pour *lui* demander de faire un peu moins de bruit? (copie d'étudiant de FP4-02; Exgram).

(318) — Ils veulent essayer la nouvelle Peugeot?

— *Oui, ils veulent *les* essayer (copie d'étudiant de FP1-01; Exgram).

(319) — *Laissez *les* exposer leur projet, puis faites-*lui* savoir votre opinion (copie d'étudiant de FP3-02; Trad-écr).

(320) — *Si vous la *rencontrez*, *dis*-lui de me téléphoner à ce numéro (copie d'étudiant de FP4-01; Trad-écr).

En (313, 314 et 315), l'apprenant a utilisé le pronom conjoint *le* pour remplacer le groupe nominal « les exercices de grammaire » ou « les exercices de mathématiques » au lieu de *les*. En (316, 317 et 318), l'erreur est due à la reprise erronée par un pronom personnel de la 3^e personne. En (319), au lieu d'utiliser le pronom conjoint *leur*, l'apprenant a utilisé le pronom *lui*.

En (320), l'apprenant a confondu la personne de conjugaison du verbe DIRE (2^e personne du pluriel marquée par *vous* et 2^e personne du singulier marquée par *tu*). Il s'agit dans ce cas du rôle syntaxique du nombre, c'est-à-dire de la marque du nombre appliquée au verbe pour mettre en évidence le rapport fonctionnel entre le sujet et le verbe.

Les arguments relevant de la structure linguistique et de l'explication des erreurs

Le genre d'erreurs signalé ci-dessus est fréquent dans le discours en français langue étrangère des apprenants. L'apprenant est habitué à la structure phrastique du vietnamien dont le verbe reste invariable. Contrairement au verbe du vietnamien, le verbe du français varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre. Prenons un exemple concernant les modes des verbes. L'apprenant doit distinguer les modes personnels et les modes impersonnels. Pour les modes personnels ou conjugués, le verbe varie selon la personne grammaticale. Et d'après la nature de la communication et l'attitude du locuteur à l'égard de ce qu'il énonce, le français possède de différents modes : indicatif, impératif, subjonctif, par exemple. Pour la personne et le nombre, le verbe varie en personne et en nombre, selon que le sujet est, soit de la première, de la

deuxième ou de la troisième, et qu'il est au singulier ou au pluriel. Telles sont les choses, entre autres, que l'apprenant doit acquérir progressivement au cours de son apprentissage.

Concernant le nombre et les difficultés que rencontre l'apprenant vietnamien, notre remarque faite pour le genre vaut aussi pour le nombre. Nous essayons maintenant de comprendre ce qu'est le nombre en vietnamien et de le comparer avec celui du français afin d'expliquer la cause des erreurs ci-mentionnées. L'une des caractéristiques que comporte le nom en vietnamien est l'absence de nombre. Au singulier, le substantif peut être déterminé ou indéterminé. Déterminé, il est précédé de son Df et de son Cl. Mais, indéterminé, si l'on veut le préciser, on met devant lui l'adjectif numéral *một* 'un'. Cependant, le Df, le Cl et l'adjectif numéral peuvent être supprimés devant le substantif pris dans un sens général et indéterminé :

(321) *Vịt đắt hơn gà.*

Un (des) canard(s) est (sont) plus cher(s) qu'un (des) poulet(s).

Dans bon nombre de cas, l'idée de nombre est déterminée par des circonstances que l'explicitation du nombre n'éclairerait pas mieux. Par exemple :

(322) *Đã cho vịt ăn chưa?*

déjà donner canard manger pas encore

As-tu donné à manger au canard [le canard ou les canards, selon le cas].

De plus, l'idée de nombre peut être déterminée par le contexte de la phrase :

(323) *Người mà anh gặp sáng nay là bác sĩ Khang.*

homme que vous rencontrer matin ce être docteur Khang

Celui que vous avez rencontré ce matin est le docteur Khang.

En effet, *người*, dans le présent exemple, déterminé par une proposition, n'est accompagné d'aucune particule, il doit être pris à l'unicité, car, à la pluralité, il demande la présence des particules du pluriel. Selon Nguyễn T.C. (1975) et Phan Ngọc (1986) (cité par Vũ Văn Đại, 1999, p. 85), en vietnamien, le nom dépourvu de toute

prédétermination exprime le nombre commun, c'est-à-dire qu'il peut signifier soit l'unicité soit la pluralité. Le nom nu en vietnamien peut assumer diverses fonctions syntaxiques : « L'emploi du substantif nu en fonction de sujet ou de complément prédicatif est très fréquent en vietnamien. Il représente un choix énonciatif important des locuteurs de cette langue : il s'agit de communiquer une notion non – quantifiée » (*ibid.*, p. 86), comme le montre l'exemple suivant : « *Bò ăn lúa* » 'bœuf manger riz' (*ibid.*, p. 83).

Cependant, dans d'autres situations, le nombre est exprimé :

(324) *Lan làm bài tập ngữ pháp.*

Lan faire exercice(s) grammaire

Le nom « *bài tập* » 'exercice(s)' du groupe nominal de cette phrase peut dénoter soit l'unicité soit la multiplicité. Là encore, il s'agit de la communication d'une notion non-quantifiée, comme décrit par Vũ V.Đ.

Comme nous l'avons dit, il n'y a pas de signe spécial pour marquer l'unicité, à moins qu'on ne veuille le préciser par le nombre cardinal *một* 'un'. Il existe en vietnamien plusieurs façons d'exprimer la pluralité, selon qu'on veut désigner l'universalité ou pluralité exhaustive, la pluralité partitive et la pluralité distributive.

La pluralité exhaustive, exprimé par les particules MỌI « *mọi người* » 'tous les hommes', CẢ « *cả nước* » 'tout le pays', HẾT « *hết lòng* » 'de tout cœur', dénote l'idée d'universalité. HẾT peut être formé avec MỌI ou CẢ pour renforcer l'idée d'universalité :

(325) *Hiểu hết mọi vấn đề* 'comprendre tous les problèmes'.

La pluralité partitive sert à désigner les êtres d'une certaine catégorie pris globalement, au moyen des termes NHỮNG « *những phiến gỗ lớn* » 'les grands blocs de bois' (Nguyễn Tài Căn, 1975, p. 152) et CÁC « *các ông* » 'messieurs', « *các bà* » 'mesdames'.

La pluralité distributive, exprimé par les particules MÔI ‘chaque’, MÔI...MỘT ‘chaque’, HÃNG ‘chaque, tous les’, désigne les êtres d’une certaine catégorie pris isolément, par exemple « *mỗi ngày* » ‘chaque jour’. Il existe une autre forme de pluralité formée d’indéfinis comme ÍT ‘peu’, NHIỀU ‘beaucoup’.

En français, contrairement au genre, le nombre n’est généralement pas une propriété du nom considéré en soi, mais il correspond aux besoins de la communication. Le nom s’emploie normalement avec l’article. L’absence d’article est qualifiée d’exception. On distingue deux nombres en français : le singulier et le pluriel. Le pluriel est le plus souvent marqué à l’écrit par l’adjonction d’un *s* au radical du nom, qui n’a guère d’incidence à l’oral bien qu’on doive noter sa réalisation en [z] dans les contextes de liaison. Certains noms font leur pluriel par l’addition d’un *x* à la forme du singulier. Les noms terminés par *-s*, *-x* ou *-z* ne changent pas au pluriel.

Il y a des cas où l’idée de pluriel existe dans la pensée. Il s’agit du cas des noms collectifs. Dans d’autres cas, le pluriel s’exprime par les signes mais non par la pensée, par exemple *les pleurs*, *les ténèbres* (Galichet, 1968, p. 84). Du point de vue de la valeur sémantique, le fait qu’on les mette au singulier ou au pluriel, certains mots changent de sens, par exemple *la lunette*, *les lunettes*; *l’appât*, *les appas*. Concernant son rôle syntaxique, la marque du nombre, en s’étendant à tout le groupe du nom, par le phénomène de l’accord, sert à déterminer certains syntagmes. En outre, quand elle s’applique au verbe, elle spécifie le rapport entre le sujet et le verbe.

À partir des différences entre les deux langues, telles qu’elles sont schématiquement décrites, nous pouvons d’ores et déjà prévoir certains problèmes relatifs au nombre que connaissent les apprenants vietnamiens pour lesquels les explications de l’enseignant sont nécessaires :

- la distinction élémentaire du singulier et du pluriel, suivie des cas particuliers selon qu’ils s’emploient au singulier ou au pluriel;
- d’autres moyens d’exprimer les diverses modalités du nombre ou de la quantité, par exemple la portion ou la petite quantité imprécise grâce à l’article dit

« partitif » et à l'adjectif « quelque », la pluralité imprécise à l'aide d'adjectifs indéfinis (*maints, divers, plusieurs*), les fractions, les sous-multiples (*le tiers, la moitié*);

- le rôle syntaxique du nombre concernant la délimitation de certains syntagmes, au moyen de sa marque et au phénomène de l'accord, ainsi que son incidence sur la pronominalisation des groupes syntagmatiques;
- la mise en évidence du rapport fonctionnel entre le pronom sujet et le verbe conjugué.

La mise en évidence de la différence concernant la notion de nombre en vietnamien et en français est pour nous très importante, car elle permet de comprendre une fois de plus pourquoi nos apprenants ont commis ce genre d'erreurs. Le genre et le nombre en français sont les catégories flexionnelles, alors que la notion de nombre proprement dite est absente en vietnamien. Nous croyons qu'il est utile de rassembler les explications ci-dessus dans un tableau pour se faire une idée globale de la notion de genre en vietnamien.

Tableau LXVIII
Le nombre en vietnamien

Unicité	Pluralité
<i>absence de nombre</i>	
noms dépourvus de toute prédétermination idée de nombre déterminée par les circonstances où l'on parle	
<i>expression de nombre</i>	
<p>aucun signe spécial pour le marquer, à moins qu'on ne veuille le préciser par le nombre cardinal <i>một</i> 'un'</p>	<p><i>Multiplicité exhaustive :</i> MỌI 'tout' CẢ 'totalité absolue' KHẢP 'universalité des lieux' HẾT 'épuisement total' <i>Multiplicité partitive :</i> NHỮNG 'les, des' CÁC²⁹ 'les, des' <i>Multiplicité distributive :</i> MỖI 'chaque' MỖI...MỘT 'chaque' HẰNG 'chaque, tous les'</p>

²⁹ *Các* peut se placer devant les noms suivis des démonstratifs : *các sách này* 'Pl livres ci'. Il peut aussi dénoter une idée de généralité : *các cụ* 'les vieux'.

5.1.3.3 Interférence due à la reprise des GN (groupes nominaux)

Les arguments relevant des faits observables

Ce type d'erreur représente 6,90 % des erreurs. Les calculs de probabilité du χ^2 concernant la distribution des erreurs portant sur la reprise des GN nous renseignent sur les différences significatives entre les niveaux I-IV. Cependant, il n'y a presque pas de progrès entre les niveaux II-III et III-IV. Le nombre relatif d'erreurs du niveau III est plus élevé que celui du niveau II. La distribution des erreurs entre les niveaux scolaires est la suivante :

I>III>II>IV

Observons les productions des apprenants :

(326) — C'est ma *femme*. Ma *femme* parle souvent de vous. Et votre *femme*, quelle est sa profession? (copie d'étudiant de FP4-02; Trad-écr).

(327) — Voici ma *femme*. Ma *femme* parle souvent de toi.

— Qu'est-ce que ta *femme* fait maintenant? (copie d'étudiant de FP1-00; Trad-écr).

(328) — Avez-vous fait les *exercices de traduction*?

— Oui, j'ai fait les *exercices de traduction* (copie d'étudiant de FP3-99; Trad-écr).

(329) — Mon père aide *moi* souvent à faire les *exercices* de mathématiques; il me conseille de bien comprendre la théorie avant de faire les *exercices* (copie d'étudiant de FP2-00; Trad-écr).

(330) — As-tu parlé avec tes parents de ton apprentissage d'anglais?

— *Je l'ai parlé à mon père mais je ne l'ai pas encore parlé à ma *mère*. — Pourquoi?

— *Parce que ma *mère* est en train de travailler à l'étranger. Quand ma *mère* rentrera, je *le* parlerai après (enregistrement d'étudiant de FP-01; Dig).

Mis à part la reprise des GN, les phrases en (326-329) sont grammaticalement correctes. Cependant, la répétition successive des GN rend les phrases peu acceptables, stylistiquement. L'agrammaticalité de la phrase en (330) résulte de l'emploi erroné des compléments sélectionnés par le verbe PARLER et de la reprise du GN.

Les arguments du point de vue de la stylistique

Nous nous posons cependant les questions suivantes : Est-on trop sévère avec ce genre d'erreurs? Peut-on tolérer la production de telles lourdeurs? La réponse est non. Il faut apprendre à les éviter. Cependant, pour les éviter, il faut connaître leurs causes. Grammaticalement, ces erreurs ne rendent pas les phrases incompréhensibles mais elles sont difficilement acceptables du point de vue stylistique. C'est la disconvenance stylistique qui incite à employer le pronom pour suppléer le substantif. Dans beaucoup de situations, on emploie le pronom neutre *le* comme substitut à une phrase complète ou des pronoms possessifs et démonstratifs pour résoudre certains cas de disconvenance du substantif.

Les arguments relevant de la structure linguistique

Si l'on pose la question suivante à un locuteur natif : *Est-ce que vous aimez cette conclusion?* La réponse qu'on peut obtenir sera : *Oui, je l'aime bien* ou : *Non, je ne l'aime pas*. Si la même question est posée à un étudiant vietnamien, la réponse affirmative sera : *Có, tôi thích* 'Oui, moi aimer' ou *Có, tôi rất thích kết luận này* 'Oui, moi très aimer conclusion ce', et la réponse négative sera : *Không, tôi không thích* 'Non, moi pas aimer' ou *Không, tôi không thích kết luận này* 'Non, moi pas aimer conclusion ce'. Nous pouvons représenter ces réponses (affirmative et négative) en français et en vietnamien sous forme de schémas pour la même question : *Est-ce que vous aimez cette conclusion?*

En français :

S pron. V

En vietnamien, selon le cas, l'une des deux réponses suivantes sera possible :

S V Ø

S V O

Le premier schéma représente le cas où le pronom complément n'est pas exprimé, alors que le deuxième schéma montre le cas de la reprise du GN à la place du pronom conjoint COD.

Les arguments relatifs à l'explication des erreurs

Il y a probablement une double raison pour laquelle l'apprenant a souvent recours à la reprise des GN. Il s'agit d'abord de l'ordre syntaxique de base du vietnamien auquel il est habitué :

S + V + O

Il est évident que cette structure facilite l'apprentissage de l'apprenant. En effet, pour ce dernier, reprendre le groupe nominal *les exercices de traduction* dans *Avez-vous fait les exercices de traduction?* sera beaucoup plus facile que de le pronominaliser, puis de le placer devant l'auxiliaire AVOIR. D'ailleurs, il s'agit là d'un précédé qui lui est tout à fait nouveau, qu'il est en train d'apprendre. La deuxième raison du réemploi excessif du GN est due aux comportements spécifiques des pronoms personnels du vietnamien. Comme nous l'avons mentionné dans la partie concernant les pronoms personnels vietnamiens proprement dits et leur fonctionnement syntaxique (voir chapitre 2, partie 2.1.3), il est rare pour un Vietnamien d'utiliser la troisième personne pour désigner une personne à qui il doit le respect. Par exemple : on ne doit pas utiliser le pronom de la troisième personne *ông ấy* 'ce monsieur-là' ou *nó* 'lui' pour parler de son père ou de son professeur, par exemple.

La reprise anaphorique est l'une des fonctions principales des pronoms personnels, mais les critères sur lesquels elle s'appuie ne sont pas les mêmes pour les deux langues. En français, il existe, entre autres, le cas de reprise totale d'un GN déjà présent dans le texte par un pronom. Le pronom est du même genre, du même nombre et de la même personne que le noyau du GN qu'il reprend. Le français présente un cas de reprise par un pronom personnel de la 3^e personne, ce qui le distingue tout à fait de son correspondant vietnamien. Par exemple :

(331) Le vieil Angus a été surpris à la sortie du métro, à la station Atwater...en pantoufles. On *l'*a ensuite vu se diriger vers la Place Alexis Nihon (...)
(Chartrand et al., 1999, p. 25).

Le pronom *l'* reprend en totalité le GN *Le vieil Angus*. Il est de la 3^e personne du singulier et du masculin comme le noyau du GN repris, le nom propre *Angus*.

Il existe en vietnamien des cas de reprise de l'information. Les cas les plus connus, à notre avis, sont la reprise par la répétition d'un GN (exemple 330), la reprise par la répétition du pronom personnel (332), la reprise par un GN contenant le même nom introduit par un déterminant différent (333) et la reprise par nominalisation (334).

(332) *Hàng ngày, tôi dậy vào lúc 6 giờ. Sau đó, tôi tập thể dục. Và sau khi ăn sáng xong, tôi đi đến trường* (chaque jour, je me lève à 6 h. Après, je fais de la gymnastique. Et après le petit déjeuner, je vais à l'école).

(333) *Bạn tôi đến cùng với một cô gái. Cô gái này rất xinh nhưng có ánh mắt buồn* (Mon ami est venu avec une fille. Cette fille est très jolie, mais son regard est triste).

(334) *Rạp chiếu phim này người ta xây năm ngoái. Việc xây dựng (nó) đã kéo dài hơn nửa năm* (Ce cinéma, on l'a construit l'an passé. Sa construction a duré plus de six mois).

En (332), le pronom *tôi* 'je' n'a pas d'antécédent. C'est l'auteur qui parle dans ce texte. Quand il est répété, *tôi* ne reprend que la référence au locuteur, exprimé par le premier *tôi* utilisé dans le texte. En (333), le GN *một cô gái* 'une fille' est repris par un GN dont

le noyau est également le nom *cô gái* 'fille'. Cependant, le noyau de ce deuxième GN est introduit par le déterminant démonstratif *này* 'ce'. En (334), *Việc xây dựng* 'la construction' est la nominalisation du verbe *xây dựng* 'construire'. Ce nom de reprise est déterminé par le mot *nó* 'lui'.

Les exemples 332-334 que nous venons de décrire pour le vietnamien fonctionnent en français exactement. Ce qui est différent entre les deux langues est qu'elles ne disposent pas du même ensemble de moyens et qu'il n'existe pas en vietnamien la reprise totale d'un GN par un pronom personnel de 3^e personne.

Ces observations nous permettent de croire que l'agrammaticalité des phrases en (326-330) résulte de l'influence de la structure de la langue maternelle sur la construction des énoncés en français langue étrangère.

Points saillants

Dans ce chapitre, nous avons expliqué pourquoi et comment nos apprenants commettent des erreurs dans l'emploi des pronoms personnels français, en nous fondant sur l'étude contrastive des deux systèmes de pronoms en question. Nous croyons qu'il n'est pas inutile de rassembler les points les plus saillants sous forme de rappel. Le tableau récapitulatif LXIX recense les informations suivantes :

- types d'erreurs
- différences morphosyntaxiques entre les pronoms personnels du français et ceux du vietnamien
- causes des erreurs.

Tableau LXVIII
Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels

Types d'erreurs	Différences morphosyntaxiques		Causes des erreurs
	<i>en français</i>	<i>en vietnamien</i>	
Omission des COD et/ou COI	<ul style="list-style-type: none"> - Présence des pronoms conjoints COD/COI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence possible des COD/COI, surtout à l'oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure habituelle de L1. - Évitement de la reprise des GN, le cas échéant.
Omission et emploi erroné du pronom réfléchi	<ul style="list-style-type: none"> - Existence d'un pronom conjoint de même rang que le sujet : <i>je me, tu te, il se</i>. - Place du pronom réfléchi et des pronoms complémentaires par rapport au verbe. - Ordre des pronoms à l'impératif affirmatif et négatif. - Présence obligatoire du pronom sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronom réfléchi placé après le verbe pour former avec ce dernier un seul bloc. - Forme invariable du pronom réfléchi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion des formes pronominales et non pronominales. - Généralisation des formes réfléchies de L1.
Omission du sujet	<ul style="list-style-type: none"> - Présence obligatoire du pronom sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Omission fréquente des première et deuxième personnes dans une interaction verbale. - Verbes actifs à double objet de type N1 Va1 N2 Va2 avec effacement des éléments identiques (sujet et/ou objet) dans le processus d'enchâssement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influence de la structure de L1.
Confusion des COD et/ou COI	<ul style="list-style-type: none"> - Formes variables des pronoms COD/COI selon leur fonction. - Pronoms conjoints COD/COI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formes invariables des pronoms dans toutes les fonctions syntaxiques. - Pas de pronoms conjoints comme en français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stock insuffisamment acquis en LC. - Influence de la structure de L1.

Tableau LXVIII (suite)
Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels

Types d'erreurs	Différences morphosyntaxiques		Causes des erreurs
	<i>en français</i>	<i>en vietnamien</i>	
Confusion des conjoints/disjoints	<ul style="list-style-type: none"> - Pronoms conjoints en opposition aux pronoms disjoints. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistence de pronoms conjoints en opposition aux pronoms disjoints. - Pronoms alternés avec les syntagmes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stock de connaissances insuffisamment acquises en LC. - Influence de L1.
Ordre des pronoms conjoints COD/COI	<ul style="list-style-type: none"> - Place des pronoms conjoints devant/après le verbe selon la règle régissant leur rapport avec le verbe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Position postverbale des pronoms personnels et des compléments objets directs et indirects. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extraction erronée de la règle régissant la place qu'occupent des pronoms compléments conjoints.
Confusion de la place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	<ul style="list-style-type: none"> - Pronoms COD/COI placés devant le verbe au présent ou devant l'auxiliaire au passé. - Changement de place des pronoms selon que le verbe est à l'impératif affirmatif ou négatif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formes invariables et position postverbale des pronoms personnels et des compléments objets. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extraction erronée des principes de transformation <i>placement de clittiques</i>. - Place erronée des pronoms à l'impératif affirmatif ou négatif.
Confusion de EN/Y	<ul style="list-style-type: none"> - à + nom de chose. - <i>de</i> + nom de chose (ou de personne). 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'existe pas de pronoms analogues à EN et à Y. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stock de connaissances insuffisamment acquises en LC.
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	<ul style="list-style-type: none"> - Articles définis et indéfinis - <i>de</i> + GN = en - à + GN = y - <i>de</i> + infinitif = le - à + infinitif = le 		<ul style="list-style-type: none"> - Extraction de la règle (incomplète) de l'emploi de <i>en</i> et <i>y</i>. - Généralisation des formules : <i>de</i> + GN = en; à + GN = y

Tableau LXVIII (suite et fin)
 Bilan récapitulatif de l'analyse et de l'explication des erreurs morphosyntaxiques des pronoms personnels

Types d'erreurs	Différences morphosyntaxiques		Causes des erreurs
	<i>en français</i>	<i>en vietnamien</i>	
Confusion de Y/LUI, LEUR	<ul style="list-style-type: none"> - à + N (choses) = y - à + N (personnes) = à + lui/elle. 		<ul style="list-style-type: none"> - Généralisation de la formule : à + N = y
Confusion de genre	<ul style="list-style-type: none"> - Deux genres : le genre masculin et le genre féminin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de catégorie flexionnelle de genre. - Notion de genre consiste simplement en la détermination des sexes. - Substantifs classés en différentes catégories. - Variation des termes désignant les catégories selon qu'il s'agit d'homme, d'objets inanimés, d'animaux et de végétaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Généralisation de la classification du genre masculin et féminin du français. - Stock de connaissances insuffisamment acquises en LC.
Confusion de nombre	<ul style="list-style-type: none"> - Deux nombres : le nombre singulier et le nombre pluriel. - Accord en genre et en nombre du participe passé conjugué avec AVOIR avec le complément d'objet direct placé devant lui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de nombre. - Idée de pluralité déterminée par les circonstances où l'on parle. - Pas de signe spécial pour marquer l'unicité. - Expression de la multiplicité par les particules désignant l'exhaustif, le partitif ou le distributif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stock de connaissances insuffisamment acquises en LC.
Reprise des GN	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise totale du GN par un pronom personnel de la 3^e personne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordre syntaxique de base du vietnamien : SVO. - Évitement de l'emploi de la 3^e personne pour désigner une personne envers qui on doit du respect. - Reprise du GN par simple répétition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influence de la structure de L1.

5.2 Examen des sous-hypothèses

5.2.1 Sous-hypothèse 1 : les erreurs sur les pronoms personnels du français retardent le processus d'apprentissage

Nous pouvons, à l'instar de Piétropaolo-Saura et Mary Roffé (1985), diviser les quatre niveaux de nos apprenants en trois étapes respectives : le niveau I correspondant à l'étape présystématique, les niveaux II-III relevant de l'étape systématique et le niveau IV appartenant à l'étape postsystématique (pour les différents niveaux voir chapitre 3, parties 3.1.4, 3.1.5 et 3.1.6). Nous considérons le niveau I comme partie intégrante de l'étape présystématique parce que les étudiants de ce niveau ont appris le français au moins pendant trois ans au lycée avant de passer le concours national d'entrée à l'université. Aussi pouvons-nous dire que le niveau I correspond à la deuxième moitié de l'étape présystématique. Cette division, quoique arbitraire, nous aide à mieux cerner les problèmes que connaissent les apprenants de chaque niveau, et à formuler des propositions pédagogiques appropriées.

Nous essayons maintenant de voir ce qui pourrait être caractérisé par chacune des étapes en question. L'étape présystématique est celle où l'apprenant comprend qu'il existe un système linguistique particulier différent de sa L1. Mais, il n'ose guère s'écarter des règles de L2 de peur de commettre des erreurs, en raison de ses connaissances encore insuffisantes de cette langue. Aidé par son maître et avec le concours de matériaux didactiques, il peut produire des formes correctes. En produisant des énoncés en L2, il s'appuie principalement sur les règles de L2 qu'il a apprises, en ayant recours, en cas de difficultés, à celles de sa L1. Ainsi, les productions de l'apprenant de cette étape sont généralement marquées par une grande influence des structures de sa L1 et une reproduction des phrases types en L2. Les enseignants chargés des cours de la première année soulignent régulièrement que leurs étudiants ne distinguent pas encore l'oral de l'écrit.

L'étape systématique correspond aux niveaux II-III. La première moitié de cette étape correspond au niveau II, et la seconde au niveau III. À cette période dite systématique, l'apprenant se montre plus motivé et accepte de prendre des risques pour produire lui-même des énoncés en L2. Il passe au-delà de l'étape qui est marquée par sa passivité pour entrer dans une phase d'activités et de créativité. Il peut se débrouiller seul avec ses connaissances en L2. Ainsi, produit-il, de façon régulière, des formes incorrectes. Chemin faisant, il a découvert et mis en application certaines règles, mais pas toujours de façon appropriée ou juste. C'est pour cette raison que nous trouvons vers la fin de cette étape un nombre élevé de certains types d'erreurs par rapport à celui du début de la même étape. Selon Selinker (1972), il s'agit là d'un signe positif, signe d'un processus d'apprentissage en évolution.

L'étape post-systématique correspond au niveau IV. Cette étape est marquée par le fait que l'apprenant maîtrise la règle. Il produit des énoncés généralement corrects. C'est pour cette raison qu'on trouve une bien meilleure performance au niveau IV par rapport au niveau I.

Compte tenu des résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de ceux de l'écart type théorique entre les niveaux I-IV et II-III, nous pouvons affirmer que l'étape systématique constitue l'étape la plus difficile pour l'apprenant vietnamien. Il semblerait cependant qu'il ne puisse pas la contourner. Nous pensons que le raccourcissement de cette étape pour réserver plus de temps aux exercices de renforcement permettra à l'apprenant de mieux comprendre l'emploi des pronoms personnels du français.

À partir des tableaux LIX-LX (Calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour les volets écrits et oraux), on peut identifier les erreurs persistantes, celles qui ne sont l'objet d'aucune amélioration du niveau II au niveau III, puis du niveau III au niveau IV.

Tableau LXX
Les erreurs les plus tenaces entre les niveaux II-III et III-IV

	Types d'erreurs	Tests	Niveaux II-III	Niveaux III-IV
Omission du sujet ou du complément	Omission des COD/COI	Exgram	Z = 0,50	Z = 0,75
		Trad-écr	Z = 1,70	(-)
	Omission du pronom réfléchi	Exgram	Z = 1,40	(-)
		Trad-écr	Z = 0,80	Z = 0,50
	Omission du sujet	Trad-écr	Z = 0,23	Z = 1,25
Confusion des pronoms ou des règles distributionnelles	Confusion des COD/COI	Exgram	Z = 1,10	Z = 1,73
		Trad-écr	Z = 1,31	Z = 1,76
	Confusion des pronoms conjoints/disjoints	Exgram	Z = 0,83	(-)
		Trad-écr	Z = 0,40	(-)
	Ordre des COD/COI	Exgram	(-)	Z = 1,80
		Trad-écr	Z = 0,43	Z = 1,80
	Place des COD et/ou COI au passé composé et à l'impératif	Exgram	(-)	(-)
Trad-écr		Z = 0,43	(-)	
Confusion de EN/Y	Exgram	Z = 1,07	Z = 0,71	
Confusion de LE/EN, LE/Y, LES/EN	Exgram	Z = 0,35	Z = 1,35	
Confusion de Y/LUI, LEUR	Exgram	(-)	Z = 0,36	
Confusion de genre, de nombre et reprise des GN	Confusion de genre	Exgram	Z = 0,27	(-)
		Trad-écr	Z = 0,30	Z = 0,86
	Confusion de nombre	Exgram	Z = 0,85	Z = 1,86
Trad-écr		Z = 1,80	Z = 0,10	
Reprise des GN	Trad-écr	Z = 0,83	Z = 1,00	

(Pour les cas où l'on a enregistré des progrès, avec $Z \geq 2$, voir chapitre 4, partie 4.2.2, tableau LIX)

Les résultats rassemblés dans le tableau ci-dessus sont inattendus :

- il on n'enregistre aucun progrès du niveau II au niveau III pour 12 des 13 types d'erreurs apparues dans les tests écrits;
- il n'y a pas non plus de progrès du niveau III au niveau IV, pour 11 des 13 types d'erreurs à l'écrit.

D'autre part, en nous fondant à la fois sur le nombre d'erreurs et sur leur caractère persistant (du niveau II au niveau IV), nous pouvons classer ainsi les erreurs en ordre de difficulté décroissant :

- confusion des COD/COI;
- confusion de LES/EN, LE/EN, LE/Y;
- reprise des GN;
- confusion de EN/Y;
- omission des COD/COI;
- confusion de l'ordre des COD/COI;
- confusion de genre;
- confusion de nombre;
- omission du sujet;
- confusion du pronom réfléchi.

Parmi ces dix erreurs cinq semblent les plus tenaces pour les apprenants, compte tenu tant de leur quantité que de leur présence dans les tests écrits et oraux. Il s'agit de la confusion des COD/COI, de celle de LES/EN, LE/Y, EN, de la reprise des GN, de l'omission des COD/COI et de l'ordonnement des pronoms COD/COI.

5.2.2 Sous-hypothèse 2 : entre les classes d'apprenants il y a progression

Comme nous l'avons remarqué dans le chapitre IV, il existe une différence très significative entre les niveaux d'entrée et de sortie. Il suffit de faire un rapide rappel des résultats des calculs des valeurs et du χ^2 ainsi que de ceux des calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes pour nous en convaincre. Notons encore une fois que la valeur du χ^2 nous permet de savoir si la différence entre les niveaux scolaires est significative, alors que l'écart type théorique et la comparaison de moyennes servent à vérifier les résultats du χ^2 , le cas échéant, et à comparer les deux niveaux concernés. En effet, si la valeur de l'écart réduit (z) est égale ou supérieure à deux ($z \geq 2$), nous dirons que la différence entre deux niveaux est significative.

Selon les résultats du test de Pearson, pour la langue écrite, la valeur du χ^2 est de 396,43. Cette valeur, pour 3 d. d. l., correspond à une probabilité bien inférieure à 0,001. Quand on examine la contribution de chacun des niveaux concernés à cette valeur du χ^2 , on trouve que ces résultats sont copartagés par les niveaux I et IV, soit 211,437 et 184,677. Le reste est partagé par les niveaux II et III, soit 0,03 et 0,286. Cela dit, la différence entre les niveaux I et IV est particulièrement significative. Cela veut dire, théoriquement, que le niveau IV a connu une haute performance, et que le niveau I a connu une sous-performance marquée.

Ces résultats peuvent être vérifiés par le calcul de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes. Pour la langue écrite, la valeur de l'écart réduit des niveaux I-IV est de 18,2 et celle des niveaux II-III est de 0,39. Cela signifie que la différence entre les niveaux I-IV est significative, alors que celle entre les niveaux II-III ne l'est pas. Ces résultats confirment donc ceux du test Pearson.

Pour la langue orale, la valeur du χ^2 est de 19,368, $p < 0,001$. La différence concernant la distribution des erreurs entre les niveaux est donc très significative. Cependant, si l'on examine ce qui contribue effectivement à cette valeur du χ^2 , on trouve que les niveaux I-IV représentent 18,817 du total de 19,368 de la valeur du χ^2 . Le reste de 0,551 est partagé par les niveaux II-III. Nous pouvons donc dire qu'il y a

performance au niveau IV et sous-performance au niveau I, et qu'il n'y a presque pas de progrès entre les niveaux II-III. Ce résultat est vérifié par la valeur de l'écart réduit qui est de 3,1 pour les niveaux I-IV et de 0,88 pour les niveaux II-III.

Pour avoir une idée plus claire des progrès des apprenants entre les niveaux I-IV, résumons nos constats sous forme de tableau :

Tableau LXXI
Comparaison entre les niveaux I-IV et II-III

Niveau	Écrit		Oral	
	Valeur de χ^2	Valeur Z	Valeur de χ^2	Valeur Z
I-IV	396,114	18,2	18,817	3,1
II-III	0,316	0,39	0,551	0,88
	396,43		19,368	

La moyenne d'erreurs par étudiant du niveau I pour la langue écrite est de 13,98. Celle du niveau IV est de 7,24, soit à peu près deux fois moindres par rapport au niveau I (voir chapitre IV, partie 4.1.1.1). Il en est de même pour la langue orale, pour laquelle le nombre d'erreurs par étudiant du niveau I est environ deux fois plus élevées par rapport à celui du niveau IV, soit 3,43 contre 1,79 (voir chapitre IV, partie 4.1.5.1).

Pédagogiquement, l'acquisition des pronoms personnels est considérée comme réussie. Pourtant, ces résultats ne peuvent être considérés comme optimaux, compte tenu du nombre d'erreurs par étudiant du niveau final par rapport à celui du niveau débutant et du temps durant lequel aucun progrès n'est enregistré. Cette étape « stagnante » débute approximativement à la fin du niveau I et persiste jusqu'à la fin du niveau III. Selon les données des tableaux LIX, après une légère progression des niveaux I-II, il y a presque absence de progrès des niveaux II-III. Les mêmes tableaux fournissent d'autres informations très révélatrices, qui permettent de voir que, pendant les quatre années d'apprentissage du français à l'université, seulement deux périodes témoignent de progrès chez les apprenants : la première, moins significative, correspond au passage du niveau I au niveau II, et la seconde, très significative, au niveau IV.

Nous nous interrogeons sur le nombre relativement élevé d'erreurs au niveau I. Selon la perspective constructiviste (voir S. Tremblay, 1998, p. 48), l'apprentissage est considéré comme un processus dynamique au cours duquel chaque nouvelle assimilation met en jeu des connaissances opératoires enrichies par les adaptations précédentes pour donner lieu à de nouvelles conduites. Apprendre, dans cette perspective, c'est en arriver par adaptations successives à mieux reconnaître les situations conflictuelles entre nouvelles connaissances et connaissances existantes. Les connaissances en L2 antérieurement acquises par l'apprenant sont pour lui le point de départ, et c'est grâce à elles qu'il a réussi au concours d'entrée à l'université. Elles se révèlent jusque-là efficaces, mais insuffisantes. Toujours dans la perspective constructiviste, le nombre d'erreurs commises par les apprenants du niveau I n'est que le résultat de la mise à l'essai des connaissances antérieures pour solution sur un problème. Or, si les connaissances antérieurement accumulées sont insuffisantes ou si elles ne correspondent pas à celles qu'il apprend à l'université, il y aura nécessaire réorganisation des outils cognitifs et développement de nouveaux outils. Ainsi, la première année est pour l'apprenant le moment de réviser et de rectifier ses connaissances antérieures.

Lors du traitement des données, nous avons classé les erreurs commises par les étudiants du niveau I en fonction des groupes auxquels ils appartiennent. Les résultats s'avèrent fort surprenants : nombreuses sont les erreurs commises par les étudiants venus des LN. Cette observation nous amène à émettre une hypothèse sur les facteurs qui peuvent influencer le processus de l'apprentissage du français chez les apprenants vietnamiens. Nous voulons simplement évoquer ici l'une des raisons pour lesquelles les étudiants du niveau I commettent plus d'erreurs par rapport à d'autres niveaux sans avoir l'intention d'entrer dans le détail, car nous reviendrons sur cette question dans la partie concernant la détermination des sources des erreurs possibles.

Par rapport aux étudiants du niveau I, ceux du niveau IV se montrent beaucoup plus performants. Cependant, ils ne sont pas au bout de leur peine. Pour quelques types d'erreurs, on note une performance encore insuffisante par rapport au niveau d'entrée. Cela signifie que peu de progrès sont enregistrés sur certains points, même au niveau IV.

Soulignons aussi que la valeur de "z" entre les niveaux I-IV du test Trad-écr est en général plus élevée que celle du test Exgram. Nous croyons que cela révèle l'influence du facteur la langue maternelle sur l'apprentissage de L2. L'apprenant doit d'abord construire des énoncés en L2 en s'appuyant sur la structure de sa langue maternelle. Cela se produit lorsque les connaissances acquises en LC par l'apprenant sont encore insuffisantes.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3 (voir la partie 3.1.5), l'École supérieure de Langues étrangères de Ha Noi a pour objectif de former les interprètes et traducteurs et les professeurs de langues. Pour couvrir l'ensemble des besoins, on utilise une méthode qui est en quelque sorte un amalgame de méthodes de grammaire-traduction, d'approche directe et d'approche communicative. À partir de la troisième année, les étudiants commencent les cours de traduction et d'interprétation. Ces cours sont enseignés parallèlement aux autres cours comme la lecture et l'explication de textes littéraires, la grammaire, le français de spécialité. Ils ont donc comme but fondamental de rendre l'apprenant capable de lire des œuvres littéraires en LC, de développer ses facultés intellectuelles, de maîtriser la langue qu'il apprend et de la traduire en langue maternelle et vice versa. Dans cette perspective, l'apprenant est souvent en contact avec sa L1 et la L2. Il traduit le sens des mots, des phrases et des textes de L2 à L1, et vice versa. De ce fait, c'est avant tout la connaissance de sa propre langue qui donne accès à la grammaire et au vocabulaire de L2. C'est là peut-être la raison qui explique pourquoi la différence quant au nombre relatif de quelques types d'erreurs entre les niveaux I-IV pour le test Trad-écr n'est pas très significative.

5.2.3 Sous-hypothèse 3 : les erreurs relèvent de différentes sources

L'explication des erreurs constitue une étape de première importance dans la théorie contrastive. Car l'amélioration des méthodes d'enseignement/apprentissage d'une L2 passe directement par la façon dont on analyse et détermine l'origine des erreurs. L'explication analytique des erreurs doit permettre de déterminer la source des erreurs. Par rapport à l'analyse contrastive, dite classique, qui ne met l'accent que sur le rôle de la LS dans l'appropriation de la LC, l'approche psycholinguistique prend en considération tout ce que l'élève a déjà accumulé, y compris le stock en LC et les particularités de la LC (voir Doca, 1981, p. 70).

L'analyse et l'explication des erreurs visent à déterminer les sources des erreurs de l'apprenant. Ce sont les suivantes : en premier lieu, les erreurs dues à l'influence de la LS (V – F); en second lieu, celles qui résultent de l'influence du stock antérieurement acquis en LC (F – F); en dernier lieu, les erreurs qui relèvent à la fois de (V – F) et de (F – F). À cela s'ajoute l'influence du facteur de l'intrant (*input*).

La situation habituelle de l'enseignement du français au Viet Nam est celle de langue étrangère. Comme nous l'avons dit dans la partie précédente, les étudiants du département de français viennent de différentes villes et provinces du nord et du centre-nord du Viet Nam, les uns des lycées à option française, les autres des lycées normaux. Les conditions dans lesquelles ils ont appris le français sont très différentes. Leur niveau à l'entrée en témoigne. Ceci nous oblige à tenir compte dans l'établissement des sources d'erreurs non seulement de l'influence de la LS (V – F), du stock accumulé en LC (F – F) et de la combinaison de (V – F et F – F), mais aussi de l'influence du facteur de l'intrant.

Pour faciliter l'identification des sources des erreurs, nous rassemblons ici les informations obtenues par l'analyse quantitative et l'analyse qualitative des données de performance.

5.2.3.1 Influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE : V – F

L'analyse et l'explication des erreurs survenues de niveau morphosyntaxique permettent de comprendre mieux leur nature et la façon dont elles se produisent. Les erreurs d'interférence se manifestent par le fait que l'apprenant a recours à L1 pour construire des énoncés en L2. Ainsi, les erreurs dues à l'omission des COD/COI, à l'omission du sujet et à la reprise des GN reflètent des caractéristiques particulières de la langue maternelle de l'apprenant. Ces trois types d'erreurs représentent 31,13 % des erreurs des corpus écrits et oraux.

L'influence du vietnamien se manifeste par l'influence des structures, les relations grammaticales, les catégories grammaticales du vietnamien sur les structures de la LC, comme l'illustrent les exemples suivants :

(335) J'∅ ai fini déjà (Trad-écr)

(336) Je *te* ∅ prête mais tu dois *me* ∅ rendre ce vendredi (Trad-écr).

Il s'agit dans ce cas de l'omission du pronom conjoint complément d'objet direct. Ce phénomène est très fréquent en vietnamien. Il arrive parfois que l'apprenant supprime dans la même phrase les deux compléments, direct et indirect :

(337) J'∅ ∅ ai déjà donné (Dig).

L'omission du sujet opère fréquemment dans les situations d'interaction verbale entre les personnes de statut socialement égal :

(338) ∅ Fais l'exercice de grammaire? (Trad-écr).

La reprise des GN constitue une des erreurs dues au transfert de l'habitude communicationnelle chez les Vietnamiens :

(339) — *C'est ma *femme*. Ma *femme* parle souvent de vous. Et votre *femme*, quelle est sa profession? (Trad-écr).

5.2.3.2 L'influence du stock accumulé en LC : F – F

Les erreurs qui relèvent du stock de connaissances accumulées en LC sont les erreurs intralinguales. Il s'agit de stratégies utilisées par l'apprenant dans l'apprentissage d'une L2 (voir Gaonac'h, 1991, p. 127). Les types d'erreurs qui y sont liés sont relativement nombreux. Ce sont la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN, la confusion de Y/LUI, LEUR, l'ordre des COD/COI, le placement des clitiques devant le verbe au passé composé et devant ou après le verbe à l'impératif, la confusion de EN/Y et la confusion de nombre. Comme nous l'avons vu dans la conclusion de la partie de l'analyse statistique, les erreurs de type (F – F) représentent 34,35 % des erreurs des corpus écrits et oraux.

Reprenons quelques exemples sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN :

(340) — Ses parents lui interdisent de faire de l'auto stop?

— *Oui, ils *lui en* interdisent.

(341) — Vous m'autorisez à m'absenter lundi matin?

— *Oui, je *te l'* autorise.

(342) — Tu lui demandes des conseils?

— *Oui, je *les lui* demande.

Une autre source d'erreurs vient de la confusion de Y/LUI, LEUR. L'apprenant a utilisé le pronom *y* au lieu des pronoms *lui* ou *leur* :

(343) — Tu veux que je téléphone au médecin?

— *Non, n'*y* téléphone (Trad-écr).

(344) — Transmettez ces informations à nos associés.

— *Ne *les y* transmettez pas (Trad-écr).

Là encore, la généralisation de la formule $\hat{a} + \text{GN} = y$ doit être la cause de ces erreurs. En effet, l'application de la règle (incomplète) d'emploi du pronom *y* entraîne l'apprenant à commettre ces erreurs.

Là où les structures des deux langues sont identiques, il y a transfert positif. Cependant, lorsqu'elles sont différentes il y a des interférences. L'ordre des régimes

direct et indirect en constitue un bel exemple : après le verbe, l'ordre des régimes direct et indirect est à peu près le même en français et en vietnamien. Mais, quand ces régimes se placent devant le verbe à l'indicatif, au subjonctif, etc., et avant ou après le verbe à l'impératif, en tant que pronoms conjoints, des erreurs surviennent :

(345) – Je *le te* donne (Trad-écr).

(346) – *Me le* donne (Trad-écr).

Il en est de même pour les clitiques ou pronoms faibles, lorsque ces derniers sont placés devant le verbe au passé de l'indicatif :

(347) – *As-tu *lui* écrit?

– *J'ai *lui* écrit hier (Trad-écr)

L'erreur due à la confusion de nombre provient du stock accumulé en LC par l'apprenant :

(348) – As-tu fait les exercices de grammaire?

– *Oui, je *l'*ai fait hier (Trad-écr).

(349) *Si vous *la* rencontrez, dis-*lui* de *me* téléphoner à ce numéro (Trad-écr).

La phrase en (349) serait grammaticalement correcte si l'apprenant utilisait « dites » au lieu de « dis ». L'apprenant qui part d'une langue dont le verbe reste invariable à une langue dont le verbe varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre, rencontre, forcément, de grandes difficultés.

5.2.3.3 Influence simultanée de la L1 et du stock accumulé en LC : V – F et F – F

Les erreurs imputables à l'action combinée des deux facteurs : V – F et F – F se manifestent entre autres par la confusion des pronoms conjoints/disjoints, la confusion des COD/COI, le mauvais emploi du pronom réfléchi et la confusion de genre. Ces types d'erreurs représentent 34,52 % des erreurs des corpus écrits et oraux.

L'agrammaticalité de l'exemple en (350) suivant résulte de la confusion des pronoms conjoints/disjoints. Hormis la préposition *à* servant de complément pour le verbe AIDER et la préposition *de* servant de complément déterminatif du nom noyau « exercices », cette phrase est un calque exact de la phrase vietnamienne. On voit que la place des pronoms disjoints *moi* et *elle* dans les phrases ci-dessous correspond à celle qu'occupent leurs équivalents vietnamiens.

(350) *Mon père aide *moi* à faire les exercices de mathématiques (Trad-écr).

Bố tôi giúp tôi làm bài tập toán 'père moi aider moi faire exercice mathématique'.

(351) *Dis-*elle* de me téléphoner (Trad-écr).

L'emploi erroné des pronoms COD/COI dans l'exemple suivant est le résultat de l'influence de la L1 et du stock accumulé en LC. Étant donné qu'il n'existe pas en vietnamien de formes de pronoms conjoints en opposition aux pronoms forts comme en français, l'apprenant peine à employer les pronoms conjoints/disjoints français. Il lui faut du temps pour y arriver :

(352) *Je *lui* salue simplement mais je ne *le* parle pas...(Exgram).

Les erreurs portant sur le pronom réfléchi proviennent de deux sources : l'influence de L1 (voir la partie 5.1.1.2) et celle du stock accumulé en LC. L'influence du stock accumulé se manifeste entre autres par l'omission du pronom réfléchi ou du pronom de conjugaison intégré³⁰. Cela se fait surtout à l'impératif ou à l'interrogatif des verbes pronominaux. Il s'agit essentiellement de la confusion des formes verbales pronominales et de leurs homonymes non pronominaux. L'influence de la L1 se manifeste par le fait que l'apprenant généralise les formes réfléchies par *se* en considérant le verbe pronominal comme un bloc inséparable constitué du verbe et de cette forme *se* invariable, comme cela se fait en vietnamien :

(353) Ø souviens-tu Ba et Nam qui habitent YênBái? (Trad-écr).

³⁰ Voir Galichet, 168, p. 72.

(354) Est-ce que tu veux *se* promener?

La quatrième et dernière sorte d'erreurs provient de l'influence des deux sources. Il s'agit de la confusion de genre, comme le montre l'exemple suivant :

(355) — Il a su faire l'exercice de grammaire?

— *Oui, il a su *la* faire (Exgram).

Il est difficile pour l'apprenant vietnamien de distinguer le masculin du féminin en français, car il y a trop d'exceptions à retenir. S'ajoute à cela d'autres difficultés liées à l'accord en genre et en nombre ainsi que la délimitation des groupes syntaxiques dont le nom est le noyau. Ainsi, l'erreur en (355) peut être expliquée comme suit : l'apprenant généralise la façon dont le féminin est formé en français. Dans d'autres cas, l'apprenant se base sur la classification des substantifs vietnamiens en catégories [+ animé / - inanimé] CON/CÁI pour construire des énoncés en français :

(356) *Vois-tu la vache ici et *la* buffle là-bas.

5.2.3.4 Influence d'autres facteurs dont le niveau d'entrée : différence de l'*input* ou intrant

Comme nous l'avons dit dans le chapitre III (partie 3.1.4), nos apprenants proviennent des lycées normaux (LN) et des lycées à option française (LO). Ceux qui viennent des LO sont les premiers sélectionnés au concours national d'entrée aux écoles de langues. Le taux de réussite pour cette catégorie est plus élevé que celui de l'autre catégorie. Une fois entrés à l'université, les étudiants des LO sont placés avec ceux des LN dans différentes classes afin d'équilibrer la composition des groupes et de soutenir leur motivation.

Cependant, il faut tout de même demander si les étudiants issus des LO sont toujours les premiers à primer en classe, s'ils commettent les mêmes erreurs que ceux issus des LN et dans quelles proportions. Pour répondre à ces questions, nous nous fondons sur les méthodes de calculs proposées par Muller (1973), et que nous avons utilisées jusqu'ici.

Compte tenu du facteur d'*input*, nous avons classé les erreurs selon qu'elles viennent du groupe LO et du groupe LN, et nous avons effectué par la suite les calculs de probabilité aléatoire et la vérification des résultats par les calculs de l'écart type théorique et de la comparaison de moyennes, pour savoir si la différence quant au nombre relatif d'erreurs entre les groupes est significative. Si elle est significative, nous dirons que le facteur d'*input* a un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage des étudiants. Dans le cas contraire, on conclura que les étudiants des deux groupes connaissent les mêmes difficultés, quels que soient les types d'erreurs. Les résultats que nous avons obtenus des calculs s'avèrent fort intéressants et significatifs. Nous les présentons successivement comme suit.

Selon les calculs des valeurs et du χ^2 pour les tests écrits, la différence entre les niveaux du groupe LO est très significative. On observe la haute performance du niveau IV et la sous-performance du niveau I (voir tableau II-1, annexe II). Cela se voit à travers la moyenne d'erreurs par étudiant entre les niveaux I et IV, soit 13,08 contre 6,05.

Il en est de même pour les niveaux du groupe LN. Les calculs des valeurs et du χ^2 pour la langue écrite laissent savoir que la différence entre les niveaux est très significative (voir tableau II-2, annexe II). Il y a une progression d'un niveau à l'autre et la moyenne d'erreurs par étudiant entre les niveaux I et IV passe de 14,55 à 7,73.

Cependant, pour les mêmes tests écrits, la moyenne d'erreurs par étudiant entre les groupes LO/LN est très différente, soit 9,18 contre 11,17, comme le montre le tableau suivant :

Tableau LXXII
Moyenne d'erreurs par étudiant des groupes LO/LN pour la langue écrite

		Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Total
Groupe LO	Nombre d'étudiants	60	79	102	55	296
	Nombre d'erreurs	785	726	871	333	2715
	Moyenne d'erreurs par étudiant	13,08	9,19	8,54	6,05	9,18
Groupe LN	Nombre d'étudiants	92	89	88	131	400
	Nombre d'erreurs	1339	1004	1113	1013	4469
	Moyenne d'erreurs par étudiant	14,55	11,28	12,65	7,73	11,17

D'autre part, pour l'ensemble des types d'erreurs dues à l'influence de la langue maternelle, les calculs des valeurs et du χ^2 montrent que la différence entre les groupes LO/LN n'est pas significative (sauf les groupes LO3/LN3 pour l'omission des COD/COI [tableau II-5, annexe II]). Il convient de rappeler les types d'erreurs dues à l'influence de la langue maternelle que nous avons présentés dans la partie précédente : omission des COD/COI, omission du sujet, reprise des GN. Ces trois types d'erreurs représentent 28,74 % des erreurs des corpus écrits. On peut ainsi avancer que les deux groupes LO/LN commettent presque le même nombre relatif d'erreurs, autrement dit, que la langue maternelle exerce la même influence sur les étudiants des deux groupes.

Concernant les erreurs résultant des deux sources : V – F et F – F, comme le mauvais emploi du pronom réfléchi, la confusion des COD/COI, la confusion des pronoms conjoints/disjoints et la confusion de genre, dans l'ensemble, on note une différence significative entre les groupes LO2/LN2 et/ou LO3/LN3 (voir tableaux II-9, II-16, II-17, II-19, II-20, II-43 et II-44, annexe II).

Pour les erreurs provenant de l'influence du stock accumulé en LC, selon les calculs que nous avons effectués, la différence entre tous les niveaux des groupes LO et

LN est très significative pour les deux types d'erreurs : la confusion de LES/EN, LE/Y et LE/EN et la confusion de Y/LUI, LEUR (voir tableaux II-34, II-35, II-36, II-37, II-38, II-39, II-40 et II-41, annexe II). Pour les autres types d'erreurs, nous remarquons, en particulier, une différence significative entre les groupes LO3/LN3 ou LO4/LN4 (voir tableaux II-24, II-28, II-33 et II-47, annexe II).

En résumé, la comparaison des deux groupes LO/LN qui s'appuie sur les résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de l'écart type théorique permet de dire que les acquis antérieurs en LC peuvent exercer une influence sur leur apprentissage ultérieur. Un tel résultat invite à concevoir une intervention pédagogique appropriée destinée au groupe LN, dès la première année universitaire. Notons également que ce groupe représente 57,47 % de l'effectif de notre échantillon, soit 200 sur 348 étudiants ayant participé à chacun des deux tests écrits. Ce chiffre représente à peu près la proportion des étudiants des LO et des LN dans le département. Nous reproduisons ci-après le détail des calculs sous forme de tableau récapitulatif.

Tableau LXXIII
 Résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de l'écart type théorique : LO/LN

Types d'erreurs	Sources	Niveau	Résultats du χ^2	Valeur de z ³¹
Omission des COD/COI	V – F	LO1/LN1	0,923, $p \approx 0,20$	Z = 1,35
		LO2/LN2	3,771, $p \approx 0,06$	Z = 2,4
		LO3/LN3	13,389, $p < 0,001$	Z = 4,53
		LO4/LN4	0,662, $p \approx 0,60$	Z = 0,75
Omission du sujet	V – F	LO1/LN1	0,271, $p \approx 0,60$	Z = 1,10
		LO2/LN2	2,417, $p \approx 0,20$	Z = 1,75
		LO3/LN3	0,082, $p \approx 0,80$	Z = 0,31
		LO4/LN4	0,004, $p \approx 0,80$	Z =
Reprise des GN	V – F	LO1/LN1	0,251, $p \approx 0,60$	Z = 0,57
		LO2/LN2	0,086, $p \approx 0,80$	Z = 0,32
		LO3/LN3	1,421, $p \approx 0,20$	Z = 1,13
		LO4/LN4	0,036, $p \approx 0,80$	Z = 0,19
Confusion de genre	V – F	LO1/LN1	0,174, $p \approx 0,70$	Z = 0,63
	Et	LO2/LN2	4,166, $p \approx 0,03$	Z = 3,0
	F – F	LO3/LN3	5,925, $p \approx 0,02-0,01$	Z = 3,29
		LO4/LN4	0,004, $p \approx 0,80$	Z =
Confusion des COD/COI	V – F	LO1/LN1	1,832, $p \approx 0,20$	Z = 1,89
	Et	LO2/LN2	2,241, $p \approx 0,07$	Z = 2,06
	F – F	LO3/LN3	9,631, $p < 0,01-0,001$	Z = 3,88
		LO4/LN4	10,736, $p < 0,001$	Z = 4,86
Confusion des conjoints/disjoints	V – F	LO1/LN1	1,799, $p \approx 0,20$	Z = 1,92
	Et	LO2/LN2	5,222, $p \approx 0,02$	Z = 3,1
	F – F	LO3/LN3	15,298, $p < 0,001$	Z = 4,9
		LO4/LN4	1,94, $p \approx 0,20$	Z = 1,87
Mauvais emploi du pronom réfléchi	V – F	LO1/LN1	0,053, $p \approx 0,80$	Z = 0,27
	Et	LO2/LN2	2,628, $p \approx 0,10$	Z = 2,1
	F – F	LO3/LN3	4,153, $p \approx 0,03$	Z = 2,5
		LO4/LN4	1,213, $p \approx 0,20$	Z = 1,6

(suite page suivante)

³¹ Selon les calculs du χ^2 , les résultats concernant les erreurs portant sur l'omission des COD/COI, l'emploi erroné du pronom réfléchi et la confusion des COD/COI pour les groupes LO2-LN2 ne sont pas concluants. Cependant, les calculs de l'écart type théorique nous ont permis de confirmer qu'il y a une différence entre ces niveaux.

Tableau LXXIII

(suite et fin)

Résultats des calculs des valeurs et du χ^2 et de l'écart type théorique : LO/LN

Types d'erreurs	Sources	Niveau	Résultats du χ^2	Valeur de z
Confusion de LES/EN, LE/Y, LE/EN	F – F	LO1/LN1	5,575, $p \approx 0,02$	Z = 3,92
		LO2/LN2	4,172, $p \approx 0,03$	Z = 3,01
		LO3/LN3	7,376, $p \approx 0,01-0,001$	Z = 3,92
		LO4/LN4	25,193, $p < 0,001$	Z = 7,9
Confusion de Y/LUI, LEUR	F – F	LO1/LN1	9,225, $p \approx 0,01-0,001$	Z = 4,89
		LO2/LN2	6,54, $p \approx 0,01$	Z = 4,1
		LO3/LN3	10,104, $p \approx 0,01-0,001$	Z = 4,7
		LO4/LN4	3,541, $p \approx 0,05$	Z = 3,15
Confusion de l'ordre des COD/COI	F – F	LO1/LN1	0,004, $p \approx 0,80$	Z =
		LO2/LN2	1,363, $p \approx 0,20$	Z = 1,6
		LO3/LN3	9,443, $p \approx 0,01-0,001$	Z = 3,1
		LO4/LN4	0,739, $p \approx 0,40$	Z = 0,12
Confusion de la place des COD/COI	F – F	LO1/LN1	0,124, $p \approx 0,70$	Z = 0,57
		LO2/LN2	0,263, $p \approx 0,60$	Z = 0,66
		LO3/LN3	19,459, $p < 0,001$	Z = 5,57
		LO4/LN4	0,164, $p \approx 0,60$	Z = 0,75
Confusion de nombre	F – F	LO1/LN1	0,544, $p \approx 0,50$	Z = 1,0
		LO2/LN2	0,155, $p \approx 0,70$	Z = 0,43
		LO3/LN3	10,163, $p \approx 0,01-0,001$	Z = 4,3
		LO4/LN4	0,571, $p \approx 0,50$	Z = 1,2
Confusion de EN/Y	F – F	LO1/LN1	0,769, $p \approx 0,40$	Z = 1,44
		LO2/LN2	0,496, $p \approx 0,50$	Z = 1,07
		LO3/LN3	1,077, $p \approx 0,30$	Z = 1,57
		LO4/LN4	4,103, $p \approx 0,03$	Z = 3,31

5.3 Mécanismes probables des erreurs

Lors du contact des deux langues il y a interférences sous des formes différentes. Elles doivent être le résultat de certains mécanismes activés. Selon J. Richards (1971, p. 206-212, cité par Doca, 1981, p. 80), afin de distinguer les erreurs interlangues (langue maternelle et langue étrangère) de celles intralangues, certains auteurs prennent en considération les types d'erreurs intralangues suivants : surgénéralisation, ignorance des restrictions d'une règle et application incomplète des règles. Ces types d'erreurs correspondent à « des mécanismes différents qui expliquent la manière dont l'erreur s'est produite » (*ibid.*, p. 80). Dans ce qui suit, nous nous proposons de présenter quelques mécanismes probables des erreurs.

5.3.1 Régularisation.

La régularisation est un mécanisme par lequel se manifeste l'influence du stock accumulé en LC. La régularisation, processus décrits sur des fondements psychologiques, consiste en « la capacité de celui qui apprend une langue d'extraire certaines règles de comportement linguistique, à partir d'un certain stock de faits linguistiques » (voir Doca, 1981, p. 82). Cependant, les règles extraites par les apprenants ne sont pas forcément bonnes : elles sont souvent incomplètes, essentiellement parce que les faits linguistiques ne sont pas suffisamment emmagasinés. De toute évidence, l'extraction adéquate d'une règle exige des connaissances suffisamment et correctement acquises. Les erreurs de régularisation s'expliquent par une extension de règle quelconque, à des cas qui y sont soustraits par la grammaire de L2, dont les exceptions à la dite règle. Voici un exemple d'extension, erronée, de la règle :

(357) *Je *le te* donne à condition que tu doives *le me* rendre jeudi prochain (Trad-écr).

Ici, l'apprenant généralise la règle régissant la place des pronoms conjoints devant un verbe à l'indicatif et devant et/ou après un impératif. Il a appliqué la règle telle quelle à des pronoms régis par une règle différente : *le, la, les + lui, leur + verbe*. La règle générale veut que le pronom conjoint soit le plus proche (avant et après) du verbe possible. Mais le pronom *le (la, les)* se met devant le pronom *lui (leur)* et illustre le recours à une règle spécifique à l'emploi des pronoms conjoints. Dans un autre cas, l'apprenant surgénéralise la règle de formation de *en* et de *y* : *en = de + GN, y = à + GN*. Il en résulte qu'il commet des erreurs comme dans les exemples suivants :

(358) — Ses parents lui interdisent de faire de l'auto stop?

— *Oui, ils *lui en* interdisent (Exgram).

(359) — Nous allons écrire au juge.

— *Non, n'y écrivez pas (Exgram).

5.3.2 Influence de la forme considérée comme « forte »

On entend par forme « forte » une forme grammaticale du stock accumulé en LC qui a acquis un statut privilégié par rapport aux variantes du même mot. Le statut favorable de la forme « forte » résulterait de son apprentissage précoce par rapport aux autres formes du paradigme dans lequel elle s'inscrit. Par exemple, les Vietnamiens apprenant le français ont tendance à utiliser particulièrement les pronoms *moi, toi, lui* dans leur conversation amicale : *Toi đi đâu đấy?* 'Toi aller où', la réponse serait *Moi đi dạy* 'Moi aller enseigner'; dans d'autres situations, on pourrait entendre un énoncé comme *Cậu có gặp lui không*³² ? 'Toi rencontrer lui'.

Par un statut privilégié, dont on ne connaît pas bien les ressorts, une forme « forte » dans le stock des connaissances accumulées en LC influence la production des énoncés. Leur disponibilité est plus marquée. On peut penser, par exemple, que les

³² *Có...không* = particule d'interrogation.

pronoms toniques *moi, toi, lui* sont, pour les apprenants vietnamiens, des formes privilégiées, ce qui expliquerait des erreurs comme la suivante :

(360) *Mon père aide *moi* à faire les exercices de mathématiques (Trad-écr).

Notons que cette structure correspond en outre à l'ordre habituel en vietnamien : SVO.

La forme « forte » peut résulter du statut de forme de base dont elle jouit dans le cadre de la méthode d'enseignement, et sur laquelle repose l'enseignement des autres formes du paradigme. Par exemple, le pronom *vous* est privilégié dans les échanges interactionnels entre enseignant/enseignant, entre enseignant/étudiant, entre étudiant/étudiant, en classe comme en dehors de la classe. Cet usage dominant peut se répercuter sur l'emploi, erroné, de pronoms personnels dans les échanges entre apprenants. Dans leur conversation en français, ils passent fréquemment de *tu* à *vous* et vice versa. En voici un exemple :

(361) Bonjour. Est-ce que vous...est-ce que tu...faites (Dig).

L'influence de la forme « forte » apparaît aussi dans l'emploi du genre masculin et du genre féminin. En effet, particulièrement à l'écrit, l'apprenant généralise la formation du féminin des noms des êtres animés du français par l'ajout d'un *e* à la fin de la forme masculine, ou en attribuant le genre féminin à un nom qui se termine par *e*.

(362) — Pouvez-vous me prêter votre dictionnaire français-vietnamien?

— *Oui, tu dois *me la* rendre ce jeudi (Trad-écr).

En résumé, la régularisation et l'influence de la forme « forte » pourraient être considérés comme éléments relevant de l'une des stratégies mises en jeu pour communiquer en langue étrangère.

5.3.3 Influence de la structure dite dominante

Parallèlement à une forme dominante, on invoque aussi l'influence de structures données pour dominantes. Par exemple, l'ordre d'une phrase de base du vietnamien et du français est SVO. Cette structure phrastique partagée facilite évidemment l'apprentissage des apprenants. Là où les structures des deux langues sont différentes, il se manifeste des interférences. Pour les fins de l'illustration retenue, notons que les pronoms toniques français occupent la place structurale que doivent occuper leurs correspondants vietnamiens :

(363) *Mon père aide *moi* à faire les exercices de mathématiques (Trad-écr).

(364) *Écoute-*lui* présenter son projet » (Trad-écr).

(365) *Écoutez-*eux* présenter leur projet, puis dites-*eux* votre opinion » (Trad-écr).

(366) * Dis-*les* que Thành *les* invite à venir voir sa famille » (Trad-écr).

(367) *Donnez-*les* votre avis » (Trad-écr).

En résumé, en français, les pronoms conjoints/disjoints sont en distribution complémentaire. Pour une phrase simple, l'ordre structural est le même dans les deux langues, mais il n'existe pas en vietnamien de pronoms conjoints en distribution complémentaire comme c'est le cas en français.

5.3.5 Analogie

Pour Ch. Bouton, l'analogie suppose qu'il existe dans la pensée de l'élève une « symétrie » entre la langue maternelle et la langue étrangère, autrement dit, pour l'élève, « ce qui est dans un système doit se retrouver dans l'autre » (Ch. Bouton, 1974, p. 240, cité par Doca, p. 95).

L'agrammaticalité des phrases ci-après est due à l'omission du sujet ou du complément. En transférant les habitudes de sa langue maternelle dans la construction des énoncés en français, l'apprenant produit des erreurs comme les suivantes :

(368) Ø Fais les exercices de grammaire?

(369) — Je Ø *le* prête à condition que tu doives *me* Ø rendre jeudi prochain.

— Oui, je *te* Ø rendrai (Trad-écr).

(370) J'Ø ai fini déjà (Trad-écr).

L'analogie se manifeste aussi dans la reprise excessive du GN. Il s'agit d'un procédé habituel de sa langue maternelle :

(371) C'est ma *femme*. Ma *femme* parle souvent de vous. Et votre *femme*, quelle est sa profession? (Trad-écr).

En conclusion, l'analyse et l'explication des erreurs nous ont permis de vérifier l'hypothèse principale et les trois sous-hypothèses. Nous croyons avoir démontré correctement que des interférences de nature morphosyntaxique portant sur l'emploi des pronoms personnels du français se produisent en cours d'apprentissage du français chez les apprenants vietnamiens, et qu'elles font donc obstacle à leur processus d'apprentissage de la langue. Elles proviennent de trois sources principales : de l'influence de la langue maternelle (V – F), des connaissances acquises en LC (F – F) et du facteur combiné des deux premières sources (V – F et F – F). À cela il faut absolument ajouter le facteur d'*input* (intrans) qui joue un rôle non négligeable dans les conditions d'apprentissage du français comme au Viet Nam.

Pour ce qui est de l'analyse et de l'explication des erreurs, nous avons détaillé, en nous fondant sur l'étude contrastive des deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien, comment et pourquoi elles se sont produites. Ceci nous permet de croire que les mécanismes probables qui sous-tendent les erreurs de nos apprenants sont la régularisation, l'influence de la structure considérée comme « forte », l'influence de la structure dite dominante et l'analogie.

CHAPITRE VI
CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, nous tirons d'abord quelques conclusions théoriques; nous passerons ensuite aux réflexions pédagogiques et, enfin, nous dégagerons des perspectives pour des recherches ultérieures.

6.1 Conclusions théoriques

Pour commencer, jetons un regard rétrospectif sur les contenus. Dans le cadre de cette recherche, nous avons abordé les difficultés concernant l'emploi des pronoms personnels du français par les apprenants vietnamiens au niveau universitaire, en cours d'apprentissage du français langue étrangère.

En nous fondant sur les difficultés des apprenants, nous avons formulé des hypothèses relatives aux interférences dans l'emploi des pronoms personnels du français. Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes fondé sur des données de corpus oraux et écrits, recueillies auprès des étudiants du département de français de l'E.S.L.E. de Ha Noi, au Viet Nam, cueillette qui refléchet les bases théoriques de l'AC et de l'AE.

L'analyse et l'explication des erreurs a reposé, d'une part, sur l'étude contrastive des deux systèmes de pronoms personnels du français et du vietnamien et, d'autre part, sur l'analyse quantitative des données de performance.

L'analyse contrastive des pronoms personnels des deux langues a constitué l'étape essentielle qui nous a permis de décrire les différences fondamentales tant au point de vue morphologique qu'au point de vue syntaxique des pronoms des deux langues.

Du point de vue morphologique, il existe en vietnamien deux groupes de pronoms : (1) les pronoms personnels proprement dits et (2) les substantifs pronominaux qui comprennent des termes utilisés dans le cadre familial et d'autres (ou les mêmes) utilisés hors du réseau familial.

Du point de vue du fonctionnement syntaxique, le choix des pronoms personnels vietnamiens est déterminé par un contexte sociolinguistique. Ils ne subissent de changements morphologiques dans aucune construction syntaxique. Les pronoms personnels proprement dits sont employés, en particulier, dans les contextes familiers, tandis que les substantifs pronominaux s'emploient pour remplacer ces pronoms là où l'emploi de ces derniers semble inadéquat pour des raisons de politesse et de révérence. Le choix des pronoms personnels du français est régi par les conditions d'énonciation et par la syntaxe de la phrase, c'est-à-dire que leurs formes sont variables selon leur rôle syntaxique dans la phrase.

Nous rappelons ci-après les points essentiels dégagés et mis en évidence dans le chapitre 2, à la suite de l'étude parallèle des deux systèmes de pronoms personnels des deux langues.

La notion de personne dans le pronom personnel n'est pas définie et interprétée de la même manière dans les deux langues. On peut montrer que le système des pronoms personnels vietnamiens privilégie le fonctionnement en terme de deixis sociale tandis que celui du français opère sur la deixis linguistique. Ce décalage est la source des interférences dans l'acquisition et l'emploi des pronoms personnels français de la part des Vietnamiens.

Il n'existe pas en vietnamien de pronoms conjoints complémentaires de pronoms forts comme en français. Les pronoms clitiques français occupent des positions structurales interdites aux GN lexicaux tandis que les pronoms vietnamiens alternent avec ces syntagmes. Ceci génère des erreurs dues à la confusion entre pronoms conjoints/disjoints et à l'application inappropriée des règles distributionnelles des pronoms conjoints.

Il n'existe pas en vietnamien de pronoms personnels analogues à EN et à Y français. Ce qui est source d'erreurs pour les apprenants vietnamiens.

La notion de transitivité et celle des COD/COI n'est pas perçue et comprise de la même manière dans les deux langues. Ce qui suscite les erreurs des apprenants portant

sur la confusion et l'omission des COD/COI. Le vietnamien accepte, dans un grand nombre de contextes, l'omission du sujet ou du complément. Ce qui n'est pas le cas en français, où les conditions de suppression de ces syntagmes sont très contraignantes.

La reprise anaphorique est l'une des fonctions principales des pronoms personnels, cependant, elle ne s'appuie pas sur les mêmes critères en vietnamien et en français. La reprise totale par un pronom personnel de la 3^e personne figure parmi les procédés les plus utilisés en français, alors qu'un tel procédé n'existe pas en vietnamien. De façon générale, dans des cas où il est difficile de trouver des substituts à un nom propre ou à un nom commun, le seul substitut possible qu'utilise le français est un pronom de la troisième personne. Il arrive que le français utilise la reprise par la répétition d'un GN, mais c'est plutôt rare, alors que ce procédé est habituel chez les Vietnamiens. Cette habitude entraîne des erreurs et notamment la reprise excessive des GN en cours d'apprentissage du français.

Il n'existe pas en vietnamien d'articles comme ceux du français. Les déterminants du nom noyau sont différents dans les deux langues. Il en résulte que les apprenants ont commis des erreurs portant sur le genre et le nombre du français, ce que nous avons mis en évidence.

Ainsi, l'étude parallèle des pronoms personnels des deux langues a contribué, d'une part, à éclairer les difficultés des apprenants tant au point de vue des formes des pronoms personnels qu'au point de vue de leur emploi syntaxique et stylistique, et, d'autre part, à expliquer pourquoi les apprenants ont commis des erreurs.

Les deux étapes que nous avons suivies dans l'analyse des données, analyse quantitative et analyse qualitative avec explication des erreurs, nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

- Dans l'acquisition et l'emploi des pronoms personnels français par des apprenants vietnamiens sont apparues des interférences de nature morphosyntaxique.

- L'étape durant laquelle peu de progrès a été enregistré par les apprenants correspond, en particulier, au passage du niveau II au niveau III, c'est-à-dire de la deuxième année à la troisième année universitaire.
- Entre les classes d'apprenants il y a progression, particulièrement, entre les niveaux d'entrée (niveau I) et de sortie (niveau IV) pour lesquels les différences sont très significatives. Cependant, cette progression n'est pas graduelle. Cela se manifeste par le fait que le nombre d'erreurs du niveau III est supérieur à celui du niveau II pour la plupart des types d'erreurs. Cette observation semble contredire les attentes pédagogiques, mais elle nous aide à mieux cerner les problèmes éprouvés par les apprenants.
- Les erreurs qui semblent les plus tenaces, qui font obstacle à l'acquisition des pronoms personnels du français, sont les suivantes : la confusion des COD/COI, la confusion de LES/EN, la reprise du GN, l'omission des COD et/ou COI et la confusion de l'ordre des COD/COI.
- Les erreurs des apprenants proviennent d'au moins trois sources principales : l'influence de la L1 (V – F), l'influence du stock accumulé en LC (F – F) et l'influence du facteur combiné de (V – F et F – F).
- Notre recherche établit de manière précise, à la suite de l'application des méthodes de la statistique linguistique et de l'évaluation des erreurs en probabilité, le poids relativement exact de chacun des facteurs qui influencent le processus d'apprentissage. Ainsi, l'influence de la langue maternelle compte pour 31,13 % ; celle du stock accumulé en langue-cible occupe 34,35 %, et celle du facteur combiné des deux premières sources représente 34,52 %. Les données montrent donc que, dans l'apprentissage du français par les apprenants vietnamiens, la langue maternelle, malgré son importance, ne représente pas la source principale des erreurs. Mises à part les erreurs dues à l'influence de la L1, les autres sources d'erreurs sont liées aux stratégies d'apprentissage déployées par l'apprenant pour assimiler de nouvelles connaissances en LC. Ainsi, le

transfert positif et les interférences se produisent plutôt entre les différentes étapes de la constitution du système linguistique individuel en LC qu'entre la LC et la L1.

- Les formes d'interférence varient en fonction des épreuves expérimentales, du niveau de connaissance de la LC de l'apprenant (du niveau I au niveau IV). Cela dit, il n'est pas facile, à notre avis, d'établir, à partir d'une étude comme la nôtre, le nombre exact de formes d'interférence susceptibles de se produire au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.
- En prenant en considération les conditions réelles dans lesquelles l'apprentissage a lieu, et en nous appuyant sur les résultats des analyses et de l'explication des erreurs, nous avons pu déterminer des mécanismes susceptibles d'engendrer des erreurs. Ces mécanismes sont : la régularisation, l'influence de la forme considérée comme « forte », l'influence de la structure dite dominante et l'analogie. L'une des formes d'interférence spécifiques à l'influence de la L1 est l'analogie, tandis que celles spécifiques à l'influence du stock accumulé en LC sont la régularisation, l'influence de la forme considérée comme « forte » ou l'influence de la structure dite dominante. Notons toutefois que ces mécanismes référentiels ne peuvent avoir de validité générale puisqu'ils dépendent des langues en présence, de la nature des épreuves expérimentales ainsi que des conditions d'apprentissage des apprenants.

À ce stade, nous devons aussi confronter nos résultats à ceux de quelques études antérieures. Les résultats obtenus sont très révélateurs pour ce qui est de la complexité des processus d'apprentissage d'autant plus qu'ils semblent en même temps appuyer et contredire les tenants de l'AC, selon lesquels les erreurs les plus fréquentes relèvent de l'interférence, et les tenants de l'AE qui préconisent que les erreurs les plus fréquentes sont intralinguales.

Les résultats nous amènent à dire qu'il y a autant d'erreurs relevant de l'influence de L1 (V – F), que d'erreurs dues au stock accumulé en langue-cible (F – F) ou encore

que d'erreurs provenant du facteur combiné de (V – F et F – F). Dans cette perspective, il est intéressant de comparer nos résultats avec ceux de l'étude de B. Piétropaolo-Saura et M. Roffé (1985, p. 52) sur l'analyse des erreurs des hispanophones apprenant le français langue seconde. L'étude de ces auteurs a fait apparaître 49,1 % d'erreurs interlinguales et 48,7 % d'erreurs intralinguales. Cette répartition binaire masque le facteur combiné que nous avons dégagé. Le poids des erreurs émanant de notre étude et portant sur l'influence de L1 se rapproche davantage de celui de l'étude de Doca (1983) sur l'analyse psychologique des erreurs faites par les Français apprenants le roumain langue étrangère, 28,2 % (de l'étude de Doca) en regard de 31,13 % (de notre étude). Quant aux résultats de l'analyse des corpus oraux, nous partageons les observations de Honju Yu (1993), selon lequel le nombre relatif d'erreurs dues à l'influence de la L1, dans les tests oraux faits par les étudiants chinois apprenant le français à l'université de Pékin, est plus élevé que celui des tests écrits.

Mais si l'on compare les trois résultats ci-dessus mentionnés à la lumière des erreurs imputables à l'influence de la langue maternelle avec ceux de l'étude menée par Dulay et Burt (1974) sur l'acquisition d'une langue seconde, on trouve un grand écart, soit 28,2 % (selon l'étude de Doca, 1983), 49,1 % (d'après la recherche de B. Piétropaolo-Saura et M. Roffé, 1985) et 31,13 % (selon la nôtre), par rapport à 4,7 % (pour l'étude de Dulay et Burt³³, 1974).

Par rapport à l'étude de Samson et Viau (1987), menée auprès d'un groupe d'élèves montréalais d'origine vietnamienne âgés de moins de 14 ans, portant sur les interférences de L1 sur l'acquisition du français langue seconde, la nôtre revêt une portée plus significative, compte tenu de l'ampleur du sujet de recherche et de la taille de l'échantillon. De plus, nos données sont effectuées auprès d'étudiants au niveau universitaire apprenant le français dans un milieu scolaire au Viet Nam. De ce fait, les

³³ Les sujets observés par Dulay et Burt étaient entre autres, des enfants, locuteurs chinois et espagnols apprenant l'anglais. Leurs recherches ont démontré qu'il y avait seulement 4,7 % des 513 erreurs syntaxiques dues à l'influence de la L1.

résultats que nous avons obtenus sont plus riches en ce qui concerne le nombre et la variété des erreurs.

En ce qui concerne le rôle des facteurs actifs dans l'apprentissage, les résultats de notre étude mettent en évidence le fait que la linguistique contrastive « classique », ignorant le rôle d'autres facteurs qui peuvent intervenir dans le processus d'apprentissage, ne prend en considération que le système de la langue-cible comparé à celui de la L1 de l'apprenant. Notre étude a pu démontrer que les interférences apparaissent non seulement entre la langue maternelle de l'apprenant et de la langue qu'il apprend, mais aussi entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieurement acquises en langue-cible.

6.2 Réflexions pédagogiques

En nous fondant sur les points essentiels que nous venons de présenter dans les conclusions théoriques, nous attirons l'attention des enseignants de français sur quelques problèmes.

L'apprenant vietnamien répète de préférence dans son discours en FLE les noms ou les groupes nominaux au lieu des pronoms personnels correspondants, et ce, en raison de la structure syntaxique habituelle de sa L1 et de l'absence, dans sa langue maternelle, de la reprise totale du GN par le pronom de la 3^e personne. Autrement dit, il transpose les contraintes linguistiques et les usages grâce auxquels il peut traduire sa pensée, en pensant que « ce qui est dans une langue peut se retrouver dans l'autre ».

Ainsi, on devrait introduire dans la grammaire française destinée aux Vietnamiens des explications ou des consignes plus développées par rapport à cette contrainte qu'impose le français. C'est sans doute ici qu'il faudrait invoquer la notion de « règles négatives » dont les locuteurs natifs n'ont pas besoin à cause de leur intuition de ce qui est impossible ou inadmissible, mais qui sont nécessaires aux apprenants de la langue étrangère.

De plus, l'analyse quantitative des données de performance nous indique qu'il n'y a pas ou très peu de progrès enregistrés du niveau II au niveau III. Ainsi, nous proposons qu'une attention particulière soit accordée à l'étape systématique qui correspond aux deuxième et troisième années universitaires. Comme nous l'avons vu, cette étape est marquée par le fait que les apprenants utilisent souvent des stratégies d'apprentissage et de communication pour compenser leur manque de connaissances acquises en LC, en prenant des risques pour produire des énoncés en FLE. Cependant, cette étape, selon notre analyse, représente plus de la moitié du temps de la formation de l'apprenant à l'université. Afin de rendre l'apprentissage plus efficace, il vaut mieux « raccourcir » cette étape en renforçant le programme de formation par les exercices concernant l'emploi des pronoms personnels du français. La même stratégie d'intervention pédagogique vaut aussi pour les étudiants de la première année de l'étape présystématique. Chemin faisant, les étudiants du groupe LN pourront remédier à leur situation et rattraper ainsi leur décalage par rapport au groupe LO.

L'acquisition du système de pronoms personnels français par les apprenants vietnamiens est particulièrement gênée par quelques types d'erreurs que nous avons rappelés dans les conclusions théoriques. Ainsi, le choix et/ou l'élaboration des exercices de grammaire qui conviennent à chaque stade d'apprentissage et l'adoption d'un modèle d'un enseignement relativement souple seraient fortement recommandés aux enseignants de français au Viet Nam.

Chaque méthode de FLE est destinée à un public cible et présente ses avantages. L'expérience montre qu'il n'est pas inutile de nous fonder sur plusieurs méthodes d'enseignement de la grammaire et d'en tirer ce qui convient le mieux à notre public et à notre programme de formation. Certes, il ne manque pas de méthodes de FLE, mais le choix et la constitution d'exercices, tirés de différentes méthodes existantes sous formes d'exercices de renforcement pour tel ou tel cours de langue accompagné d'un enseignement convenable, demandent aux enseignants de français non seulement des réflexions pédagogiques sérieuses mais encore du temps et de la volonté.

Dans une classe de langue, le recours à la langue maternelle et à la traduction de certains termes est, à notre avis, parfaitement admissible dans certaines situations. C'est le cas croyons-nous quand il s'agit d'explicitier les particularités des pronoms personnels du français, leur fonctionnement syntaxique, en les comparant, le cas échéant, avec leurs correspondants vietnamiens. D'autre part, il est nécessaire de montrer aux apprenants les règles distributionnelles des pronoms personnels devant le verbe au présent ou au passé composé ou devant/après le verbe à l'impératif.

Nous venons d'aborder l'utilisation des exercices dans une classe de langue. Mais pour quels types d'exercices de renforcement allons-nous opter? Et pourquoi tel ou tel type d'exercices mais pas d'autres? Avant d'arriver à la proposition d'une typologie des exercices, il convient de rappeler ici le rôle des exercices dans l'apprentissage d'une langue. Du point de vue didactique, la fonction des exercices est double : l'entraînement et le contrôle. Comme l'ont précisé H. Besse et R. Porquier (1984), dans une classe de langue étrangère, ils sont destinés à fixer ou à corriger, par des répétitions et par une certaine prise de conscience, ce qui est en cours d'apprentissage. C'est ainsi qu'ils assument le rôle de renforcement des acquis. Du point de vue psycholinguistique, « on considère les exercices soit comme le facteur central de tout apprentissage (...), soit comme facteur lié à la mémorisation et se combinant à d'autres » (H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 121).

Pour une typologie des exercices de grammaire, nous nous fondons sur H. Besse et R. Porquier (1984) pour en proposer quatre grands types destinés à être exploités dans une classe de langue étrangère : l'exercice de répétition, l'exercice à trous, l'exercice structurel (appelé ainsi pour le distinguer de l'exercice structural proprement dit – un de ses sous-types) et l'exercice de reformulation. Nous exposerons ci-après les raisons pour lesquelles nous optons pour ces types d'exercices.

6.2.1 Exercice de répétition

L'exercice de répétition est considéré comme capital dans l'apprentissage langagier. Lié principalement à la mémorisation et à la correction phonétique, ce type d'exercice met en jeu des données lexicales, grammaticales et parfois pragmatiques. Selon H. Besse et R. Porquier (1984, p. 125), la pédagogie sur laquelle ils reposent c'est d'abord la perception auditive, mais aussi grammaticale, sémantique et communicative. Ainsi, ces auteurs appellent ces exercices « exercices de conceptualisation ».

Ce type d'exercice peut être appliqué, à notre avis, à l'enseignement des pronoms personnels français au niveau « faux » débutant sur la base d'un enseignement explicite des règles distributionnelles des pronoms conjoints/disjoints et des particularités de certains pronoms tels que *le, la, les/lui, leur, en/y*, par exemple. L'exercice peut se faire d'abord à l'oral, puis à l'écrit. Le professeur peut demander à l'apprenant de répéter, d'abord oralement, un énoncé comportant au moins un pronom personnel et de l'écrire, par la suite, au tableau ou dans son cahier, et enfin, de le répéter encore une fois. Le professeur peut intervenir le cas échéant pour donner des explications sur l'emploi de tel ou tel pronom personnel en le comparant si besoin est avec son correspondant vietnamien. La raison pour laquelle nous proposons cet exercice est simple : on ne peut répéter mieux un énoncé comportant un ou des pronoms personnels que si l'on a pu saisir la signification de cet énoncé et comprendre l'emploi des pronoms en question. À l'inverse, l'apprenant répète mal, parce qu'il entend³⁴ mal.

6.2.2 Exercice à trous

Les exercices à trous peuvent être exploités tant à l'oral qu'à l'écrit. On demande à l'apprenant de choisir dans un paradigme une unité qui peut être un morphème, un mot, un syntagme, une phrase ou même un paragraphe, et de l'insérer ensuite dans le « trou » approprié. Un autre exercice qui relève de ce type, bien qu'il ne soit pas à proprement parler « à trous », peut être proposé aux étudiants de l'étape

³⁴ Entendre dans le sens de « percevoir par l'oreille » et « percevoir par la pensée ».

présystématique. Il s'agit d'exercices de reconstitution d'une phrase ou d'un texte à partir du puzzle de ses unités qui sont préalablement découpées ou dispersées par le professeur. Tous ces deux types d'exercices amènent l'apprenant à travailler non seulement sur les relations entre les unités linguistiques formant un syntagme, entre les syntagmes constituant une phrase et entre les phrases faisant un texte, mais encore sur la reprise totale d'un GN antérieurement énoncé dans le texte par un pronom de la 3^e personne. Comme l'indique Besse et Porquier (1984, p. 130), l'exercice à trous sert à contrôler des connaissances antérieurement acquises en LC, ou bien à arriver à les reconstituer hypothétiquement. Le professeur peut aussi proposer aux élèves du niveau débutant le même type d'exercice que nous avons utilisé pour notre collecte des données (voir exercice 4 du test Exgram, annexes).

Puisque l'erreur portant sur la confusion de EN/Y est liée à l'emploi erroné des articles définis et indéfinis, nous croyons qu'il est nécessaire de proposer aux étudiants au moins deux types d'exercices appropriés à chaque étape de l'apprentissage : (1) exercices sur l'emploi des articles définis et indéfinis, (2) exercices sur l'emploi exceptionnel du pronom neutre *le* (= à/de + infinitif). Chemin faisant, l'apprenant arrivera à distinguer :

- les articles définis des articles indéfinis, puis les pronoms *les* des pronoms *en*;
- *le*, pronom neutre qui remplace à/de + infinitif, selon le cas, de *y*, formé de à + nom de chose et de *en*, formé de *de* + nom de chose ou de personne.

Ces exercices concernent tant l'oral que l'écrit. Leur degré de difficulté varie en fonction du niveau de connaissance en français de l'apprenant, ainsi que du type de formation de ce dernier. Par exemple, il suffit de proposer aux étudiants du niveau I quelques exercices leur permettant de bien maîtriser l'emploi des pronoms *les* et *en* pour remplacer respectivement les GN précédés des articles définis et indéfinis, et de *les* distinguer par la suite. Aux étudiants avancés, les types d'exercices précédents peuvent être renforcés par l'emploi de *le* (= à/de + infinitif), ainsi que l'emploi de *le* dans les autres fonctions syntaxiques qu'ils assument, à savoir : *le* s'emploie pour remplacer, soit

un verbe infinitif « Partir, il ne *le* veut pas » (*le* = partir), soit un qualificatif « Êtes-vous étudiant? Je *le* suis » (*le* = étudiant).

D'autres types d'exercices à trous peuvent être proposés aux apprenants de cette étape comme « *Complétez le paragraphe (ou les phrases suivantes) par les pronoms qui conviennent* », « *Complétez avec le pronom disjoint qui convient.* »

6.2.3 Exercice structurel

Sont classés sous la même étiquette que l'exercice structurel les exercices dits structuraux proprement dits et certains exercices qui mettent en jeu les mêmes principes, par exemple : les exercices « en situation » ou « de réemploi » et les exercices appelés « réflexions grammaticales » ou « exercices de conceptualisation ». Les exercices de conceptualisation paraissent intéressants d'autant plus qu'ils visent à faire induire une règle explicitée à partir d'exemples choisis. Compte tenu de l'utilité de l'exercice en question qui fait appel à des connaissances acquises en LC, nous le proposons sans réserve aux étudiants des étapes systématique et postsystématique. Par exemple, à partir des exemples sur l'emploi des pronoms personnels avant et après un verbe à l'impératif, on demande à l'apprenant de trouver la règle distributionnelle des pronoms personnels. En voici un exemple.

À partir des exemples suivants, trouvez une règle de distribution des pronoms objets.

- (1) Écoute-le → Ne l'écoute pas.
- (2) Écoute-moi → Ne m'écoute pas.
- (3) Écoute-nous → Ne nous écoute pas.
- (4) Donne-le-lui (*le* = le dictionnaire) → Ne le lui donne pas.
- (5) Raconte-le-moi (*le* = ce qui s'est passé) → Ne me le raconte pas.
- (6) Dis-le-nous (*le* = ce qu'il veut) → Ne nous le dis pas.
- (7) Donne-lui-en (*en* = des conseils) → Ne lui en donne pas.

(8) Donne-m'en (en = des conseils) → Ne m'en donne pas.

(9) Lave-toi → Ne te lave pas.

(10) Répète-le-toi → Ne te le répète pas.

La règle attendue est celle de l'ordre des pronoms objets à l'impératif affirmatif et à l'impératif négatif. L'ordre des pronoms après l'impératif affirmatif est le³⁵ suivant :

Impératif affirmatif	devant	Objet direct	devant	Objet indirect	devant	en
		me (m'), te (t') nous, vous le, la, les		me, (m'), te (t') nous, vous lui, leur		

À l'impératif affirmatif, les pronoms suivent le verbe dans l'ordre indiqué et sont liés au verbe par des traits d'union (un trait d'union avec un pronom; deux traits d'union avec deux pronoms).

À l'impératif négatif, les pronoms objets précèdent le verbe et ont le même ordre qu'aux autres temps. Précisément, les pronoms objets directs *le, la, les* se placent après les pronoms objets indirects *me, te, nous, vous* (mais devant *lui, leur*) et devant le verbe. Il n'y a pas de trait d'union entre les pronoms.

Pour être complète, cette règle doit être explicitée ainsi, du moins pour la langue écrite : il n'y a pas de trait d'union à l'endroit d'une apostrophe (exemple 8); on utilise le pronom disjoint *moi* et non *me* quand il est le seul ou qu'il est le dernier pronom derrière l'impératif (exemples 2, 5); les pronoms *me, nous* peuvent être compléments direct ou indirect, et leur place dépend de leur fonction (exemples 2, 3, 5, 6).

Ce même type d'exercice portant sur l'emploi des pronoms conjoints/disjoints, des pronoms LE/EN, LE/Y, Y/LUI vaut aussi pour aider les apprenants à les distinguer et à les employer correctement. Le travail en petits groupes de deux à trois personnes et l'échange de solutions entre les sous-groupes permettront aux apprenants de confronter

³⁵ Il s'agit de l'application de la règle distributionnelle des pronoms conjoints français à l'impératif affirmatif proposée au chapitre V, partie 5.1.2.4, p. 248.

leur travail et de discuter de la solution qui leur paraît la plus acceptable. Dans cette perspective, l'objectif de l'exercice est double : la participation active des apprenants et la formulation d'une règle d'emploi des pronoms en question.

Un autre type d'exercice structurel que nous voudrions suggérer aux apprenants de l'étape systématique, c'est celui de substitution, de remplacement. Il s'agit de remplacer les groupes soulignés par les pronoms qui conviennent, par exemple. Comme l'exercice précédent, il fait appel aux connaissances préalables sur la détermination d'un GN déjà présent dans le texte et sa reprise totale par un pronom personnel de la 3^e personne, par exemple. Ce type d'exercices peut être fait oralement ou par écrit. Avec cet exercice, l'enseignant peut aider l'apprenant à éviter l'emploi excessif des GN quand le contexte ne les tolère pas.

6.2.4 Exercice de reformulation

Se regroupent sous la même étiquette d'exercices de reformulation les exercices dits « fonctionnels ». La technique sur laquelle ils se basent est celle des Q.C.M.³⁶ et des actes de langage. Les exercices de reformulation les plus répandus sont les exercices de compréhension, orale et écrite. Par hypothèse, ce type d'exercice repose l'hypothèse que le « bon » choix est synonyme de bonne compréhension. L'exercice offre plusieurs reformulations d'un même contenu, l'étudiant devant choisir celle qui convient le mieux.

Le professeur peut se fonder sur cette technique pour choisir des exercices écrits ou oraux parmi les méthodes existantes ou en fabriquer des originaux, destinés à l'acquisition des pronoms personnels. Pour les exercices fondés sur les actes de langage, le professeur peut, à l'aide des équipements audio-visuels, se borner à projeter une image (prise dans sa séquence ayant pour tentative de réemployer les doubles pronoms : *me le* ou *le lui*, par exemple) et inviter les étudiants à reformuler l'intention de communiquer ou l'acte qui leur paraît approprié avec les comportements du personnage qui parle, et dans les échanges verbaux visualisés. Cet exercice peut s'exécuter en petits

³⁶ Questions à choix multiples.

groupes de deux ou trois personnes. La confrontation des solutions apportées par chaque groupe peut ensuite susciter un nouveau débat entre les membres des groupes. Selon les résultats obtenus, le professeur peut intervenir et fournir aux étudiants le texte du dialogue prévu dans la leçon. À défaut d'équipements audio-visuels, une image ou un dessin découpé d'une revue, d'un journal pourrait se transformer en un exercice qui encouragerait la participation active des étudiants. Ce qui est important, dans une classe de langue, c'est de motiver les apprenants par des jeux de rôle ou des exercices variés. Avec ce type d'exercice, on peut aider l'apprenant à placer correctement les pronoms conjoints COD/COI devant ou après le verbe et à distinguer par conséquent leurs formes.

6.3 Perspectives : l'articulation entre recherches théoriques en linguistique et applications pédagogiques

L'étude que nous avons réalisée relève de la linguistique contrastive appliquée à l'enseignement du français langue étrangère au Viet Nam. Les résultats obtenus peuvent, à notre avis, aider à améliorer l'enseignement du FLE dans ce contexte, mais il est évident qu'elle a ses limites. En fait, de telles recherches fondées sur des théories considérées maintenant comme classiques tirent leur valeur scientifique du fait qu'on peut plus facilement en dégager les forces et les faiblesses réelles en salle des classes. Ces théories classiques offrent aussi l'avantage d'offrir une méthode de description qui couvre au moins toutes les données de performance, les réalisations de surface.

Des modèles théoriques plus récents et plus ambitieux comme tentative d'explication générale de la grammaire des langues naturelles et de leur acquisition sont maintenant de plus en plus répandues, mais suscitent peu l'engouement des didacticiens. Or, à partir de ces modèles, il serait intéressant de dégager d'autres pistes pour des applications pédagogiques. Nous y avons recouru, timidement il est vrai, pour expliquer quelques transformations, déplacements et suppressions dans la syntaxe des pronoms. Mais nous espérons qu'un jour nous pourrions aller plus loin.

Par exemple, nous nous sommes demandé s'il est possible d'exploiter à l'avenir, à des fins didactiques, la théorie X – barre et ses propositions sur le placement des clitiques (voir Tellier, 1997, p. 103-179) dans le cadre de la théorie générale des principes et paramètres.

Selon cette théorie, tous les syntagmes, peu importe la catégorie grammaticale de leur tête, donne lieu à des structures arborescentes similaires. Un des aspects qui fait la distinction entre les langues consiste en l'attachement de modificateurs et des compléments par rapport à la tête. En conséquence, la direction principale de l'attachement serait sujette à une variation paramétrique. Par exemple, en français et en vietnamien, les compléments s'attachent à droite de la tête, alors qu'en japonais l'attachement se fait à gauche. Il s'agit là de la distinction binaire entre les langues (branchement à gauche ou branchement à droite). Dans ce cas, les apprenants comme ceux de notre étude n'auraient pas dû éprouver des difficultés particulières.

En revanche, le vietnamien et le français se distinguent, entre autres, par le placement des clitiques. Les comportements particuliers des clitiques pronominaux en français quant à leurs formes et à leurs positions après la transformation *placement de clitiques* les distinguent des GN en vietnamien. En français les pronoms clitiques qui remplacent les GN sont déplacés et adjoints à « l'élément verbal le plus à gauche dans le GV : l'auxiliaire, s'il est présent, ou le verbe s'il n'y a pas d'auxiliaire » (Tellier, 1997, p. 177). Par exemple :

Structure-D : Paul a remis *le* (ce cadeau) à Marie

Structure-S : Paul *l'*a remis *t_i* à Marie

Nous pouvons dire que la phrase correspondante en vietnamien ressemble à celle de la structure-D en français mais non à celle de la structure-S. De ce fait, on pourrait émettre l'hypothèse que les apprenants vont maîtriser plus difficilement ou plus tardivement ces structures.

Ainsi, il n'est pas sans intérêt de confronter de telles théories avec l'observation de ce qui se passe réellement chez les Vietnamiens apprenant le français et vice versa.

La finalité d'une telle recherche appliquée serait la même que celle de la présente étude : essayer de mieux comprendre les systèmes linguistiques de manière à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Il faut déduire, avec cette réflexion, que notre travail ne se termine pas avec la dernière phrase puisqu'il nous ouvre d'autres perspectives de recherches et d'applications.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages de linguistique française et anglaise

- BARSON, J. (1981). *La grammaire à l'œuvre*, troisième édition, CBS College Publishing.
- BENVENISTE, E. (1986). *Problème de linguistique générale*, I, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE, C.B., J. DEULOFEU, J. STEFANINI et V.d. EYNDE (1987). *Pronom et syntaxe, l'approche pronominale et son application au français*, Paris, SELAF (2^e édition augmentée).
- BESSE, H. et R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactiques des langues*, Hatier-Crédif.
- BIBEAU, G. (1983). « Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2 », *Bulletin de l'ACLA* (Association canadienne de linguistique appliquée). Langue 1 et langue 2, vol. 5, no 1, p. 41-64.
- BRUNOT, F. et C. BRUNEAU (1949). *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson & Cie.
- BURIDANT, C. (2000). *Grammaire nouvelle de l'ancien français*, Paris, Sedes.
- BUTEAU, M. (1976). « L'analyse des fautes et l'enseignement des langues secondes ». *Actes du 7^e colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, Sherbrooke, p. 60-67.
- CADIO-CUEILLERON, J. et al. (1992). *Grammaire. Cours de civilisation française de La Sorbonne. 350 exercices, niveau supérieur I*, Hachette F.L.E.
- CHALMERS, Alan F. (1988). *Qu'est-ce que la Science?* Traduit de l'anglais par Michel Biezunski, Paris, Édition la Découverte.
- CHARTRAND, Suzanne-G et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*, Québec, Graficor
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht : Foris.
- CHOMSKY, N. (1987). *La nouvelle syntaxe*, Paris, Seuil.

- CORDER, S.P. (1971 b). «Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée». *Bulletin du Congrès International de Linguistique Appliquée* 14, Neuchâtel, Genève, Droz.
- CORDER, S.P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants? ». *Langages*, no 57, p. 9-15, Paris, Larousse.
- CORDER, S.P. (1980). «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs». *Langages*, no 57, p. 17-28, Paris Larousse.
- CORDER, S.P. (1980). «La sollicitation de données d'interlangue». *Langages* no 57, p. 29-37, Paris, Larousse.
- DEBYSER, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences de la langue française», *Langue française* 14, Paris, Larousse.
- DELATOUR, Y. et al. (1987). *350 exercices de grammaire. Cahier de civilisation de la Sorbonne*, Paris, Hachette.
- DESCOTES-GENON, CH., M.-H. MORSEL et C. RICHOU (1992). *L'exerciser*, Flem, Presses Universitaires de Grenoble.
- DOCA, G. (1981). *Analyse psychologique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Editura Academiei Republic socialiste, România.
- DUBOIS, J. (1965). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J. et al. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DULAY, H.C. et M.K. BURT (1974). «Errors and Strategies in child Second Acquisition», *Tesol Quarterly*, vol. 8, no 2, Washington, D.C. p. 129-138.
- FRIES, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FRAUENFELDER, U., C. NOYAU, C. PERDUE et R. PORQUIER (1980). « Connaissances en langue étrangère ». *Langages*, no 57, p. 43-59, Paris, Larousse.
- GALICHET, G. (1968). *Grammaire structurale du français moderne*, Édition HMH Montréal, 2^e édition, revue et corrigée.

- GAONAC'H, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier.
- GASS, S. et L. SELINKER (éd.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 374 p.
- GASTON, Z. (1997). *Morphosyntaxe du pronom personnel en moyen français*, Genève, Droz.
- GENEVIÈVE, J. (1998). *Précis d'ancien français*, Paris, Armand Colin.
- GIACOBBE, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère*, CNRS Éditions.
- GREVISSE, M. (1969). *Précis de grammaire française*, Paris, Duculot.
- GREVISSE, M. (1995). *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- GREVISSE, M. et A. GOOSSE (1980). *Nouvelle grammaire française*, Paris, Duculot.
- GREVISSE, M. (2000). *Le bon usage*, grammaire française refondue par André Goosse, treizième édition revue, Paris, Duculot, 1762 p.
- GRITTNER, F.M. (1969). *Teaching foreign languages*, New York, Harper and Row.
- GROSS, M. (1986). *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe*, Paris, Larousse.
- HAMERS, J.F. et M. BLANC (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- JAIN, M. (1974). «Error analysis : Source, cause and significance». In J. Richard (éd.), 1974, p. 189-215.
- JAKOBOVITS, L.A. (1970). *Foreign Language Learning : A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Mass., Newbury House.
- JAKOBSON, R. (1981). *Essai de linguistique générale*, traduction de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet, Paris, Éditions de Minuit.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype*, Paris, P. U. F.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Arman Colin.

- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press, 141p.
- LAVENNE, CH. (1976). *C'est le printemps*, CLE.
- LE NY, J.F., GÉRARD de MONPELLIER, G. OLÉRON et C. FLORES (1968). *Traité de Psychologie Expérimentale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LOISEAU, Y. et R. MÉRIEUX (1998). *Exercices de grammaire française. Cahier intermédiaire*, Paris, Didier.
- LYONS, J. (1970). *Linguistique générale*, traduit par Françoise Dubois-Charlier, David Robinson, Paris, Larousse.
- MACKEY, W.F. (1982). « Interaction, interférence et interlangue : rapports entre bilinguisme et didactique des langues », *Langues et linguistique*, no 8, tome 1.
- MARCHELLO-NIZIA, C. (1979). *Histoire de la langue française aux XIV^e et XV^e siècles*, Paris, Bordas.
- MARTINET, A. (1979). *La grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier/Crédif, 2^e édition revue.
- MARTON, W. (1981 b). « Contrastive analysis in classroom ». In *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, J. Fisiak (réd.), 1981, Oxford, Pergamon Press, p. 147-156.
- MEL'ČUK, IGOR A. (1993). *Cours de morphologie générale*, vol. 1, Introduction et première partie : le mot, Les Presses de l'Université de Montréal, CNRS Éditions.
- MEL'ČUK, IGOR A., A. CLAS et A. POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Éditions Duculot.
- MÉNARD, N. (1983). *Mesure de la richesse lexicale. Étude stylométrique et sociolinguistique*, Genève-Paris, Slatkine-Champion.
- MOIGNET, G. (1965). *Le pronom personnel français, Essai de psycho-systématique historique*, Paris, Klincksieck.

- MULLER, CH. (1973). *Initiation aux méthodes de la statistique linguistique*, Paris, Hachette.
- NEMSER, W. (1971). «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL*, vol. 9, no 2, Heidelberg, p. 115-123.
- OLÉRON, G. (1964). «Le transfert», dans Fraise, R. et Piaget, J. (éd.) : *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 4.
- OLLIVIER, J. (1979). *Grammaire française*, Montréal, Éditions Études vivantes.
- PERDUE, C. (1978). *Acquisition d'une langue seconde : analyse des erreurs d'une population d'anglicistes francophones*, S. L. Université de Paris VIII, Thèse.
- PERDUE, C. (1980). « L'analyse des erreurs : Un bilan pratique ». Traduction d'une communication présentée au congrès TESOL 1979, Boston, Mass, *Langages*, no 57, Paris, Larousse, p. 87-94.
- PETIT, J. (1985). *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- PIÉTROPAOLO-SAURA, B. et M. ROFFÉ (1985). « Analyse différentielle et analyse des erreurs : un nouveau regard », *Bulletin de l'ACLA*, vol. 7, no 1, p. 47-55.
- PIÉTROPAOLO-SAURA, B. et M. ROFFÉ (1985). *L'analyse des erreurs chez des hispanophones apprenant le français langue seconde*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 222 p.
- PORQUIER, R. (1974). « L'analyse des erreurs : Problèmes et perspectives ». *Études de Linguistique Appliquée*, no 25, p. 22-43.
- PY, B. (1981). « L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle ». *Le français dans le monde*, Hachette/Larousse, p. 32-37.
- RICHARDS, J. (1971). «A Non-Contrastive Approach to Errors Analysis», *English Language Teaching*, vol. 25, p. 204-219.
- RICHARDS, J. (réd.) (1974). *Error Analysis : Perspectives in Second Language Acquisition*, Londres, Longman, 228 p.
- RIEGEL, M., J.-C. PELLAT et R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*, P. U. F.
- DOMINIQUE, P. et al. (1983, 1984). Sans frontières 1, 2, Édit CLE Internationale.

- SAMSON, M. et A. VIAU (1987). *L'acquisition du français, langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne. L'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde*, CÉCM.
- SAH, P. (1981). «Contrastive analysis, error analysis and transformational generative Theory: Some methodological issues in the theory of second language learning» *International Review of Applied Linguistics*, vol. 19, no 2, p. 95-112.
- SEARLE, J. R. (1972). *Les Actes de langage*, Paris, Hermann.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage », *IRAL*, vol. 20, no 3, p. 209-231.
- SIMARD, C. (1997), *Éléments de didactique du français langue première*, ERPI.
- SIRÉJOLS, É. et P. CLAUDE (2002). *Grammaire 450 nouveaux exercices*, CLE International.
- SPOLSKY, B. (1979). «Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and other useful fads», *Modern Language Journal* 63, St-Louis, Mo. p. 250-257.
- TELLIER, C. (1997). *Éléments de syntaxe du français*, Les Presses de l'Université de Montréal.
- THÉORET, M. et A. MAREUIL (1991). *Grammaire du français actuel*, Montréal, CEC.
- TREMBLAY, S. (1998). *Le recours à la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde. Étude menée auprès d'adultes, locuteurs natifs de l'anglais, apprenant le français, langue seconde, dans un milieu universitaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 372 p.
- WEINREICH, U. (1953). *Language in Contact. Findings and problems*, La Haye, Mouton, 1963, 148 p.
- WIDDOWSON, H. (1975). «The significance of simplification». Communication présentée au 4^e Colloque de Neuchâtel et reproduite dans *Studies on Second Language Acquisition* 1, Bloomington, Indiana, p. 11-20.
- YU, H. (1993). *Difficultés d'apprentissage de la morphologie française par les étudiants chinois*. Thèse de doctorat en linguistique appliquée, Université de Montréal, Montréal, Québec, 234 p.

ZWICKY, A. (1977). *On clitics*, Indiana University Linguistic Club.

ZOBL, H. (1980). «Acquisition, age of L₂ acquisition and the learning of word order». In *Language Transfer in Language Learning*, S. Gass et L. Selinker (éd.), 1983, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, p. 205-221.

2. Ouvrages de linguistique vietnamienne.

CADIÈRE, L. (1958). *Syntaxe de la langue vietnamienne*, Paris, EFEO, 42.

CAO XUÂN HẠO (1994). *Về cấu trúc của danh ngữ tiếng việt* trong «*Những vấn đề ngữ pháp tiếng việt hiện đại*» (sur la structure nominale du vietnamien dans «*Les problèmes de la grammaire vietnamienne contemporaine*»), Nhà XB Khoa học Xã hội Hà Nội (Éd. des Sciences sociales, Hà Nội).

CAO XUÂN HẠO (2000). «*Văn hóa trong cách xưng hô*» (la culture dans l'appellation), *Nhân Dân*, ngày 25-01-2002.

COOK, Joseph R. (1968). *Pronominal reference in thai, burmese, and Vietnamese*, Berkeley, University of California Press.

DIỆP QUANG BAN (1989). *Ngữ pháp tiếng việt phổ thông* (La grammaire vietnamienne pour tous), T. 1, 2, Nhà XBĐH và THCH Hà Nội (Éd. de l'Enseignement supérieur et professionnel, Hà Nội).

ĐINH VĂN ĐỨC (1986). *Ngữ pháp tiếng việt* (La grammaire du vietnamien), Nhà XBĐH và THCH Hà Nội (Éd. de l'Enseignement supérieur et professionnel, Hà Nội).

ĐƯỜNG CÔNG MINH (1997). «*Étude sur l'acquisition des pronoms personnels français chez les apprenants vietnamiens*», UFRL, Université de Paris VII, 80 p.

LÊ BIÊN (1995). *Từ loại tiếng Việt hiện đại* (Catégorie grammaticale du vietnamien contemporain), Đại học Quốc gia Hà Nội (Université nationale, Hà Nội).

LÊ THÀNH KHÔI (1987). *Histoire du Viet Nam*, Paris, Sudestasia, 452 p.

LƯƠNG, HY V. (1990). *Discursive practices and linguistic meanings : the Vietnamese system of person reference*, Amsterdam, Benjamins.

- NGUYỄN CÔNG HOAN (1996). *Truyện ngắn tuyển chọn* (Nouvelles sélectionnées), Nhà XB Văn học (Éditions littéraires).
- NGUYỄN TÀI CÂN (1975 a.). *Từ loại danh từ trong tiếng việt hiện đại* (Catégorie nominale dans le vietnamien contemporain), Nhà XB Khoa học Xã hội Hà Nội (Éd. des Sciences sociales, Hà Nội).
- NGUYỄN PHÚ PHONG (1976). *Le syntagme verbal en vietnamien*, Mouton-La Haye-Paris.
- NGUYỄN, P.P. (1979). *Le vietnamien fondamental*, Paris, Klincksieck.
- NGUYỄN, P.P. (1995). *Questions de linguistique vietnamienne. Les classificateurs et les déictiques*, Presses de l'EFEO, Monographie no 180, Paris.
- NGUYỄN – TÔN NỮ HOÀNG MAI (1998). *Parlons vietnamien, langue et culture*, Paris, l'Harmattan.
- PHAN THỊ ĐẮC (1966). *Situation de la personne au Viet Nam*, Paris, Éditions du centre national de la recherche scientifique.
- THOMPSON, L.C. (1967, c 1965). *A Vietnamese Grammar*, University of Washington, Press, Seattle and London, 386 p.
- TRẦN TRÍ DŨI – HỮU ĐẠT – THANH LAN (2000). *Cơ sở tiếng Việt* (Base du vietnamien), Nhà XB Văn hóa – Thông tin (Éd. de la Culture et de l'Information).
- TRƯỜNG VĂN CHÌNH (1974). *Structure de la langue vietnamienne*, Paris, Bulletin de la société des études indochinoises, Nouvelle Série, Tome XLIX-2, 2^e trimestre.
- VŨ VĂN ĐẠI (1996). *Le syntagme nominal en français et en vietnamien. Essai d'analyse contrastive*, Thèse de doctorat, Rouen.



ANNEXES

ANNEXE I : TESTS

I₁ – Exgram

I₂ – Trad-écr

I₃ – Transcription des dialogues des apprenants (extraits)

ANNEXE II : TABLEAUX STATISTIQUES

II₁ – Variation des erreurs entre les groupes LO/LN

II₂ – Omission du sujet ou du complément

II₃ – Confusion des pronoms et des règles distributionnelles

II₄ – Confusion de genre, de nombre et reprise des GN



ANNEXE I : TESTS

I₁ – Exgram

Nom et prénom :	
Date de naissance :	Lieu de naissance :
Lycée où j'ai fait mes études secondaires :	
S'agit-il d'un lycée à option française?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Ma 1 ^{re} langue étrangère est.....	Niveau :
Ma 2 ^e langue étrangère est.....	Niveau :
Épreuve : Exgram – FP	
Durée : 60'	
Total des erreurs :	

Exercice 1

Répondez aux questions suivantes en utilisant *le, la, l'ou les* (Hãy trả lời các câu hỏi sau đây bằng cách dùng các đại từ *le, la, l', les*) :

Exemple : Tu veux bien écouter cet opéra? → Oui, je veux bien *l'*écouter.
→ Non, je ne veux pas *l'*écouter.

- Q001. Il sait utiliser le four à micro-ondes? → Oui,
- Q002. Tu dois envoyer ton CV? → Non,.....
- Q003. Ils veulent essayer la nouvelle Peugeot? → Oui,.....
- Q004. Je dois lire ton rapport? → Oui,
- Q005. Vous savez conduire ce camion? → Non,
- Q006. Tu peux soulever cette valise? → Non,
- Q007. Il veut vendre son appartement? → Oui,.....
- Q008. Pouvez-vous taper cette lettre rapidement? → Oui,

Exercice 2

Associez questions et réponses (Hãy kết hợp các câu trả lời tương ứng với các câu hỏi).

- | | |
|------------------------------------|--|
| a. Tu veux lire ce roman? | 1. Oui, elle est capable de la conduire. |
| b. Elle peut conduire ta moto? | 2. Non, il ne faut pas l'allumer, il est tard. |
| c. On peut allumer la télé? | 3. Non, ils refusent de les faire. |
| d. Vous allez chercher ce tableau? | 4. Oui, elle aimerait la vendre. |
| e. Ils veulent faire les courses? | 5. Non, je n'ai pas envie de le lire. |
| f. Vous préférez prendre l'avion? | 6. Non, je ne peux pas le voir. |
| g. Elle veut vendre sa voiture? | 7. Oui, nous voulons l'acheter. |
| h. Tu as envie de voir ce film? | 8. Oui, j'aime bien le prendre. |

Questions		Réponses
Q009	a	5
Q010	b	
Q011	c	
Q012	d	
Q013	e	
Q014	f	
Q015	g	
Q016	h	

Exercice 3

Répondez aux questions en employant un pronom (hãy trả lời các câu hỏi bằng cách dùng đại từ phù hợp) :

Exemple : Tu viens avec nous? → Oui, je viens avec **vous**.

Elle est originaire de Tahiti? → Oui, elle **en** est originaire.

Q017. Elle fait ce tableau pour ses parents? → Oui,

Q018. Nous dînerons sans Michèle et toi? → Oui,.....

- Q019. Elle entre cette année à la fac? → Oui,
- Q020. Vous recevez des nouvelles du Vietnam? → Oui,
- Q021. Tu habites à côté de cette actrice? → Oui,
- Q022. Ces étudiants suivent un peu de cours? → Oui,
- Q023. On se retrouve au Bar des Amis? → Oui,
- Q024. Ton amie partira bientôt pour les Antilles? → Oui,
- Q025. Il reste quelques fruits? → Oui,
.....
- Q026. Tu t'occupes de cette affaire? Oui,
.....

Exercice 4

Complétez les phrases suivantes avec le(s) pronom(s) qui convien(nen)t :

Discussion entre voisins :

— Vous avez encore entendu les voisins du deuxième hier soir?

Q027. — Oui, bien sûr, que je..... ai entendus ! Ils ont fait de la musique jusqu'à une heure du matin!

Q028/029. — Vous..... avez téléphoné pour..... demander de faire un peu moins de bruit?

Q030/031/032. — Non, j'ai sonné à leur porte mais ils ne..... ont pas entendu. Je..... ai pourtant bien dit que j'avais une petite fille et qu'à chaque fois la batterie..... réveillait!

— Et vous parlez encore à ces personnes?

Q033/034/035. — Je..... salue simplement mais je ne..... parle pas et je..... souris encore moins!

Dans la cour de l'école, deux enfants :

— On joue avec mon bébé?

Q036/037. — Oui, on..... déshabille et on..... lave?

Q038/039. — D'accord, après tu..... mettras son pyjama et moi, je..... préparerai son biberon.

Q040. — Oui, mais c'est moi qui..... donne à manger!

Q041/042. — Si tu veux, mais après, c'est moi qui..... ferai un câlin et qui..... coucherai parce que c'est moi sa maman!

Le déménagement :

Grande nouvelle! Nous déménageons à Genève!

Q043/044. — Vous allez..... installer quand?

Q045. — Cet été. Nous..... déménageons en août, une belle villa...je suis content.

— Vous vendez l'appartement de Paris?

Q046/047//048/049/050. — Non, nous..... gardons pour..... louer. Nous serons heureux de pouvoir..... récupérer dans trois ans. Un appartement à Paris. C'est trop difficile à trouver, il ne faut surtout pas..... débarrasser.

— C'est seulement pour trois ans, Genève?

Q051. — On doit..... revenir courant 1994.

Exercice 5

Répondez aux questions en utilisant l'impératif et en remplaçant les éléments soulignés par le pronom qui convient :

Exemple : Je peux prendre **ta voiture**? → Oui, **prends-la!**

Q052. Je peux manger ces gâteaux? → Oui,.....

Q053. Tu veux que je téléphone au médecin? → Non,.....

Q054. Dois-je annoncer aux étudiants que les examens sont reportés? → Oui,.....

Q055. Vous voulez que je vous rappelle ce soir? → Oui,.....

Q056. Je peux garder cette photo, s'il te plaît? → Oui,.....

Q057. Nous allons écrire au juge. → Non,.....

Exercice 6

Encerclez la lettre qui correspond à la bonne réponse pour chaque question.

Q058. – Tu as pris des photos à Venise?

- a. – Oui, je les ai prises.
- b. – Non, je ne lui ai pas pris.
- c. – Oui, j'en ai pris beaucoup.
- d. – Oui, je leur ai pris.

Q059. – Avez-vous pensé à notre rendez-vous?

- e. – Je pense à lui, évidemment!
- f. – Oh non, je n'y pensais plus!
- g. – Oui, je pense à eux.
- h. – Pardon, mais je n'en pense rien.

Q060. – Tu as peur des araignées?

- i. – Non, je n'ai pas peur de lui.
- j. – J'ai un peu peur d'elle.
- k. – Oui, j'en ai peur.
- l. – Oui c'est vrai, elles lui font peur.

Q061. – Tu veux du champagne?

- m. – Non merci, je l'ai déjà bu.
- n. – Oui, j'en veux bien une petite coupe.
- o. – Oui, je le veux bien.
- p. – Non merci, je ne bois pas.

Q062. – Tu as conseillé ces livres aux enfants?

- q. – Oui, je leur ai conseillé ce livre.

- r. — Oui, j'en ai conseillé un.
 s. — Oui, je les ai conseillés.
 t. — Non, je ne lui ai pas conseillé.

Exercice 7

Transformez les phrases suivantes en remplaçant les éléments soulignés par les pronoms qui conviennent (attention le verbe et l'infinif ont chacun un complément) :

Exemple : Il a permis à son enfant de conduire sa voiture. → Il **lui** a permis de **la** conduire.

Q063/064. J'ai promis à mes enfants de lire cette histoire ce soir. →.....

Q065/066. J'ai laissé mon mari aller en Asie sans moi. →.....

Q067/068. Il a supplié ses amis de ne plus reparler de cette histoire. →.....

Q069/070. Jean-Paul a ordonné à sa fille d'aller à son cours de piano. →.....

Q071/072. Je voudrais empêcher Marc d'acheter cette maison. →.....

Q073/074. Elle a conseillé à sa fille d'apprendre l'anglais. →.....

Exercice 8

Associez les questions et les réponses :

- | | |
|--|--|
| 1. Tu penses encore à ce bel Italien? | A. Bien sûr, j'y pense! |
| 2. Est-ce qu'il est fier de sa thèse? | B. Oui, elle s'y est très bien habituée. |
| 3. Elle s'est habituée à ses nouveaux collègues? | C. Oui, je pense à eux! |

4. Vous pensez à nos projets? D. Oui, elle s'est bien habituée à elles.
5. Alain est fier de sa fille? E. Oui, je pense beaucoup à lui.
6. Elle s'est habituée à sa nouvelle vie? F. Non, il n'en est pas fier du tout.
7. Est-ce que tu penses à tes parents? G. Oui, elle s'est habituée à eux.
8. Elle s'est habituée aux infirmières qui la soignent? H. Non, il n'est pas fier d'elle.

Questions		Réponses
Q075	1	E
Q076	2	
Q077	3	
Q078	4	
Q079	5	
Q080	6	
Q081	7	
Q082	8	

Exercice 9

Répondez aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par des pronoms :

Exemple : Ton père te prête sa voiture? → Oui, il me **la** prête parfois.

On vous interdit de fumer dans la classe? → Oui, on nous **l'**interdit.

- Q083. Tu lui demandes des conseils? → Oui,.....
- Q084. Il te donne la solution de tes problèmes? → Oui,.....
- Q085. Vous en informez M. Lenoir? → Oui,.....
- Q086. Elle le dit à ses parents? → Oui,
- Q087. Il a su faire cet exercice? → Oui,.....
- Q088. Le docteur autorise le malade à prendre du café? → Oui,.....
- Q089. Marion a-t-elle accepté de partir en Turquie? → Oui,.....
- Q090. Ils ont dû quitter leur appartement? → Oui,.....

Q091. Ses parents lui interdisent de faire de l'auto-stop? → Oui,.....

Q092. Le médecin te conseille de suivre un régime? → Oui,.....

Exercice 10

Remplacer les groupes de mots soulignés par les pronoms qui conviennent. Mettre ensuite à la forme négative.

Exemple : Raconte à tes amis ce qui t'est arrivé.

→ Raconte **le leur!** Ne **le leur** raconte pas!

Q093. Portez ces documents au comptable. →.....

Q094. Transmettez ces informations à nos associés. →.....

Q095. Adressez ce constat à votre assureur. →.....

Q096. Va à la mer avec tes enfants. →.....

Q097. Donne de l'avoine au cheval. →.....

Q098. Offrez-lui des œillets blancs. →.....

Q099. Achète-toi d'autres disques. →.....

Q100. Allez à la réception et adressez-vous au veilleur de nuit. →.....

.....

I₂ – Trad-écr

Nom et Prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Lycée où j'ai fait mes études secondaires :

S'agit-il d'un lycée à option française? Oui Non

Ma 1^{re} langue étrangère est..... Niveau :

Ma 2^e langue étrangère est Niveau :

Épreuve : **Traduction – FP**.....

Durée : 60'

Traduire en français les phrases suivantes :

1. – Nhưng giờ nghe nói con mày mới có sáu tuổi. (*Tắt đèn*, Ngô Tất Tố, 1974, trang 48)

.....

2. – Các anh cần gì, xin cứ cho tôi biết.

.....

3. A : – Cậu đã viết thư cho cô ấy chưa?

B : – Viết hôm qua và gửi sáng nay rồi.....

.....

4. A : – Cậu còn nhớ anh Nam và anh Ba ở Yên Bái chứ.....

.....

B : – Nhớ chứ! Tôi thường nói với bạn bè về họ.....

.....

A : – Cậu làm ơn chuyển bức thư này tới họ và nói với họ là Thành mời họ tới thăm gia đình nếu có điều kiện.....

.....

.....

5. Kia là bà xã nhà tôi. Nhà tôi vẫn nhắc tới anh luôn. Còn bà xã anh hiện nay làm gì?

.....

6. A : – Làm bài tập ngữ pháp chưa?

B : – Làm hôm qua rồi.....

A : – Đưa tớ xem nào!.....

7. – Hãy nghe họ trình bày dự định của họ, sau đó hãy cho họ biết ý kiến của anh.

.....

8. – Hãy giúp họ làm các bài tập này. Tôi biết họ đang cần chúng ta.

.....

9. Bố tôi thường giúp em tôi và tôi làm bài tập toán. Ông khuyên chúng tôi phải nắm vững lí thuyết trước khi làm bài tập.

.....

10. – Nếu gặp cô ấy, bảo cô ấy gọi điện cho tôi theo số này.

.....

11. A: – Cậu có thể cho tớ mượn cuốn “Một cuộc đời” của Maupassant được không?

.....

B: – Tớ cho cậu mượn với điều kiện là cậu phải trả tớ thứ năm tuần sau.

.....

A: – Được. Tớ sẽ trả cho cậu đúng hẹn

.....

12. — Hãy nhanh lên nếu không chúng ta sẽ không gặp được họ.

.....

13. Tên trộm đẩy bà cụ ngã.....

14. Sao bảo nhà mày có con chó cái khôn lắm? (*Tắt đèn*, Ngô Tất Tô, 1974, trang 51)

.....

15. — Nếu gặp anh ấy, anh nói với anh ấy là Nam, bạn của anh ấy, hiện đang công tác tại Hà Nội.

.....

.....

16. — Đừng quá lo lắng tới điều đó. Hãy quan tâm hơn nữa đến việc học tiếng pháp của cậu.

.....

.....

I₃ – Transcription des dialogues des apprenants des niveaux I, III et IV (extraits)

Dialogue 1 :

- 1 X : – Bonjour. Qu'est-ce que tu es en train de faire?
Z : ...la traduction que...que...ma professeure nous donne hier.
X : – Est-ce que tu peux me passer ton cahier?
- 4 Z : – Mais, je...j'ai...j'ai...emprête Thành hier...
X : – Quand-il te le rendra ?
Z : – Euh...il promet que demain demain il m'a...il m'a...rendre...m'a rendrai
mais demain...euh...à...au cours de programme...je...je te donnerai.
- 8 X : – Ah, c'est bon. Je te remercie beaucoup et je te le rendra le vendredi
prochain.
Z : – Euh...à ce moment, je...je ne pas besoin mais...euh...la...la...[gì nhà...thứ
hai là...]...lundi prochaine tu...tu peux me donner.

Dialogue 2 :

- 12 X : – Bonjour. Que tu fais?
Z : – Euh, je fais...[l'inter...]...je fais l'interprétation que [j...]...le
professeur...euh m'a...m'a donnée [hie...]...euh hier.
X : – Est-ce que tu peux me prêter ton livre?
- 16 Z : – Euh mais je...mais je l'ai...je l'ai...je l'ai empruntant...ah je l'ai...euh...
euh...je l'ai emprête...prêté à...Thành...hier.
X : – Et...quand est-ce que Thành te rendrai...te le rendrai?
Z : – Euh...Thành euh...Thành euh...me...me...promet...promit

- 20 euh...de...me...de...me...rendre...euh...demain dans le cours...le cours de la
grammaire...euh...je...[ap...]...je le...[rires]...[rap]...rapporte...je le te
rapporte.
X : – C'est bon. Merci beaucoup. Je te rendrai le vendredi prochain.
- 24 Z : – Euh...maintenant, je...je n'en...je n'en ai pas besoin...euh...le[có...] le
lundi prochaine je...je te rendrai...euh...rendrai.

Dialogue 3 :

- X : – Bonjour Quyên. Que fais-tu?
- Z : – Euh...je...euh...je...fais l'exercice interprète...ma...ma professeure donne
28 donne hier.
X : – Tu peux me prêter le cahier?
Z : – Mais, je...euh...mais...mais...Thành...[le...] l'emprunte...hier.
X : – Quand...quand est-ce qu'il va te le rendre?
32 Z : – Il...il me promet [t...] lendemain...lendemain de...euh...rendre...de moi.
X : – Ah bon. Merci beaucoup. Et je vais te rendre le vendredi prochain.
Z : – Mais, maintenant je...ne...je n'en...besoin...je n'en...je n'en ai pas
besoin...euh...lundi...lundi prochain...je...je te...il me euh...il me donne.

Dialogue 4 :

- 36 X : – Tu as parlé à tes parents que tu as...que tu as étudié l'anglais?
Z : – Je...l'ai parlé à mon père mais pas encore à ma mère.
X : – Pourquoi?
Z : – Parce que ma mère travaille à l'étranger, euh...je lui en parlerai à son
40 retour.
X : – Et quelles est la...quelle est l'idée de...ton père...ton père [rires]

- Z : – Euh...il m'a dit...il m'a dit de...qu'il me donnerait...donnerait...les frais d'études... *tuyệt vời...tuyệt vời là gì* [rires].
- 44 X : – C'est parfait, je te souhaite...
Z : – As-tu le dictionnaire anglais-vietnamien?
X : – Oui, mais il est un peu...euh...[cũ]...vieux.
Z : – Peux-tu me le prêter?
- 48 X : – Euh oui, demain je te...je te prêterai.
Z : – Je peux le garder pendant combien de temps?
X : – Quand tu termines [la...].le cours...de...l'anglais...[câu cho tờ cũng được]...tu me rends...tu me le rendre...rendrai.
- 52 Z : – Merci beaucoup.
X : – De rien. Nous sommes les...de bons amis [rires].

Dialogue 5 :

- X : – Est-ce que tu as parlé à tes parents de ton apprentissage de l'anglais?
Z : – Euh...j'ai parlé avec mon père...et...euh pas encore ma mère.
- 56 X : – Pourquoi?
Z : – Ma mère...travaille...à l'étranger...quand ma mère rentre...je...je la parlerai.
X : – Et ton père, qu'est-ce qu'il dit?
- 60 Z : – Oui, mon père...mon père me parle...me parlera.
X : – Oh, c'est parfait. Félicitation!
Z : – Avez-vous le dicti...onnaire anglais-vietnamien?
X : – Oui, mais il est...il est...un peu ancien.
- 64 Z : – Est-ce que vous me le prête?
X : – Oui, je te prête demain.
Z : – Combien de...combien de temps combien de temps...prête...me le vous?
X : – Tu me rendre quand tu finis...quand tu finis ton...ton cours.

- 68 Z : – Merci beaucoup.
X : – De rien. Nous sommes de bons amis.

Dialogue 6 :

- X : – Bonjour. Qu'est-ce que tu fais?
Z : – Ah, je...je fais...l'exercice que le professeur...me donne...me donne...
72 X : – Tu peux prêter ton livre?
Z : – Mais...euh...je donne à Thành hier..euh...
X : – ...quand est-ce que Thành...te...te le...emprunte...te le rendre?
Z : – ...Thành me...Thành m'a promis...euh...demain me rend...
76 rendra...rendre...demain...au cours de programme...je donnerai à toi...
X : – Ah bon! Merci. Je te le donnerai...à vendredi prochain.
Z : – Maintenant je...je n'ai pas besoin...euh...lundi...lundi prochain...tu me rendre...euh...rendras.

Dialogue 7 :

- 80 X : – Salut Giang. Qu'est-ce que tu fais?
Z : – Je fais les exercices que...qui est donné par le professeur hier.
X : – Est-ce que je peux t'emprunter ton cahier?
X : – Mais, j'ai...j'ai emprunté Thành hier.
84 Z : – Quand Thành te...te l'empruntera?
X : – Thành me promet...Thành m'a promis...que demain il...il me donner et...demain au...au concours de grammaire...je me donne...je me le donne.
Z : – C'est bon. Merci beaucoup. Je...je te le rendra le prochain vendredi.
88 X : – Maintenant je...je n'en ai besoin et...le lundi je...le lundi prochain...tu me donnes.

Dialogue 8 :

- X : – Bonjour. Qu'est-ce que tu fais?
 Z : – J'ai fait les exercices que notre professeur ... nous a donnés hier.
 92 X : – Tu peux me emprunter ton cahier?
 Z : – Mais hier...j'ai promis...euh...de...donner Thành.
 X : – Quand est-ce que Thành te le rendra?
 Z : – Il m'a promis d'emprunter...il m'a...il m'a promis...il m'a promis de
 96 l'emprunter.
 X : – Heureusement, merci beaucoup. Je te rendrai au...
 Z : – Maintenant je n'ai pas besoin...lundi...lundi prochain...tu...tu
 m'as...tu...tu m'emprunté...

Dialogue 9 :

- 100 X : – Bonjour. Qu'est-ce que tu fais?
 Z : – Est-ce que tu as fait...euh...la traduction que...notre...que notre professeur
 nous...nous...nous...a donnée?
 X : – Passe-moi ton cahier!
 104 Z : – Mais je...mais...je...mais j'ai...mais j'ai...prêté Thành hier.
 X : – Quand Thành...quand Thành...quand Thành...[rires] te le rendra?
 Z : – Demain Thành a promis de me rendre...demain...à...au cours...[gram...]
 au cours du grammaire...euh...je...je vais...je vais...je vais vous...le apporter.
 108 X : – C'est très bien. Merci beaucoup. Je...je te le rendre...le vendredi.
 Z : – Maintenant je...maintenant j'en...j'en...j'en ai besoin...le...le lundi je
 vais...ah...tu peux me...lundi tu peux...tu peux me le rendre.

Dialogue 10 :

- X : – Bonjour. Qu'est-ce que tu fais?
- 112 Z : – J'ai fait...ces exercices que le professeur...me donne...euh...hier.
- X : – Euh...peux-tu me...peux-tu [m'im...] m'emprunter...euh...ton cahier?
- Z : – Mais hier euh...je...je suis...euh...donné à Thành.
- X : – Quand est-ce que Thành...te...te...rendre?
- 116 Z : – Demain Thành a promis...euh...[prunte...] me...prunte...à le programme je...te...apporte...[m'a...] apporte.
- X : – C'est très bon. Merci beaucoup. Je te...je te...je te le rende...rendra...le vendre prochain.
- 120 Z : – Mais actuellement je...n'a...n'ai pas nécessité...euh...tu...me...tu me...payer...à lundi prochaine.

Dialogue 11 :

- X : – Salut! Est-ce que tu as dit à tes parents des études anglais?
- Z : – Oui, j'ai...je l'ai...je l'ai dit à mon père...euh...encore...encore euh...pas
- 124 encore avec ma mère.
- X : – Pourquoi?
- Z : – Ma mère est en train [que...] de faire des émissions à l'étranger. Quand ma mère...euh...quand ma mère...rendre...je je le dirai.
- 128 X : – Et qu'est-ce que ton père dit?
- Z : – Oui, ...mon mon père a dit que...euh...que...qu'il...qu'il m'a...qu'il m'a donné [r...] le frais d'études.
- X : – Très magnifique et quelles félicitations.
- 132 Z : – Est-ce que tu as [r...] le dictionnaire...euh...anglais-vietnamienne?
- X : – Oui, mais un peu ancien.
- Z : – Donne-moi-le!
- X : – ...Bon et demain je te...je te l'emprêterai.

136 Z : – Combien de temps je...euh...je pourrais [r...] le prêter?

X : – À la fin des études anglais...tu me prêter.

Z : – Merci beaucoup.

X : – Pas de quoi. Nous sommes bons amis.

Dialogue 12 :

140 X : – Salut. Est-ce que...est-ce que tu fais?

Z : – Euh...je fais...je fais la traduction donnée par le professeur.

X : – Tu peux me prêter le...la note.

Z : – J'ai [prêt...]...j'ai prêté...ah...je...je l'ai prêtée à Thành hier.

144 X : – Euh...quand...quand est-ce que Thành te rendre?

Z : – Il...il me en rendra demain [rires]...demain au cours de gramma...[t...]

...de gramma...ah...de grammaire euh...je...j'apportera...pour...pour toi.

X : – C'est bien. Merci beaucoup. Euh...je te rends...je te rendra...euh...

148 vendredi. Euh...maintenant...euh...je...je n'ai...je...je n'ai pas besoin...

Z : – Tu tu peux...tu peux m'apporteras au...à lundi.

Dialogue 12 :

X : – Bonjour. Est-ce que vous...est-ce que tu...tu faites?

Z : – Je fais la traduction que le professeure m'a...m'a demandée.

152 X : – Donne-moi votre...donne-moi ton livre.

Z : – Mais je...j'ai [em...]...j'ai prêté Thành...hier.

X : – Quand...quand est-ce que Thành le rendra?

Z : – Thành...il a prom...il m'a promis que...il m'a promis de me

156 prunter...ah...de me...ah de te rend...de me rendre.

X : – Euh...c'est bon. Euh...merci. Je vais le...je vais le te rendre vendredi.

Z : – Et maintenant je n'en a besoin lundi prochain je te...je te le rends...c'est...

Dialogue 13 :

X : – Salut. Que tu faites?

160 Z : – Je fais des exercices de traduction...proposés par...le professeur hier.

X : – Est-ce que tu peux prêter ton livre?

Z : – Euh...j'ai prêté à Thành hier.

X : – Euh...quand est-ce que Thành...le rendra?

164 Z : – Il a promis...il a promis que...demain il...il me rendra.

X : – Ah, c'est bon. Merci beaucoup. Euh...je le...je le te rendra...vendredi...

Z : – Euh...présent...actuellement je...je n'en ai pas besoin...euh...lundi lundi
167 prochain...tu...tu peux me rendra...rendre.

ANNEXE II

TABLEAUX STATISTIQUES

II₁ – Variation des erreurs entre les groupes LO/LN pour la langue écrite

Groupe LO :

La moyenne d'erreurs par étudiant par groupe LO :

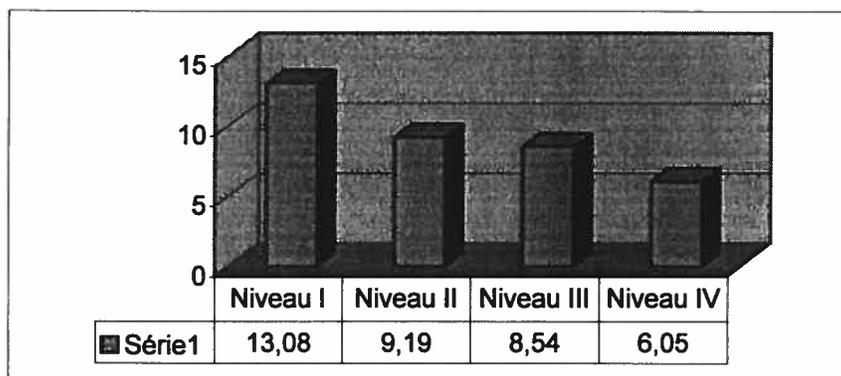
Niveau I : $785/60 = 13,08$ Niveau III : $871/102 = 8,54$ Niveau II : $726/79 = 9,19$ Niveau IV : $333/55 = 6,05$ 

Fig. 2-1 – *Variation des erreurs entre les niveaux pour le groupe LO*

Tableau II-1
Variation des erreurs entre les niveaux pour le groupe LO pour la langue écrite

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (60)	785 (550,34)	7 915 (8 149,66)	8 700	FE = +234,66 FC = -234,66	55 065,32 55 065,32	100,057 6,757
II (79)	726 (724,61)	10 729 (10 730,39)	11 455	FE = +1,39 FC = -1,39	1,93 1,93	0,003 0,001
III (102)	871 (935,57)	13 919 (13 854,43)	14 790	FE = -64,57 FC = +64,57	4 169,28 4 169,28	4,456 0,301
IV (55)	333 (504,48)	7 642 (7 470,52)	7 975	FE = -171,48 FC = +171,48	29 405,39 29 405,39	58,289 3,936
296	2715	40 205	42 920			173,8

Groupe LN :

La moyenne d'erreurs par étudiant par groupe LN :

Niveau I : $1339/92 = 14,55$

Niveau III : $1113/88 = 12,65$

Niveau II : $1004/89 = 11,28$

Niveau IV : $1013/131 = 7,73$

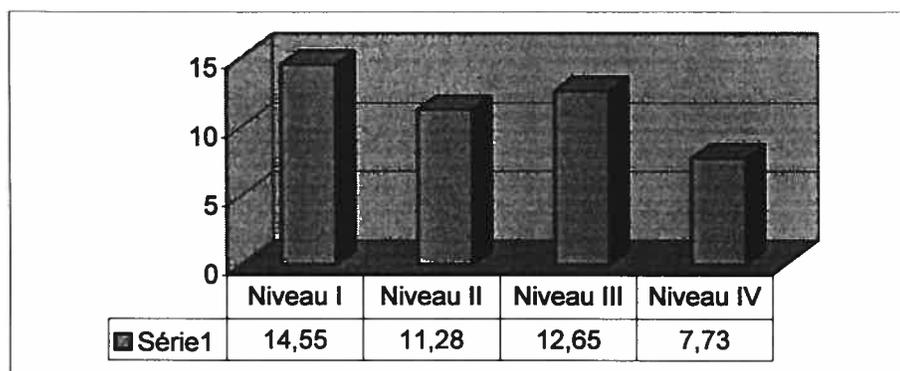


Fig. 2-2 – Variation des erreurs entre les niveaux pour le groupe LN

Tableau II-2
Variation des erreurs entre les niveaux pour le groupe LN pour la langue écrite

Niveau	Calcul des valeurs			Calcul du χ^2		
	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
I (92)	1339 (1 027,87)	12 001 (12 312,13)	13 340	FE = +311,13 FC = -311,13	96 801,88 96 801,88	94,177 7,862
II (89)	1004 (994,35)	11 901 (11 910,65)	12 905	FE = +9,65 FC = -9,65	93,12 93,12	0,094 0,008
III (88)	1113 (983,18)	1 1647 (11 776,82)	12 760	FE = +129,82 FC = -129,82	16 853,23 16 853,23	17,142 1,431
IV (131)	1013 (1463,60)	17982 (17 531,40)	18 995	FE = -450,60 FC = +450,60	203 040,36 203 040,36	138,727 11,582
400	4469	53 531	58 000			271,023

II₂ – Omission du sujet ou du complément

II₂ – 1 Répartition des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO1/LN1 pour la langue écrite (Trad-écr et Exgram)

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $167/60 = 2,78$; LN1 : $281/92 = 3,05$

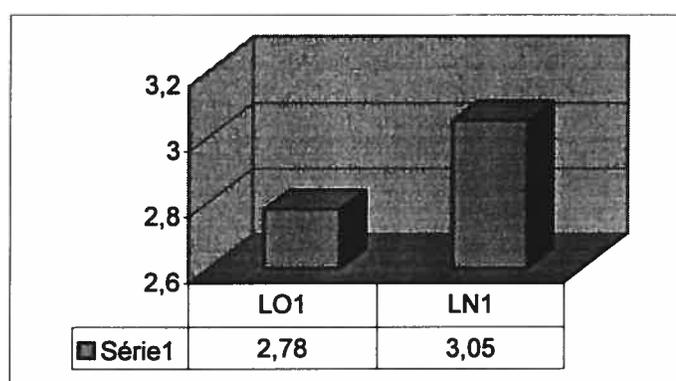


Fig. 2-3 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-3

Omission des COD/COI entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Trad-écr et Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	167 (176,84)	8 533 (8 523,16)	8 700	FE = -9,84 FC = +9,84	96,83 96,83	0,548 0,011
LN I	92	281 (271,16)	13 059 (13 068,84)	13 340	FE = +9,84 FC = -9,84	96,83 96,83	0,357 0,007
	152	448	21 592	22 040			0,923

II₂ – 2 Répartition des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO2/LN2 pour la langue écrite (Trad-écr et Exgram)

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $172/79 = 2,18$; LN2 : $235/89 = 2,64$

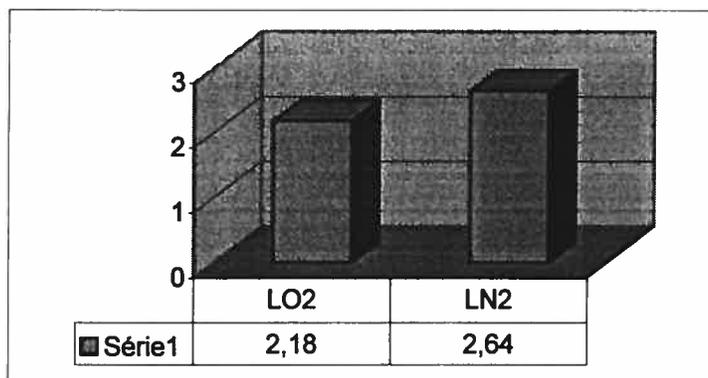


Fig. 2-4 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-4

Omission des COD/COI entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Trad-écr et Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	172 (191,39)	11 283 (11 263,61)	11 455	FE = -19,39 FC = +19,39	375,97 375,97	1,964 0,033
LN II	89	235 (215,61)	12 670 (12 689,39)	12 905	FE = +19,39 FC = -19,39	375,97 375,97	1,744 0,030
	168	407	23 953	24 360			3,771

II₂ – 3 Répartition des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO3/LN3 pour la langue écrite (Trad-écr et Exgram)

La moyenne par étudiant du groupe LO3 : $179/102 = 1,75$; LN3 : $222/88 = 2,52$

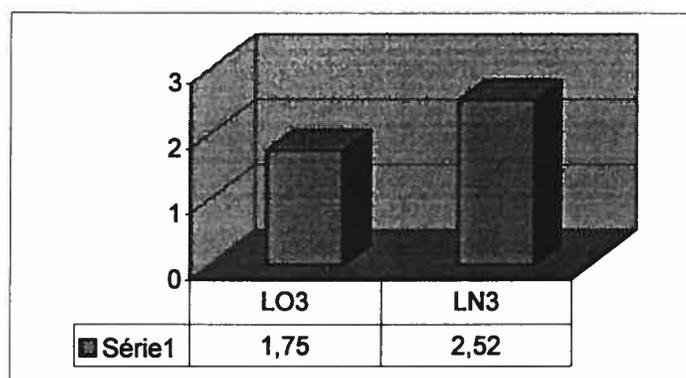


Fig. 2-5 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-5

Omission des COD/COI entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Trad-écr et Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	179 (215,27)	14 611 (14 574,73)	14 790	FE = -36,27 FC = +36,27	1 315,51 1 315,51	6,111 0,090
LN III	88	222 (185,73)	12 538 (12 574,27)	12 760	FE = +36,27 FC = -36,27	1 315,51 1 315,51	7,083 0,105
	190	401	27 149	27 550			13,389

II₂ – 4 Répartition des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO4/LN4 pour la langue écrite (Trad-écr et Exgram)

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $64/55 = 1,16$; LN4 : $164/131 = 1,25$

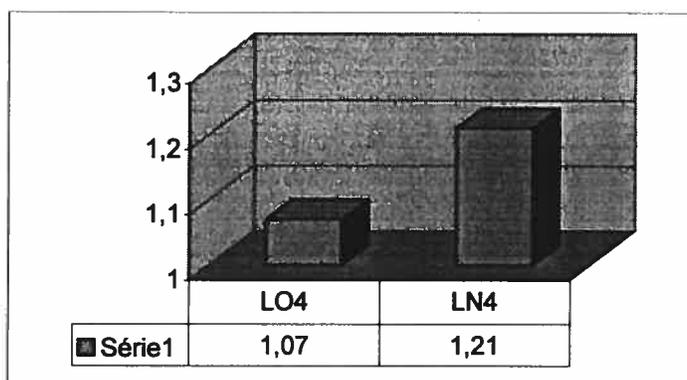


Fig. 2-6 – Variation des erreurs portant sur l'omission des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-6

Omission des COD/COI entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Trad-écr et Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	59 (64,46)	7 916 (7 910,54)	7 975	FE = -5,46 FC = +5,46	29,81 29,81	0,462 0,004
LN IV	131	159 (153,54)	18 836 (18 841,46)	18 995	FE = +5,46 FC = -5,46	29,81 29,81	0,194 0,002
	186	218	26 752	26 970			0,662

II₂ – 5 Répartition des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $52/60 = 0,87$; LN1 : $83/92 = 0,9$

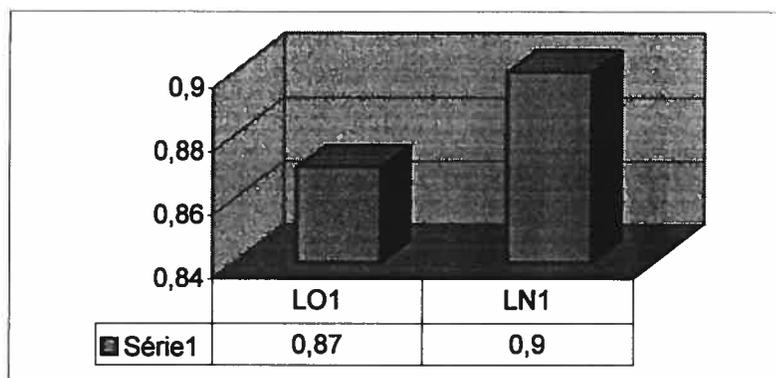


Fig. 2-7 – Variation des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-7
Emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	52 (53,29)	8 648 (8 646,71)	8 700	FE = -1,29 FC = +1,29	1,66 1,66	0,031 0,001
LN I	92	83 (81,71)	13 257 (13 258,29)	13 340	FE = +1,29 FC = -1,29	1,66 1,66	0,020 0,001
	152	135	21 905	22 040			0,053

II₂ – 6 Répartition des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $21/79 = 0,27$; LN2 : $37/89 = 0,42$

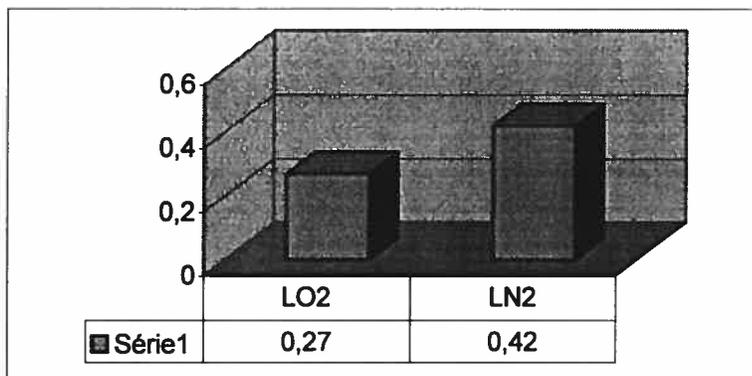


Fig. 2-8 – Variation des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-8
Emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	21 (27,44)	11 434 (11 427,56)	11 455	FE = -6,44 FC = +6,44	41,47 41,47	1,511 0,004
LN II	89	37 (30,91)	12 868 (12 874,09)	12 905	FE = +6,09 FC = -6,09	37,09 37,09	1,110 0,003
	167	58	24 157	24 215			2,628

II₂ – 7 Répartition des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-éc

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $38/102 = 0,37$; LN3 : $49/85 = 0,58$

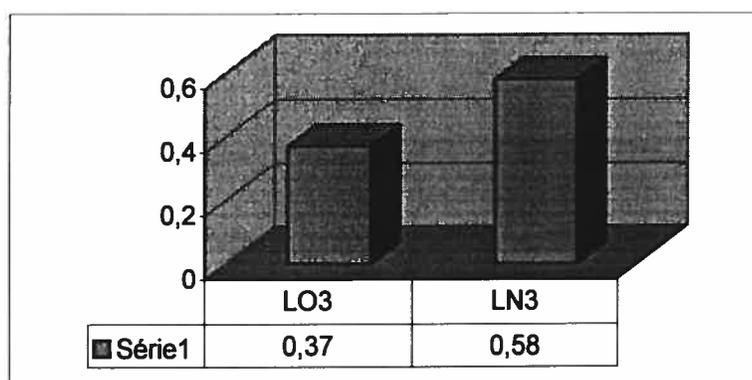


Fig. 2-9 – Variation des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-9
Emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du khi ²		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	38 (47,45)	14 752 (14 742,55)	14 790	FE = -9,45 FC = +9,45	89,30 89,30	1,882 0,006
LN III	85	49 (39,55)	12 276 (12 285,45)	12 325	FE = +9,45 FC = -9,45	89,30 89,30	2,258 0,007
	187	87	27 028	27 115			4,153

II₂ – 8 Répartition des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $19/55 = 0,35$; LN4 : $33/131 = 0,25$

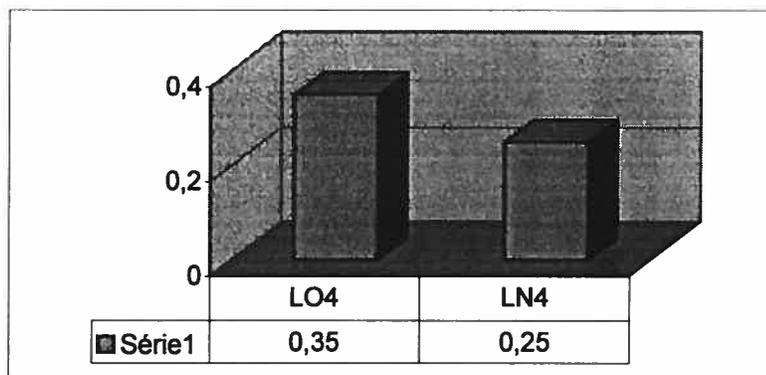


Fig. 2-10 – Variation des erreurs portant sur l'emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-10
Emploi erroné du pronom réfléchi entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	19 (15,38)	7 956 (7 959,62)	7 975	FE = +3,62 FC = -3,62	13,10 13,10	0,852 0,002
LN IV	131	33 (36,62)	18 962 (18 958,38)	18 995	FE = -3,62 FC = +3,62	13,10 13,10	0,358 0,001
	186	52	26 918	26 970			1,213

II₂ – 9 Répartition des erreurs portant l'omission du sujet entre les groupes LO1/LN1 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $17/26 = 0,65$; LN1 : $38/50 = 0,76$

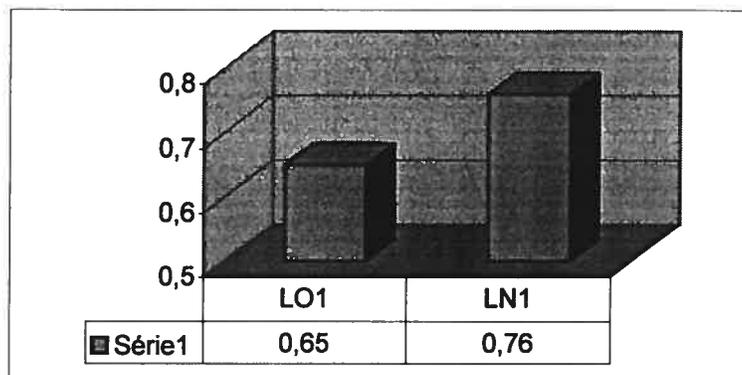


Fig. 2-11 – Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-11
Omission du sujet entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	26	17 (18,82)	1153 (1151,18)	1170	FE = -1,82 FC = +1,82	3,31 3,31	0,176 0,001
LN I	50	38 (36,18)	2212 (2213,82)	2250	FE = +1,82 FC = -1,82	3,31 3,31	0,092 0,002
	76	55	3365	3420			0,271

II₂ – 10 Répartition des erreurs portant l'omission du sujet entre les groupes LO2/LN2 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $9/37 = 0,24$; LN2 : $21/47 = 0,45$

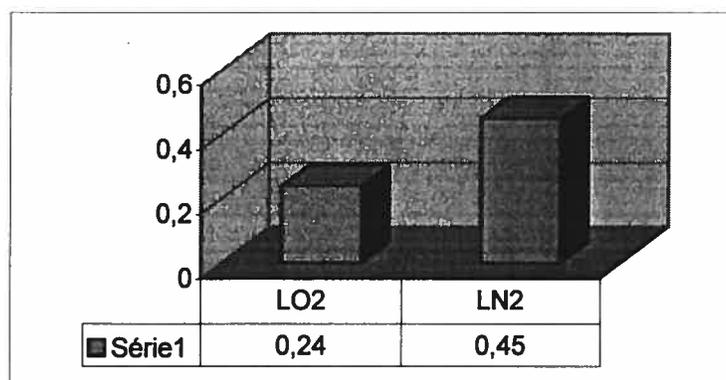


Fig. 2-12 – Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-12
Omission du sujet entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	37	9 (13,21)	1656 (1651,79)	1665	FE = -4,21 FC = +4,21	17,72	1,342 0,011
LN II	47	21 (16,79)	2094 (2098,21)	2115	FE = +4,21 FC = -4,21	17,72	1,056 0,008
	84	30	3750	3780			2,417

II₂ – 11 Répartition des erreurs portant l'omission du sujet entre les groupes LO3/LN3 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $19/51 = 0,37$; LN3 : $18/44 = 0,41$

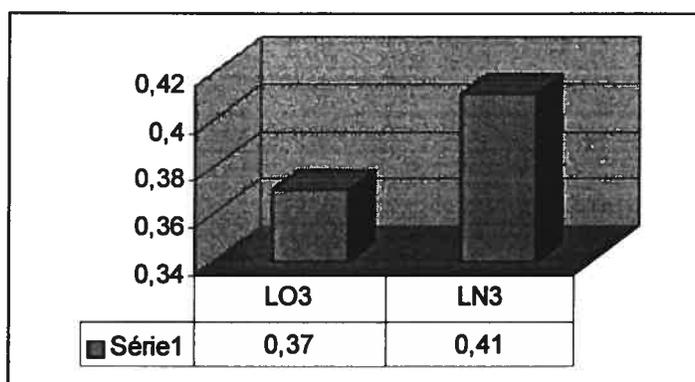


Fig. 2-13 – Variation des erreurs portant sur l'omission du sujet entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-13
Omission du sujet entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	51	19 (19,86)	2276 (2275,14)	2295	FE = -0,86 FC = +0,86	0,74 0,74	0,037 0,001
LN III	44	18 (17,14)	1962 (1962,86)	1980	FE = +0,86 FC = -0,86	0,74 0,74	0,043 0,001
	95	37	4238	4275			0,082

II₃ – Confusion des pronoms et des règles distributionnelles

II₃ – 12 Répartition des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $141/60 = 2,35$; LN1 : $249/92 = 2,71$

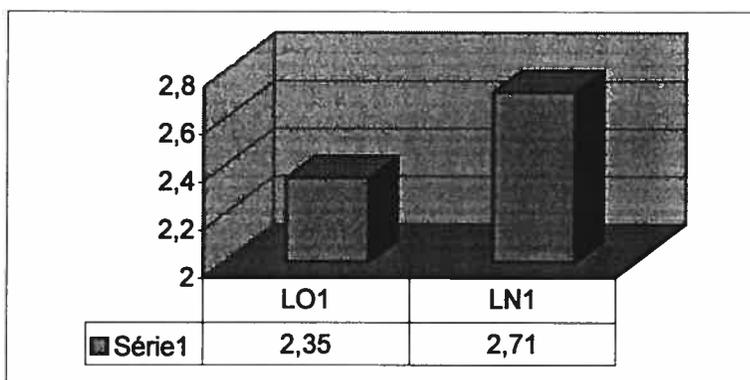


Fig. 2-14 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-14
Confusion des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	141 (153,95)	8 559 (8 546,05)	8 700	FE = -12,95 FC = +12,95	167,70 167,70	1,089 0,020
LN I	92	249 (236,05)	13 091 (13 103,95)	13 340	FE = +12,95 FC = -12,95	167,70 167,70	0,710 0,013
	152	390	21 650	22 040			1,832

II₃ – 13 Répartition des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $130/79 = 1,65$; LN2 : $174/89 = 1,96$

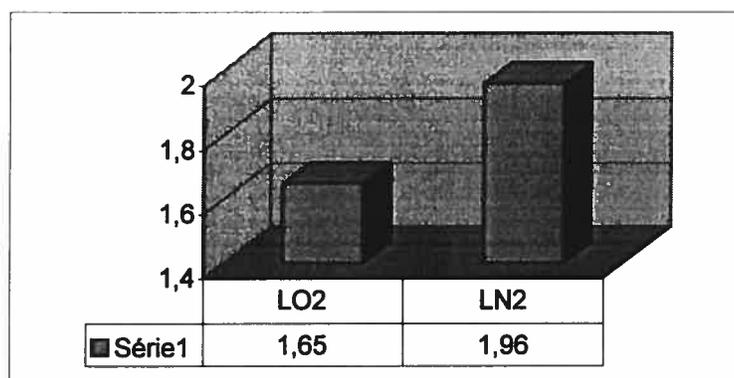


Fig. 2-15 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-15
Confusion des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	130 (143,81)	11 325 (11 311,19)	11 455	FE = -13,81 FC = +13,81	190,72 190,72	1,326 0,017
LN II	89	174 (162,01)	12 731 (12 742,99)	12 905	FE = +11,99 FC = -11,99	143,76 143,76	0,887 0,011
	167	304	23 911	24 215			2,241

II₃ – 14 Répartition des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $187/102 = 1,83$; LN3 : $212/85 = 2,4$

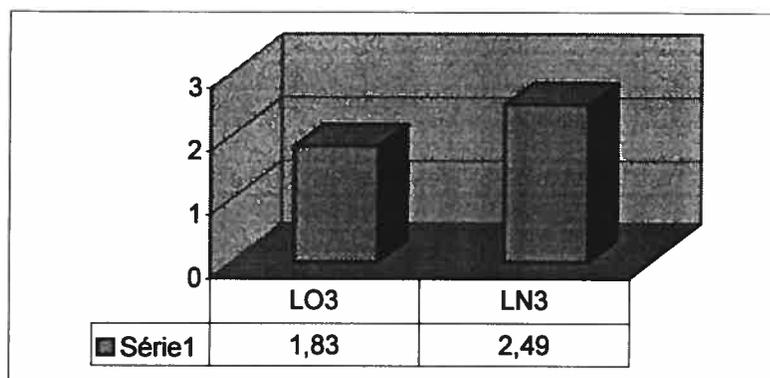


Fig. 2-16 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-16
Confusion des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	187 (217,64)	14 603 (14 572,36)	14 790	FE = -30,64 FC = +30,64	938,81	4,314 0,064
LN III	85	212 (181,36)	12 113 (12 143,64)	12 325	FE = +30,64 FC = -30,64	938,81	5,176 0,077
	187	399	26 716	27 115			9,631

II₃ – 15 Répartition des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $66/55 = 1,2$; LN4 : $246/131 = 1,88$

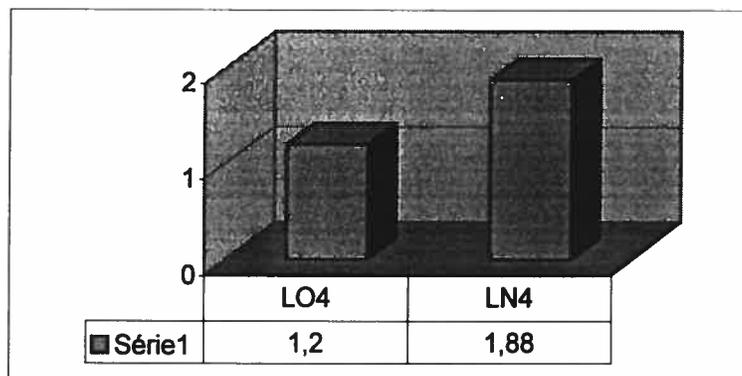


Fig. 2-17 – Variation des erreurs portant sur la confusion des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-17
Confusion des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	66 (92,26)	7 909 (7 882,74)	7 975	FE = -26,26 FC = +26,26	689,59 689,59	7,474 0,087
LN IV	131	246 (219,74)	18 749 (18 775,26)	18 995	FE = +26,26 FC = -26,26	689,59 689,59	3,138 0,037
	186	312	26 658	26 970			10,736

II₃ – 16 Répartition des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $56/60 = 0,93$; LN1 : $107/92 = 1,16$

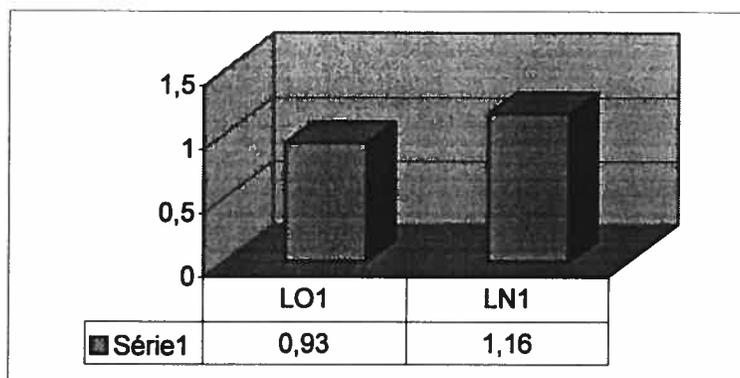


Fig. 2-18 – Variation des erreurs portant sur la confusion des conjoints/disjoints entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-18
Confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	56 (64,34)	8 644 (8 635,66)	8 700	FE = -8,34 FC = +8,34	69,56 69,56	1,081 0,008
LN I	92	107 (98,66)	13 233 (13 241,34)	13 340	FE = +8,34 FC = -8,34	69,56 69,56	0,705 0,005
	152	163	21 877	22 040			1,799

II₃ – 17 Répartition des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $57/79 = 0,72$; LN2 : $94/89 = 1,06$

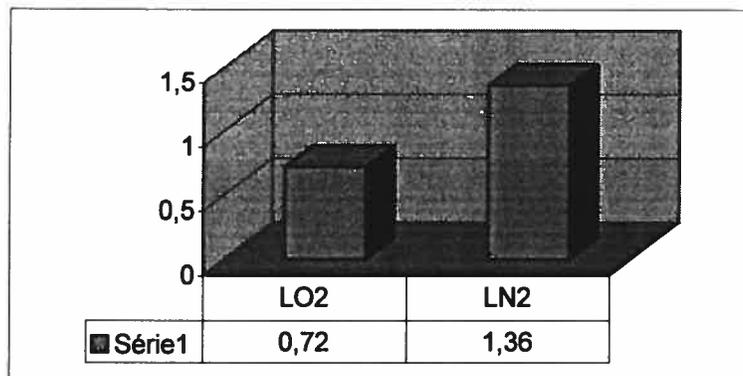


Fig. 2-19 – Variation des erreurs portant sur la confusion des conjoints/disjoints entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-19

Confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	57 (71,43)	11 398 (11 383,57)	11 455	FE = -14,43 FC = +14,43	208,22	2,915 0,018
LN II	89	94 (80,47)	12 811 (12 824,53)	12 905	FE = +13,53 FC = -13,53	183,06	2,275 0,014
	167	151	24 064	24 215			5,222

II₃ – 18 Répartition des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $66/102 = 0,65$; LN3 : $101/85 = 1,19$

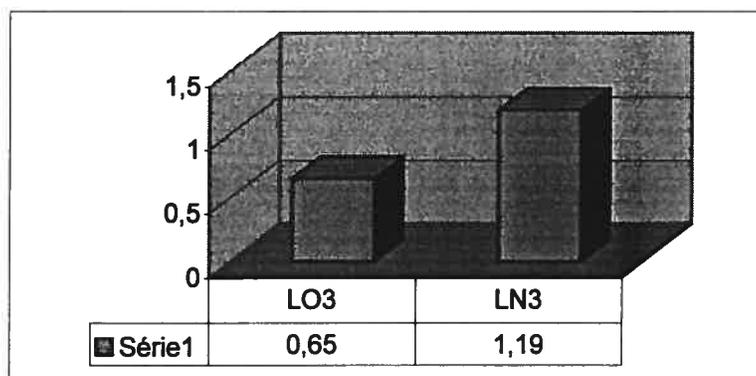


Fig. 2-20 – Variation des erreurs portant sur la confusion des conjoints/disjoints entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-20
Confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.E	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	66 (91,09)	14 724 (14 698,91)	14 790	FE = -25,09 FC = +25,09	629,51 629,51	6,911 0,043
LN III	85	101 (75,91)	12 224 (12 249,09)	12 325	FE = +25,09 FC = -29,09	629,51 629,51	8,293 0,051
	187	167	26 948	27 115			15,298

II₃ – 19 Répartition des erreurs portant sur la confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $29/55 = 0,53$; LN4 : $50/131 = 0,38$

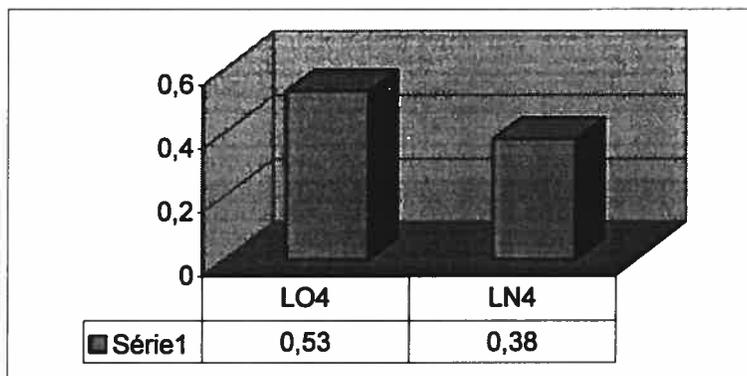


Fig. 2-21 – Variation des erreurs portant sur la confusion des conjoints/disjoints entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-21

Confusion des pronoms conjoints/disjoints entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	29 (23,36)	7 946 (7 951,64)	7 975	FE = +5,64 FC = -5,64	31,81	1,362 0,004
LN IV	131	50 (55,64)	18 945 (18 939,36)	18 995	FE = -5,64 FC = +5,64	31,81	0,572 0,002
	186	79	26 891	26 970			1,94

II₃ – 20 Répartition des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $47/60 = 0,78$; LN1 : $71/92 = 0,77$

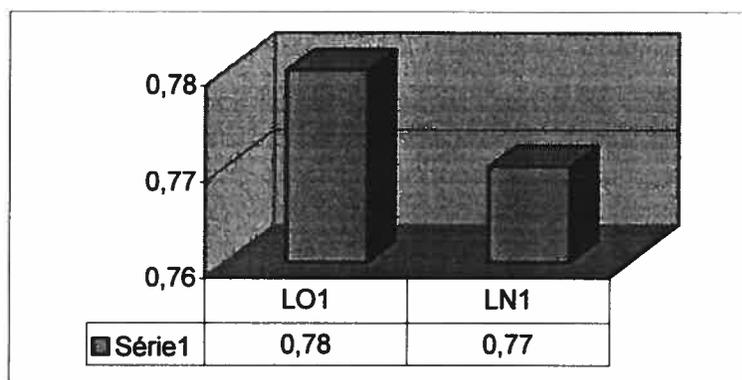


Fig. 2-22 – Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-22
Confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	47 (46,58)	8 653 (8 653,42)	8 700	FE = +0,42 FC = -0,42	0,176 0,176	0,001 0,001
LN I	92	71 (71,42)	13 269 (13 268,58)	13 340	FE = -0,42 FC = +0,42	0,176 0,176	0,001 0,001
	152	118	21 922	22 040			0,004

II₃ – 21 Répartition des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $25/79 = 0,32$; LN2 : $38/89 = 0,43$

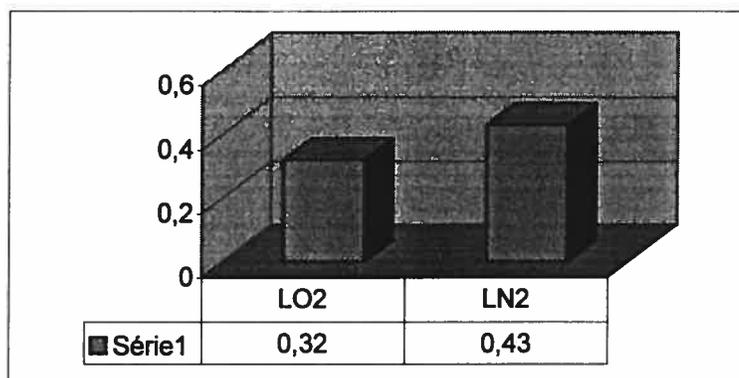


Fig. 2-23 – Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-23
Confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	25 (29,63)	11 430 (11 425,38)	11 455	FE = -4,62 FC = +4,62	21,34 21,34	0,720 0,002
LN II	89	38 (33,38)	12 867 (12 871,63)	12 905	FE = +4,62 FC = -4,62	21,34 21,34	0,639 0,002
	168	63	24 297	24 360			1,363

II₃ – 22 Répartition des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $36/102 = 0,35$; LN3 : $57/85 = 0,67$

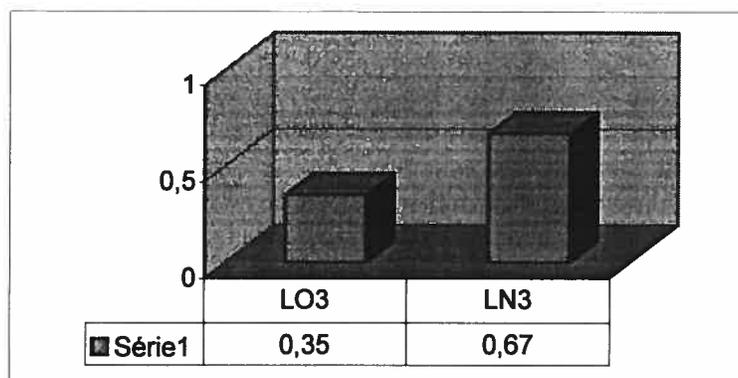


Fig. 2-24 – Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-24
Confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	36 (50,73)	14 754 (14 739,27)	14 790	FE = -14,73 FC = +14,73	216,97 216,97	4,277 0,015
LN III	85	57 (42,27)	12 268 (12 282,73)	12 325	FE = +14,73 FC = -14,73	216,97 216,97	5,133 0,018
	187	93	27 022	27 115			9,443

II₃ – 23 Répartition des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $13/55 = 0,24$; LN4 : $23/131 = 0,18$

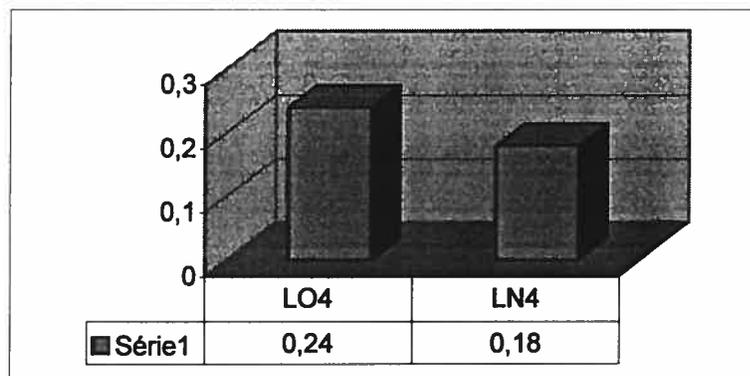


Fig. 2-25 – Variation des erreurs portant sur la confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-25
Confusion de l'ordre des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	13 (10,65)	7 962 (7 964,35)	7 975	FE = +2,35 FC = -2,35	5,52 5,52	0,519 0,001
LN IV	131	23 (25,35)	18 972 (18 969,65)	18 995	FE = -2,35 FC = +2,35	5,52 5,52	0,218 0,001
	186	36	26 934	26 970			0,739

II₃ – 24 Répartition des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $20/60 = 0,33$; LN1 : $34/92 = 0,37$

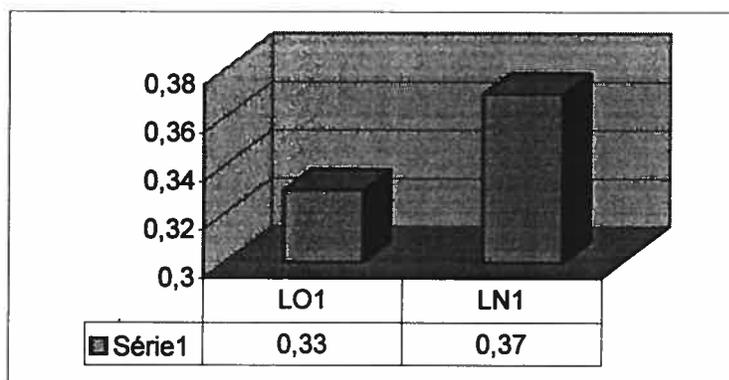


Fig. 2-26 – Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-26
Confusion de la place entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	20 (21,32)	8 680 (8 678,68)	8 700	FE = -1,32 FC = +1,32	1,74	0,082 0,001
LN I	92	34 (32,68)	13 306 (13 307,32)	13 340	FE = +1,32 FC = -1,32	1,74	0,040 0,001
	152	54	21 986	22 040			0,124

II₃ – 25 Répartition des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $19/79 = 0,24$; LN2 : $25/89 = 0,28$

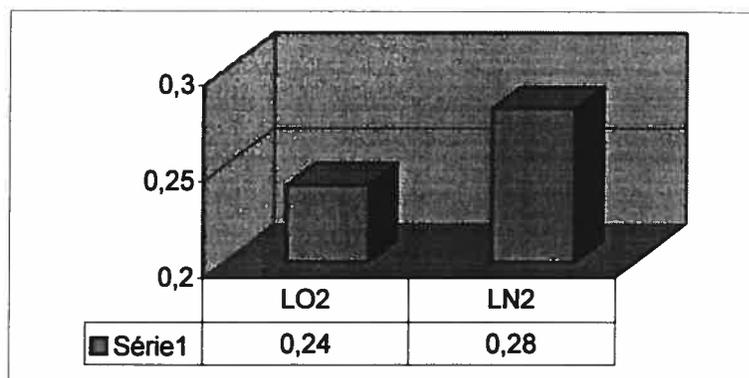


Fig. 2-27 – Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-27
Confusion de la place entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	19 (20,69)	11 436 (11 434,31)	11 455	FE = -1,69 FC = +1,69	2,86 2,86	0,138 0,001
LN II	89	25 (23,31)	12 880 (12 881,69)	12 905	FE = +1,69 FC = -1,69	2,86 2,86	0,123 0,001
	168	44	24 316	24 360			0,263

II₃ – 26 Répartition des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $19/102 = 0,19$; LN3 : $49/85 = 0,58$

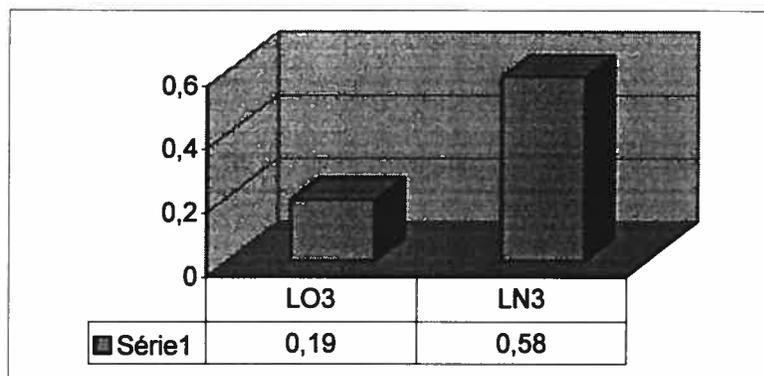


Fig. 2-28 – Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-28
Confusion de la place entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	19 (37,09)	14 771 (14 752,91)	14 790	FE = -18,09 FC = +18,09	327,25 327,25	8,823 0,022
LN III	85	49 (30,91)	12 276 (12 294,09)	12 325	FE = +18,09 FC = -18,09	327,25 37,25	10,587 0,027
	187	68	27 047	27 115			19,459

II₃ – 27 Répartition des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $8/55 = 0,15$; LN4 : $16/131 = 0,12$

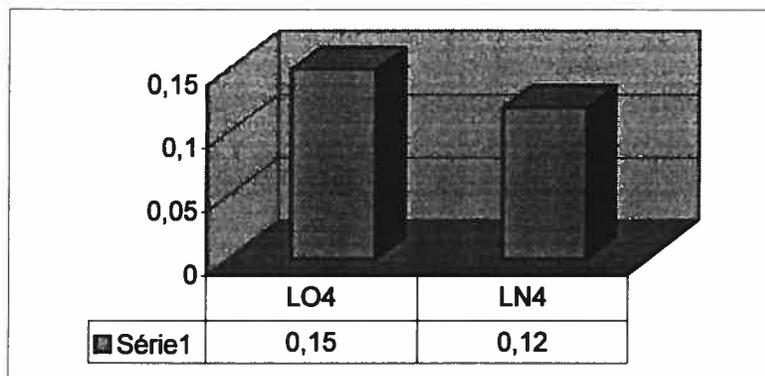


Fig. 2-29 – Variation des erreurs portant sur la confusion de la place des COD/COI entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-29
Confusion de la place entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	8 (7,10)	7 967 (7 967,90)	7 975	FE = +0,90 FC = -0,90	0,81 0,81	0,114 0,001
LN IV	131	16 (16,90)	18 979 (18 978,10)	18 995	FE = -0,90 FC = +0,90	0,81 0,81	0,048 0,001
	186	24	26 946	26 970			0,164

II₃ – 28 Répartition des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO1/LN1 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $50/34 = 1,47$; LN1 : $52/42 = 1,24$

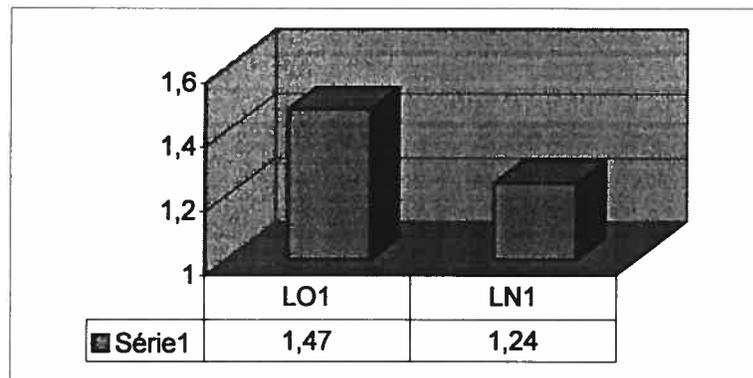


Fig. 2-30 – Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-30
Confusion de EN/Y entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	34	50 (45,63)	3350 (3354,37)	3400	FE = +4,37 FC = -4,37	19,10 19,10	0,419 0,006
LN I	42	52 (56,37)	4148 (4143,63)	4200	FE = -4,37 FC = +4,37	19,10 19,10	0,339 0,005
	76	102	7498	7600			0,769

II₃ – 29 Répartition des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO2/LN2 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $53/42 = 1,26$; LN2 : $46/42 = 1,10$

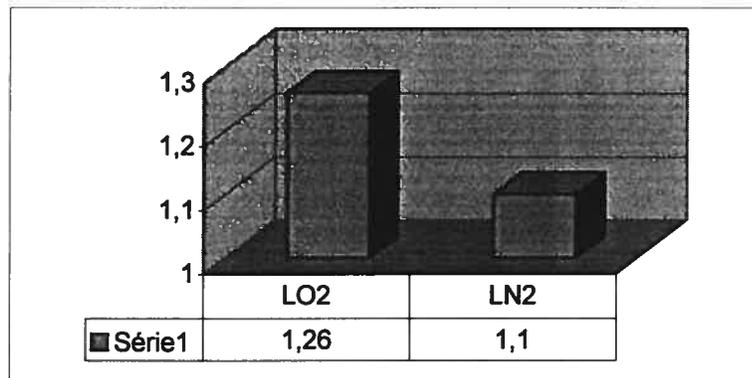


Fig. 2-31 – *Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO2/LN2*

Tableau II-31
Confusion de EN/Y entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	42	53 (49,50)	4147 (4150,50)	4200	FE = +3,50 FC = -3,50	12,25 12,25	0,247 0,001
LN II	42	46 (49,50)	4154 (4150,50)	4200	FE = -3,50 FC = +3,50	12,25 12,25	0,247 0,001
	84	99	8301	8400			0,496

II₃ – 30 Répartition des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO3/LN3 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $47/51 = 0,92$; LN3 : $50/44 = 1,14$

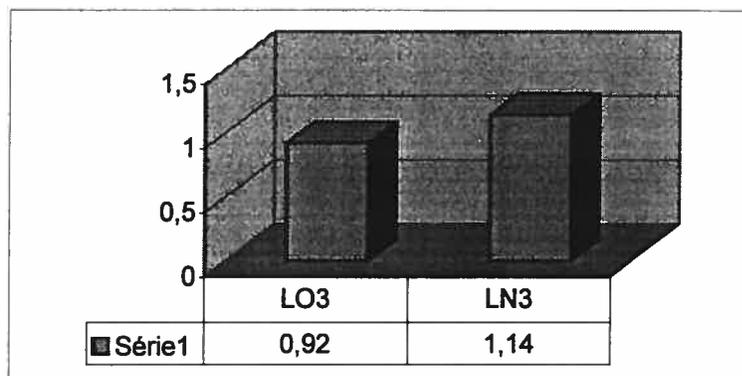


Fig. 2-32 – Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-32
Confusion de EN/Y entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	51	47 (52,07)	5053 (5047,93)	5100	FE = -5,07 FC = +5,07	25,70 25,70	0,494 0,005
LN III	44	50 (44,93)	4350 (4355,07)	4400	FE = +5,07 FC = -5,07	25,70 25,70	0,572 0,006
	95	97	9403	9500			1,077

II₃ – 31 Répartition des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO4/LN4 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $19/30 = 0,63$; LN4 : $67/63 = 1,06$

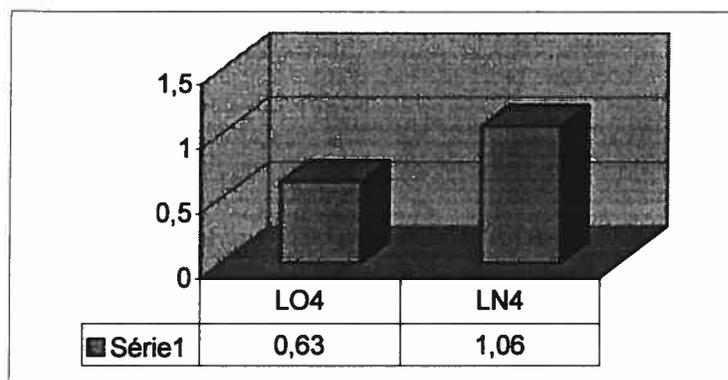


Fig. 2-33 – Variation des erreurs portant sur la confusion de EN/Y entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-33
Confusion de EN/Y entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	30	19 (27,74)	2981 (2972,26)	3000	FE = -8,74 FC = +8,74	76,39 76,39	2,754 0,026
LN IV	63	67 (58,26)	6233 (6241,74)	6300	FE = +8,74 FC = -8,74	76,39 76,39	1,311 0,012
	93	86	9214	9300			4,103

II₃ – 32 Répartition des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO1/LN1 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $87/34 = 2,56$; LN1 : $147/42 = 3,5$

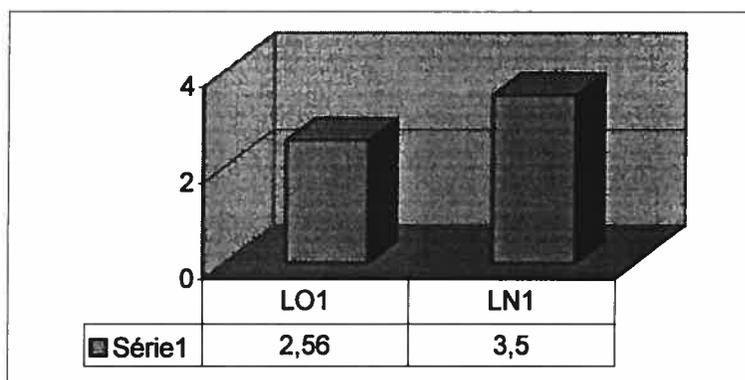


Fig. 2-34 – Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-34

Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO1/LN1 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	34	87 (104,68)	3313 (3295,32)	3400	FE = -17,68 FC = +17,68	312,58 312,58	2,986 0,095
LN I	42	147 (129,32)	4053 (4070,68)	4200	FE = +17,68 FC = -17,68	312,58 312,58	2,417 0,077
	76	234	7366	7600			5,575

II₃ – 33 Répartition des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO2/LN2 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $103/42 = 2,45$; LN2 : $134/42 = 3,19$

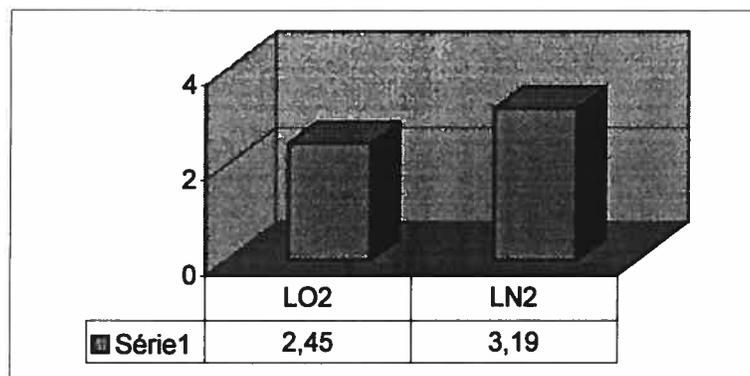


Fig. 2-35 – Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-35

Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO2/LN2 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	42	103 (118,50)	4097 (4081,50)	4200	FE = -15,50 FC = +15,50	240,25 240,25	2,027 0,059
LN II	42	134 (118,50)	4066 (4081,50)	4200	FE = +15,50 FC = -15,50	240,25 240,25	2,027 0,059
	84	237	8163	8400			4,172

II₃ – 34 Répartition des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO3/LN3 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $126/51 = 2,47$; LN3 : $150/44 = 3,41$

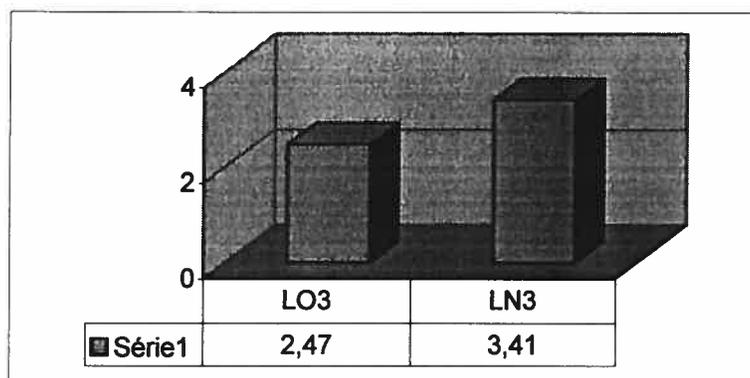


Fig. 2-36 – Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-36

Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO3/LN3 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	51	126 (148,17)	4974 (4951,83)	5100 (n x 100)	FE = -22,17 FC = +22,17	491,51 491,51	3,317 0,099
LN III	44	150 (127,83)	4250 (4272,17)	4400	FE = +22,17 FC = -22,17	491,51 491,51	3,845 0,115
	95	276	9224	9500			7,376

II₃ – 35 Répartition des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO4/LN4 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $44/30 = 1,47$; LN4 : $197/63 = 3,13$

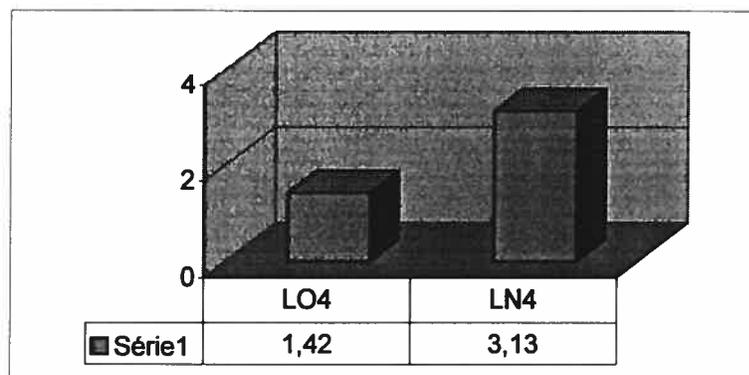


Fig. 2-37 – Variation des erreurs portant sur la confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-37

Confusion de LE/EN, LE/Y et LES/EN entre les groupes LO4/LN4 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	30	44 (77,74)	2956 (2922,26)	3000 (n x 100)	FE = -33,74 FC = +33,74	1138,39	14,644 3,390
LN IV	63	197 (163,26)	6103 (6136,74)	6300	FE = +33,74 FC = -33,74	1138,39	6,973 0,186
	93	241	9059	9300			25,193

II₃ – 36 Répartition des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO1/LN1 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $43/34 = 1,26$; LN4 : $92/42 = 2,19$

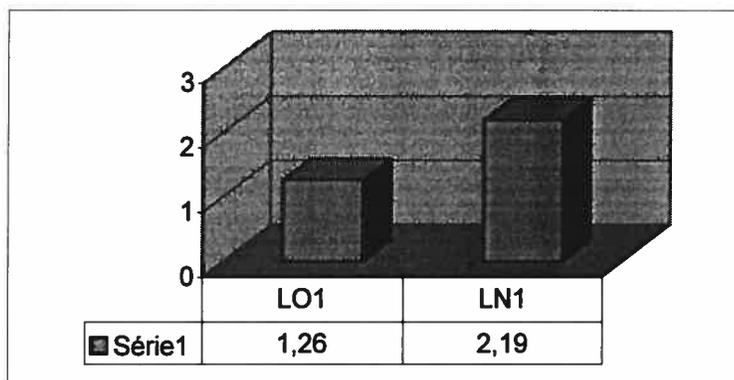


Fig. 2-38 – Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-38

Confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO1/LN1 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	34	43 (60,39)	3357 (3339,61)	3400 (n x 100)	FE = -17,39 FC = +17,39	302,41 302,41	5,008 0,091
LN I	42	92 (74,61)	4108 (4125,39)	4200	FE = +17,39 FC = -17,39	302,41 302,41	4,053 0,073
	76	135	7465	7600			9,225

II₃ – 37 Répartition des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO2/LN2 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $43/42 = 1,02$; LN2 : $70/42 = 1,67$

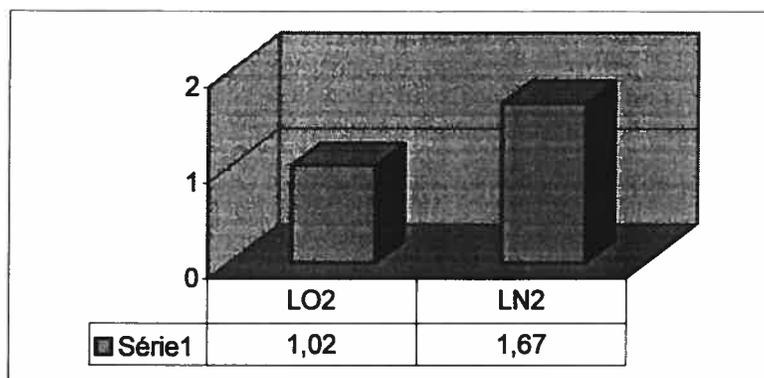


Fig. 3-39 – Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-39
Confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO2/LN2 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	42	43 (56,50)	4157 (4143,50)	4200 (n x 100)	FE = -13,50 FC = +13,50	182,25 182,25	3,226 0,044
LN II	42	70 (56,50)	4130 (4143,50)	4200	FE = +13,50 FC = -13,50	182,25 182,25	3,226 0,044
	84	113	8287	8400			6,54

II₃ – 38 Répartition des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO3/LN3 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $37/51 = 0,73$; LN3 : $61/44 = 1,39$

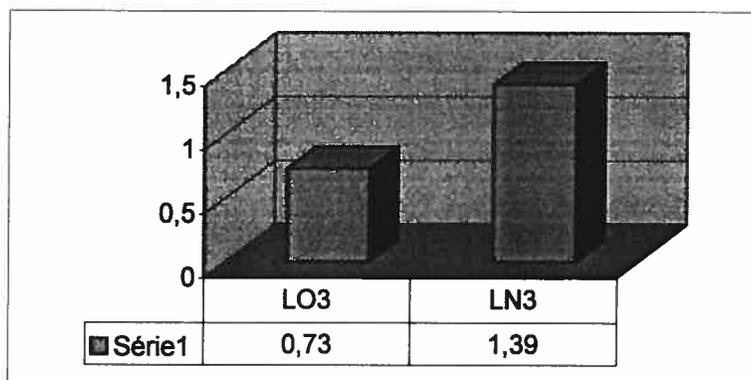


Fig. 40 – Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-40

Confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO3/LN3 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	51	37 (52,61)	5063 (5047,39)	5100 (n x 100)	FE = -15,61 FC = +15,61	243,67 243,67	4,632 0,048
LN III	44	61 (45,39)	4339 (4354,61)	4400	FE = +15,61 FC = -15,61	243,67 242,67	5,368 0,056
	95	98	9402	9500			10,104

II₃ – 39 Répartition des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO4/LN4 pour le test Exgram

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $21/30 = 0,70$; LN4 : $70/63 = 1,11$

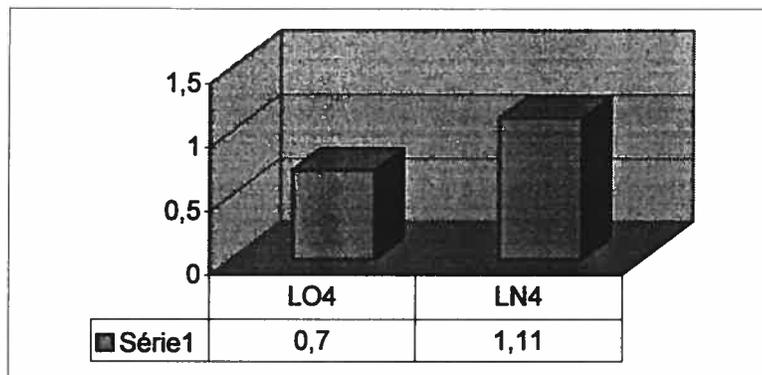


Fig. 2-41 – Variation des erreurs portant sur la confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-41
Confusion de Y/LUI, LEUR entre les groupes LO4/LN4 pour le test Exgram

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	30	21 (29,35)	2979 (2970,65)	3000 (n x 100)	FE = -8,35 FC = +8,35	69,72	2,376 0,023
LN IV	63	70 (61,65)	6230 (6238,35)	6300	FE = +8,35 FC = -8,35	69,72	1,131 0,011
	93	91	9209	9300			3,541

II₄ – Confusion de genre, de nombre et reprise du GN

II₄ – 40 Répartition des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $29/60 = 0,48$; LN1 : $49/92 = 0,53$

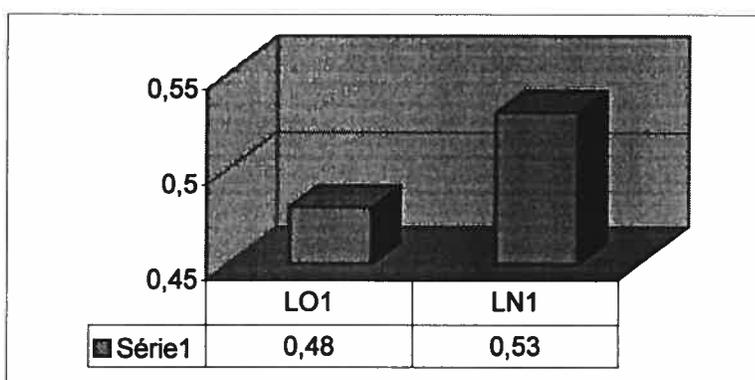


Fig. 2-42 – Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-42
Confusion de genre entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	29 (30,79)	8 671 (8 669,21)	8 700 (n x 145)	FE = -1,79 FC = +1,79	3,20 3,20	0,104 0,001
LN I	92	49 (47,21)	13 291 (13 292,79)	13 340	FE = +1,79 FC = -1,79	3,20 3,20	0,068 0,001
	152	78	21 962	22 040			0,174

II₄ – 41 Répartition des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $24/79 = 0,3$; LN2 : $45/89 = 0,51$

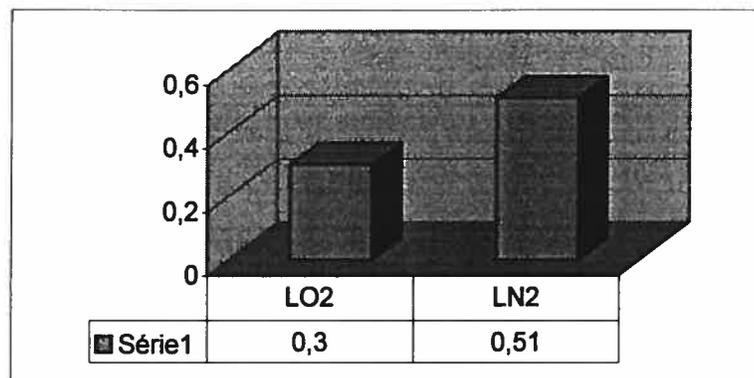


Fig. 2-43 – Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-43
Confusion de genre entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	24 (32,45)	11 431 (11 422,55)	11 455 (n x 145)	FE = -8,45 FC = +8,45	71,40 71,40	2,200 0,006
LN II	89	45 (36,55)	12 860 (12 868,45)	12 905	FE = +8,45 FC = -8,45	71,40 71,40	1,954 0,006
	168	69	24 291	24 360			4,166

II₄ – 42 Répartition des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $29/102 = 0,28$; LN3 : $43/85 = 0,51$

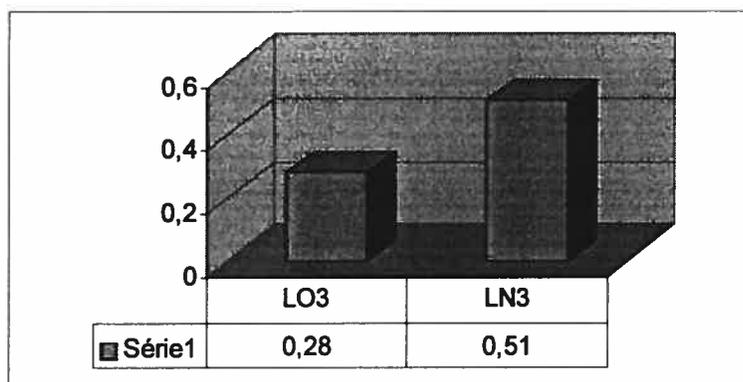


Fig. 2-44 – Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-44
Confusion de genre entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	29 (39,27)	14 761 (14 750,73)	14 790 (n x 145)	FE = -10,27 FC = +10,27	105,47 105,47	2,686 0,007
LN III	85	43 (32,73)	12 282 (12 292,27)	12 325	FE = +10,27 FC = -10,27	105,47 105,47	3,223 0,009
	187	72	27 043	27 115			5,925

II₄ – 43 Répartition des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $13/55 = 0,24$; LN4 : $31/131 = 0,2$

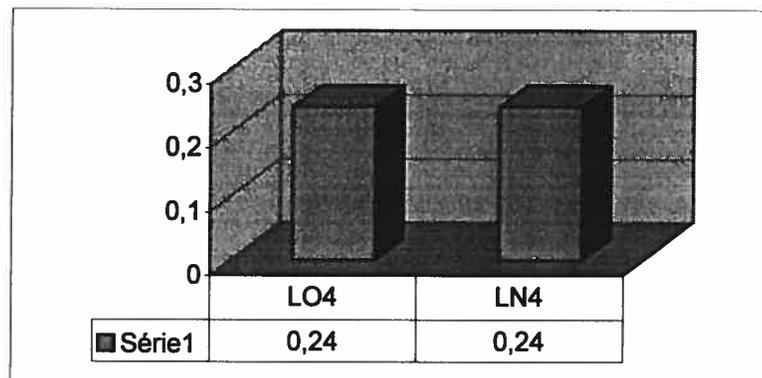


Fig. 2-45 – *Variation des erreurs portant sur la confusion de genre entre les groupes LO4/LN4*

II₄ – 44 Répartition des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO1/LN1 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $25/60 = 0,42$; LN1 : $46/92 = 0,5$

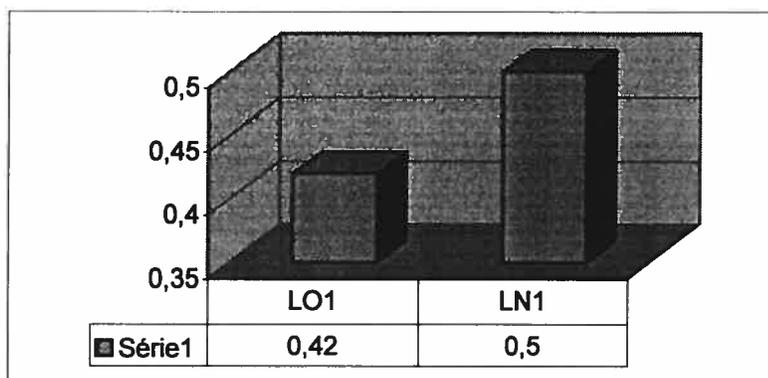


Fig. 2-46 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-45
Confusion de nombre entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	60	25 (28,03)	8 675 (8 671,97)	8 700 (n x 145)	FE = -3,03 FC = +3,03	9,18 9,18	0,328 0,001
LN I	92	46 (42,97)	13 294 (13 297,03)	13 340	FE = +3,03 FC = -3,03	9,18 9,18	0,214 0,001
	152	71	21 969	22 040			0,544

II₄ – 45 Répartition des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO2/LN2 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $29/79 = 0,37$; LN2 : $36/89 = 0,4$

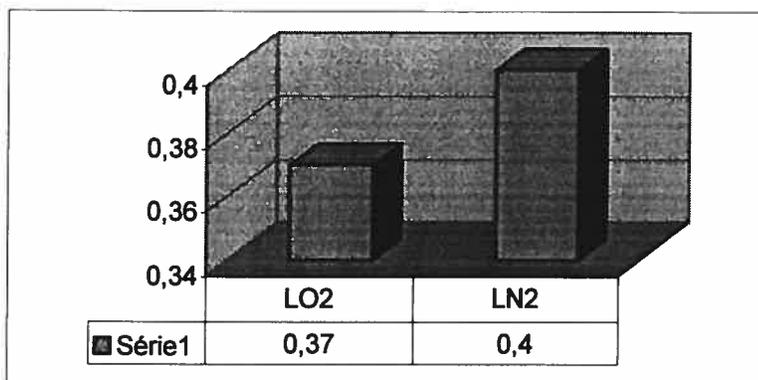


Fig. 2-47 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-46
Confusion de nombre entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	79	29 (30,57)	11 426 (11 424,43)	11 455 (n x 145)	FE = -1,57 FC = +1,57	2,46 2,46	0,081 0,001
LN II	89	36 (34,43)	12 869 (12 870,57)	12 905	FE = +1,57 FC = -1,57	2,46 2,46	0,072 0,001
	168	65	24 295	24 360			0,155

II₄ – 46 Répartition des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO3/LN3 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $20/102 = 0,20$; LN3 : $39/85 = 0,46$

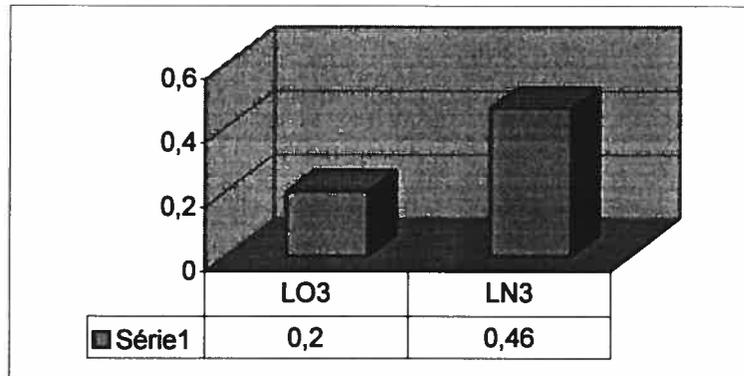


Fig. 2-48 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-47
Confusion de nombre entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	102	20 (32,18)	14 770 (14 757,82)	14 790 (n x 145)	FE = -12,18 FC = +12,18	148,35 148,35	4,610 0,010
LN III	85	39 (26,82)	12 286 (12 298,18)	12 325	FE = +12,18 FC = -12,18	148,35 148,35	5,531 0,012
	187	59	27 056	27 115			10,163

II₄ – 47 Répartition des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO4/LN4 pour les tests Exgram et Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $11/55 = 0,20$; LN4 : $34/131 = 0,26$

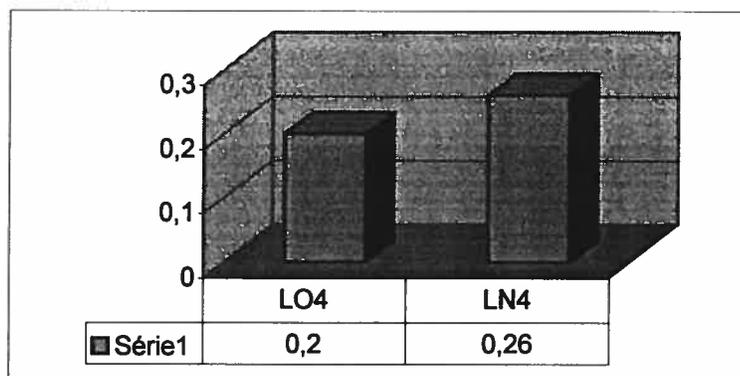


Fig. 2-49 – Variation des erreurs portant sur la confusion de nombre entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-48
Confusion de nombre entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	55	11 (13,31)	7 964 (7 961,69)	7 975 (n x 145)	FE = -2,31 FC = +2,31	5,34 5,34	0,401 0,001
LN IV	131	34 (31,69)	18 961 (18 963,31)	18 995	FE = +2,31 FC = -2,31	5,34 5,34	0,168 0,001
	186	45	26 925	26 970			0,571

II₄ – 48 Répartition des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO1/LN1 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO1 : $51/26 = 1,96$; LN1 : $90/50 = 1,8$

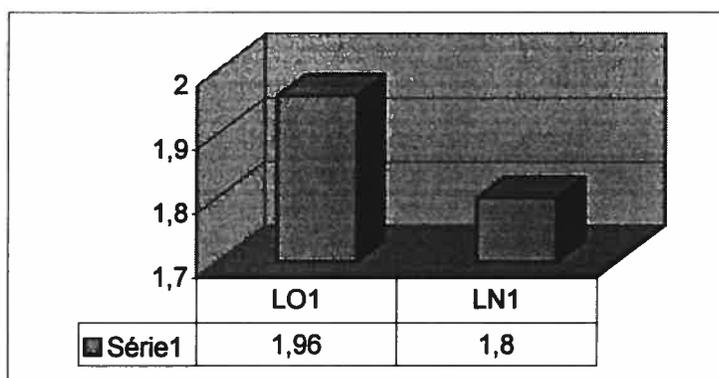


Fig. 2-50 – Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO1/LN1

Tableau II-49
Reprise des GN entre les groupes LO1/LN1

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO I	26	51 (48,24)	1119 (1121,76)	1170 (n x 45)	FE = +2,76 FC = -2,76	7,62 7,62	0,158 0,007
LN I	50	90 (92,76)	2160 (2157,24)	2250	FE = -2,76 FC = +2,76	7,62 7,62	0,082 0,004
	76	141	3279	3420			0,251

II₄ – 49 Répartition des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO2/LN2 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO2 : $41/37 = 1,11$; LN2 : $49/47 = 1,04$

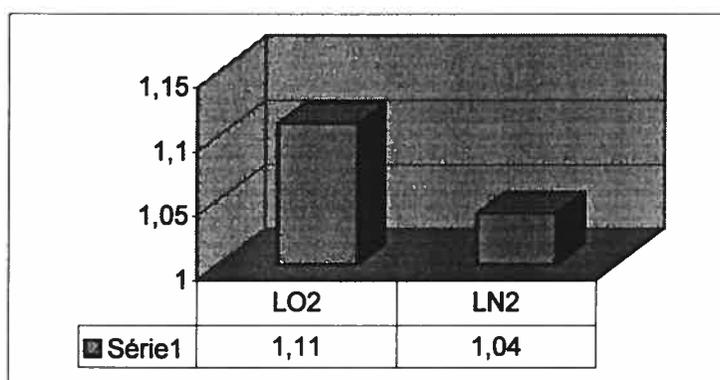


Fig. 2-51 – Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO2/LN2

Tableau II-50
Reprise des GN entre les groupes LO2/LN2

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO II	37	41 (39,64)	1624 (1625,36)	1665 (n x 45)	FE = +1,36 FC = -1,36	1,85 1,85	0,047 0,001
LN II	47	49 (50,36)	2066 (2064,64)	2115	FE = -1,36 FC = +1,36	1,85 1,85	0,037 0,001
	84	90	3690	3780			0,086

II₄ – 50 Répartition des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO3/LN 3 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO3 : $58/51 = 1,14$; LN3 : $62/44 = 1,41$

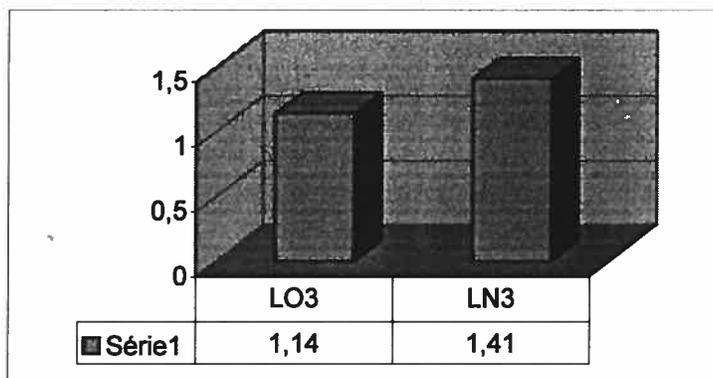


Fig. 2-52 – Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO3/LN3

Tableau II-51
Reprise des GN entre les groupes LO3/LN3

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO III	51	58 (64,42)	2237 (2230,58)	2295 (n x 45)	FE = -6,42 FC = +6,42	41,22 41,22	0,640 0,018
LN III	44	62 (55,58)	1918 (1924,42)	1980	FE = +6,42 FC = -6,42	41,22 41,22	0,742 0,021
	95	120	4155	4275			1,421

II₄ – 51 Répartition des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO4/LN4 pour le test Trad-écr

La moyenne par étudiant des groupes LO4 : $25/25 = 1$; LN4 : $71/68 = 1,04$

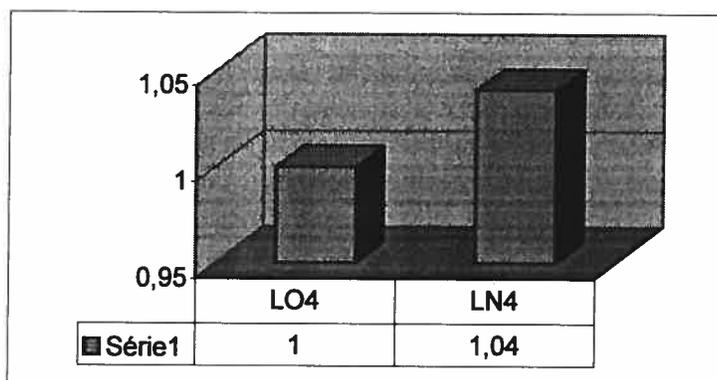


Fig. 2-53 – Variation des erreurs portant sur la reprise des GN entre les groupes LO4/LN4

Tableau II-52
Reprise des GN entre les groupes LO4/LN4

Lycée / Niveau	Calcul des valeurs				Calcul du χ^2		
	N.É	Formes erronées	Formes correctes	Total des questions	(o-c)	(o-c) ²	$\frac{(o-c)^2}{c}$
LO IV	25	25 (25,81)	1100 (1099,19)	1125 (n x 45)	FE = -0,81 FC = +0,81	0,66 0,66	0,025 0,001
LN IV	68	71 (70,19)	2989 (2989,81)	3060	FE = +0,81 FC = -0,81	0,66 0,66	0,009 0,001
	93	96	4089	4185			0,036