

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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.

Université de Montréal

**APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE (L3+) PAR
DES ÉTUDIANTS INDIENS**

par

Alice Thomas-Anugraham

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

Directeur : Prof. Nathan Ménard
Codirecteur : Prof. Yves-Charles Morin

Juillet 2008

© Alice Thomas-Anugraham, 2008



Université de Montréal

Cette thèse intitulée :

Apprentissage du français comme langue étrangère (L3+) par des étudiants indiens

présentée par :

Alice Thomas-Anugraham

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Louise Dagenais
Présidente-rapporteure

Prof. Nathan Ménard
directeur de recherche

Prof. Yves-Charles Morin
co-directeur de recherche

Prof. Louise Audet
membre du jury

Dr Ratna Ghosh
examinatrice externe

Louise Dagenais
représentante du doyen de la FES

Thèse acceptée le

Résumé

L'apprentissage d'une troisième langue ou bien d'une quatrième langue chez un apprenant plurilingue est un thème relativement récent dans les travaux de recherche en linguistique appliquée. La forte présence de l'anglais et les différentes langues indiennes dans une communauté linguistique déjà plurilingue peuvent exercer des influences parfois contradictoires sur l'apprentissage du français comme langue étrangère. Au plan cognitif et en général, le plurilinguisme peut constituer un avantage; mais pour la maîtrise de certaines structures particulières, des interférences diverses peuvent aussi créer de la confusion.

Cette recherche, après une mise en contexte sociolinguistique, porte uniquement sur les problèmes d'apprentissage des pronoms du français par les apprenants indiens universitaires. Nous appuyant sur la théorie contrastive et sur la théorie des erreurs, nous avons essayé de chercher à comprendre et à expliquer les raisons de leurs erreurs.

Le point crucial de cette recherche est que, malgré les observations à l'effet que les apprenants plurilingues semblent avoir de la facilité dans l'apprentissage d'une L3+, nos étudiants se heurtent à un problème de taille en ce qui a trait au choix et au placement des pronoms du français et que l'explication peut être trouvée dans l'influence relative des différents systèmes linguistiques en présence. Basée sur cette prémisse, nous avons conçu et administré les questionnaires pour la cueillette des données afin de vérifier nos hypothèses.

Le traitement quantitatif et qualitatif de nos corpus oral et écrit, constitués par les réponses des apprenants, ainsi que l'étude comparative des pronoms dans les quatre systèmes de langues qu'affrontent nos apprenants confirment notre hypothèse. Le problème de genre et de nombre a aussi un effet important sur le choix et le placement des pronoms.

Parmi tous les paramètres linguistiques, qui incluent les langues apprises, et les paramètres non linguistiques qui comprennent l'âge, la motivation etc., une bonne compétence en anglais joue un rôle important dans l'apprentissage des pronoms en français – les tests de régression et de corrélation prouvent statistiquement ce fait. Le progrès dans l'apprentissage chez les *Old Learners* et les *New Learners* constitue aussi une observation intéressante. Certains facteurs qui leur créaient de sérieuses difficultés au début de l'apprentissage semblent, à un stade plus avancé, les aider dans le processus de maîtrise de la langue cible.

Du point de vue de la morphologie et de la syntaxe, cette étude nous a permis de comprendre dans quelle mesure les langues indiennes connues par nos étudiants exercent une influence sur l'apprentissage des pronoms en français. L'analyse contrastive révèle que les erreurs sont dues aux influences interlinguistiques tandis que l'analyse des erreurs nous permet d'identifier les erreurs intralinguales.

Au plan pédagogique les questionnaires que nous avons conçus forment, moyennant quelques corrections et modifications, une base de données non seulement pour créer les tâches et les activités de classe mais aussi pour poursuivre des recherches plus approfondies dans le domaine de l'apprentissage de la troisième langue.

Cette recherche nous a aidée à améliorer notre enseignement et à créer des cours intéressants en utilisant les langues que les étudiants connaissent déjà afin que leur apprentissage soit plus efficace.

Mots-clés : linguistique, didactique, français langue étrangère, pronoms, hindi, gujarâti, anglais, analyse contrastive, analyse des erreurs.

Abstract

The learning of a third or even a fourth language by a learner in a multilingual setting is a relatively recent theme for research in the field of applied linguistics. The strong presence of English, along with the various Indian languages in an already multilingual speech community could exert possible contradictory influences on learning French as a foreign language. Multilingualism on a cognitive level could be an advantage; but when it comes to mastering certain structures, interferences could create confusion.

After highlighting the sociolinguistic context, this research focuses mainly on the problems faced in learning French pronouns by Indian learners in a university situation. The research also attempts to seek, understand and explain the reasons for the errors committed in the use of French personal pronouns.

The crux of this research is based on the fact that despite the ease with which multilingual students learn an L3+, they do face problems in learning French pronouns. This difficulty could be attributed to the different language systems available due to the multilingual setting during the learning process. Based on this premise, questionnaires were designed and administered to gather data in order to verify the same. The data collected gave us an insight into this problematic.

A quantitative as well as a qualitative treatment of the oral as well as the written corpus proves our hypothesis correct based on the responses of the learners as well as a comparative study of the four personal pronoun systems that our learners are exposed to. The problem of gender and number that the students face has a great impact on their choice and placement of pronouns.

Among all the linguistic parameters which includes languages learnt and the non-linguistic parameters which includes age, motivation etc., a good proficiency in English plays a major role in the learning of French pronouns – the Regression and the Correlation tests endorse this point statistically. The progress made in learning by the Old Learners and the New Learners is an interesting observation. Some factors which hampered learning at the initial stage appear to have helped learners at the advanced stages of learning thus contributing to a significant progress.

From morphological and syntactic points of view, the study has been useful in helping us understand to what extent Indian languages as well the languages that the students know exert an influence on learning French pronouns. Contrastive analysis reveals that the errors are made due to interlinguistic influences and the error analysis permits us to identify the intralingual errors.

Pedagogically, the questionnaires that we have created along with some corrections and modifications could form a base for creating tasks and activities for our French language courses as well as continue a more detailed research in the field of third language learning.

This research also helped us improve our teaching, helped us make classes more interesting while using the languages that the students already know more effectively to help them in improving their learning.

Key words: linguistics, didactics, French as a foreign language, pronouns, Hindi, Gujarati, English, contrastive analysis, error analysis.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	XIII
LISTE DES FIGURES.....	XIV
LISTE DES FIGURES.....	XIV
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SYMBOLES.....	XV
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SYMBOLES.....	XV
REMERCIEMENTS.....	XVII
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION.....	1
1.1 Objectifs de cette étude.....	4
1.2 Apprentissage d'une L3+ par rapport aux L1 et L2 et certains facteurs décisifs.....	10
1.3 Défi de l'apprentissage du français	14
1.3.1 Usage des pronoms	18
1.4 État des recherches sur la problématique.....	25
1.4.1 L'étude pilote de Singh et Carroll (1979)	26
1.4.2 Les autres études	28
1.5 Hypothèses.....	39
1.6 Limites de notre recherche.....	40
CHAPITRE II.....	42

CONTEXTE HISTORIQUE, SOCIOLINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE	42
2.1 Survol historique de l'Inde.....	43
2.2 Langues indiennes.....	48
2.2.1 Appartenance linguistique du gujarâti et du hindi.....	50
2.2.2 Hindi : statut officiel	51
2.2.3 Anglais : statut officiel	52
2.3 Bilinguisme en Inde	54
2.3.1 Historique du bilinguisme	54
2.3.2 Variétés sociolinguistiques de l'anglais	56
2.3.3 Implication linguistique du bilinguisme.....	58
2.2.3.1 Registres différents.....	59
2.2.3.2 Conflits internes	60
2.4 Approche plurilingue.....	61
2.5 Présence française.....	62
2.5.1 Établissement des centres français	65
2.5.2 Apprentissage du français dans les institutions indiennes.....	66
2.5.3 Conflit d'intérêt.....	67
2.5.5 Relations indo-françaises aujourd'hui.....	69
2.6 Petite histoire de l'enseignement de français en Inde (Vadodara)	70
2.7 Système éducatif et politique langagière dans les écoles indiennes.....	72
2.8 Descriptions des programmes de français à l'université	74
2.8.1 Programmes d'études du français	75
2.8.2 Cours auto-financés.....	77
CHAPITRE III.....	79
FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	79
3.1 Fondement didactique	80
3.1.1 Analyse des erreurs	82
3.1.2 Définition de certaines notions en didactique	85
3.1.2.1 Acquisition/apprentissage de langues étrangères	86
3.1.2.2 Langue première, langue seconde et langue étrangère	86
3.1.2.3 Interférence/transfert	88
3.1.2.4 Interlangue.....	88
3.1.2.5 Compétence et récence (utilisation récente d'une langue)	90
3.1.2.6 Interaction	91
3.2 Fondements linguistiques.....	91
3.2.1 Analyse contrastive.....	92
3.2.2 Définition de certaines notions en linguistique	96
3.2.2.1 Morphosyntaxe.....	96
3.2.2.2 Typologie de langues et effet sur la L3+	97
3.2.2.3 Pro-drop.....	98
3.2.2.4 Théorie de marques de Lydia White	99
3.2.2.5 Genre grammatical et genre naturel	100

CHAPITRE IV	105
METHODOLOGIE.....	105
4.1 Descriptions des sujets.....	105
4.2 Modèle expérimental choisi.....	106
4.2.1 Cueillette de données	108
4.2.2 Méthode utilisée pour la cueillette de données	109
4.3 Questionnaires.....	110
4.3.1 Description des tests.....	110
4.3.2 Tests sur les déterminants, sur les pronoms et sur leur usage dans une phrase.....	112
4.3.3 Types de tests utilisés - Synthèse	114
4.3.4 Test de fiabilité des questionnaires et des éléments	118
4.3.5 Administration des tests et les corrections	119
4.3.6 Classement de données	120
4.4 Traitement des cas problématiques.....	121
4.4.1 Classement des erreurs.....	122
CHAPITRE V	123
ANALYSE CONTRASTIVE ET DESCRIPTION DES ERREURS EN FLE	123
5.1 Appartenance linguistique du gujarâti et de l'hindi.....	124
5.1.1 Le cas en gujarâti et en hindi.....	124
5.1.2 Genre et nombre en gujarâti et en hindi	127
5.1.3 Pronoms en hindi et en gujarâti.....	129
5.1.4 Pronoms sujets en gujarâti et en hindi.....	132
5.1.5 Usage des pronoms en gujarâti et en hindi.....	133
5.1.6 Usage de l'honorifique.....	133
5.1.7 Pronoms démonstratifs du gujarâti et de l'hindi	134
5.1.8 Pronom indéfini en gujarâti et en hindi.....	136
5.1.9 Absence d'article et usage d'indéfini	137
5.1.10 Pronoms emphatiques/réfléchis du gujarâti et de l'hindi	138
5.2 Appartenance linguistique de l'anglais.....	139
5.2.1 Cas dans la langue anglaise.....	139
5.2.2 Déterminants en anglais	141
5.2.3 Genre et nombre en anglais.....	143
5.2.4 Pronoms en anglais	144
5.2.5 Pronoms personnels : pronoms sujets	145
5.2.6 Pronoms démonstratifs.....	146
5.2.7 'Quantifieurs/indefinite pronouns'	146
5.2.8 Négation	146
5.2.9 Pronoms réfléchis.....	147
5.3 Pronoms en gujarâti, hindi et anglais par rapport au français.....	147
5.3.1 Déterminants en français.....	148
5.3.1.1 Les déterminants définis.....	151
5.3.1.2 Les déterminants indéfinis.....	151
5.3.2 Pronoms personnels	152

5.3.3	Formes conjointes et disjointes du français par rapport à l' hindi et au gujarâti	155
5.3.4	Quantité imprécise	159
5.3.5	Pronoms réfléchis.....	160
5.3.6	Distribution et placement du pronom.....	162
5.3.7	Formes fortes en français	166
5.3.8	Formes faibles	167
5.3.9	Positionnement des pronoms dans une phrase avec un verbe simple.....	168
5.3.10	Positionnement dans une phrase avec le groupe verbal complexe (passé composé) :	169
5.3.11	Positionnement dans le cas de l'impératif affirmatif :	169
5.3.12	Positionnement dans le cas de l'impératif négatif.....	170
5.3.13	Positionnement en combinaison avec des compléments directs et indirects	171
5.3.14	Le pronom fort : maintien en position de SN lexical	171
5.3.15	Pronoms <i>Y/EN</i> comme remplaçants dans les phrases avec <i>à / de</i>	171
CHAPITRE VI		174
ANALYSES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES DES RÉSULTATS		174
6.1	Analyses quantitatives des données.....	174
6.1.1	Le profil des témoins étudiants en FLE	174
6.1.2	Profil des témoins.....	175
6.1.2.1	Nombre de témoins (N).....	175
6.1.2.2	Caractéristiques des témoins	176
6.1.3	Les langues en présence préalables au français.....	184
6.1.3.1	Tableaux de distributions croisées (<i>crosstabulations</i>).....	185
6.2	Résultats aux tests par groupes d'apprenants : corrélations et moyennes	192
6.2.1	Résultats globaux des 85 témoins.	192
6.2.2	Corrélations.....	194
6.2.2.1	Conclusion aux tests de corrélation.....	196
6.2.3	Les comparaisons de moyennes (tests 't').....	197
6.2.3.1	Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école et tests :	199
6.2.3.2	Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupe <i>New Learners</i> : ..	201
6.2.3.3	Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupe <i>Old Learners</i>	203
6.2.3.4	Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupes <i>Old Learners vs New Learners</i>	205
6.2.3.4.1	Discussions.....	207
6.2.4	Recherche de facteurs prépondérants : calcul de la régression	208
6.2.4.1	Variables indépendantes et variables dépendantes dans notre étude.....	208
6.2.5	Progression entre les niveaux d'apprenants	211
6.3	Analyse qualitative et contrastive des erreurs et performances	213
6.3.1	Confusion de genre	213
6.3.2	Confusion d'article et de partitif	216
6.3.3	Confusion de genre (pronom)	217
6.3.4	Confusion de nombre	219
6.3.5	Identification de COD.....	220
6.3.6	Identification de COI	222
6.3.7	Confusion de Y/EN : EN/Y et Y/EN	224
6.3.8	Confusion de pronom tonique.....	227
6.3.9	Confusion de COD / COI.....	228
6.3.10	Pronoms emphatiques / réfléchis	229
6.3.11	Choix correct/placement incorrect (1 pronom)	231
6.3.12	Choix correct/placement incorrect (2 pronoms).....	234

6.3.13 Placement de pronom (différents types de phrase).....	236
6.3.14 Extraits de dialogue.....	237
6.3.14.1 Quelques observations.....	238
CHAPITRE VII	242
CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS	242
BIBLIOGRAPHIE.....	253
ANNEXE	I
ANNEXE I : TESTS	XVIII
BASLINE QUESTIONNAIRE – 1 (BSQ1).....	xviii
BASLINE QUESTIONNAIRE-2 – BSQ2E	xx
BSQ HINDI.....	xxi
BSQ GUJARATI	xxii
QUESTIONNAIRE – 1- ArtPf.....	xxiii
QUESTIONNAIRE – 2 - PrtPf.....	xxvi
QUESTIONNAIRE – 3 - Pr1Pf.....	xxvii
QUESTIONNAIRE – 4 – Pr2Pf.....	xxx
QUESTIONNAIRE – 5- Pr3Pf.....	xxxii
QUESTIONNAIRE – 6 – Pr4PfA et Pr4PfB.....	xxxiii
QUESTIONNAIRE – 7 – Pr5Pf.....	xxxv
QUESTIONNAIRE – 8 - Pr6Pf.....	xxxviii
QUESTIONNAIRE – 9 – Pr7Pf.....	xl
QUESTIONNAIRE – 10 – Pr8Pf.....	xlii
QUESTIONNAIRE – 11 – Pr9Pf.....	xliii
QUESTIONNAIRE – 12 - Trans.....	xliv
ANNEXE II : LES LANGUES EN INDE	L
Les langues dravidiennes en Inde.....	I
Les langues indo-aryennes en Inde.....	li

Les écritures des différentes langues indiennes.....	lii
Les voyelles des langues indiennes.....	liii
Lieux de séjours des voyageurs français en Inde (1757 – 1818).....	liv
ANNEXE III : CARTE DE L'INDE	LV
Langues officielles (administration centrale)	lv
Langues officielles reconnues de l'Inde (liste classifiée pour usage officiel)	lv
Carte du Gujarat	lvii
ANNEXE IV : TABLEAUX STATISTIQUES	LVIII
Tableau de régression ArtPf.....	lviii
Tableau de régression PrtPf.....	lviii
Tableau de régression Pr1Pf.....	lviii
Tableau de régression Pr2PfAC	lix
Tableau de régression Pr2PfAP.....	lix
Tableau de régression Pr2PfAP.....	lix
Tableau de régression Pr3Pf.....	lx
Tableau de régression Pr4PfB	lx
Tableau de régression Pr4PfA	lx
Tableau de régression Pr5PfC	lxi
Tableau de régression Pr5PfP.....	lxi
Tableau de régression Pr6Pf.....	lxi
Tableau de régression Pr7PfC	lxii
Tableau de régression Pr7PfP.....	lxii
Tableau de régression Pr8PfC	lxii
Tableau de régression Pr8PfP.....	lxiii
Tableau de régression Pr9Pf.....	lxiii
Tableau de régression Trans.....	lxiii
Les erreurs de performance.....	lxiv

Liste des tableaux

Tableau I : Principaux courants linguistiques et didactiques.....	37
Tableau II : Chronologie linguistique et historique	46
Tableau III : Famille de langues indo- européennes	49
Tableau IV : Le système éducatif en Inde.....	74
Tableau V : Description des tests	113
Tableau VI : Types de tests.....	114
Tableau VII : Cronbach alpha (test de fiabilité).....	118
Tableau VIII : Les marqueurs de cas en hindi.....	125
Tableau IX : Les marqueurs de cas en gujarâti.....	126
Tableau X : Les pronoms en hindi et en gujarâti.....	132
Tableau XI : Système pronominal de l'anglais	140
Tableau XII : Pronoms sujets en anglais	145
Tableau XIII : Pronoms sujets et objets en anglais	145
Tableau XIV : Pronoms réfléchis en anglais	147
Tableau XV : Déterminants au singulier	150
Tableau XVI : Déterminants au pluriel.....	150
Tableau XVII : Pronoms personnels du français.....	153
Tableau XVIII : Pronoms sujets de l'hindi, de l'anglais du gujarâti et du français.....	155
Tableau XIX : Postpositions de lieux en hindi et en gujarâti.....	157
Tableau XX : Règle distributionnelle.....	163
Tableau XXI : Sexe des sujets.....	176
Tableau XXII : Langue d'instruction à l'université	178
Tableau XXIII : Langue maternelle.....	179
Tableau XXIV : Compétence dans la langue maternelle (L1)	180
Tableau XXV : Langue seconde (d'usage) parlée par les sujets (L2).....	181
Tableau XXVI : Langue d'instruction à l'école	183
Tableau XXVII : <i>Old Learners</i> et <i>New Learners</i>	184
Tableau XXVIII : Classification des langues à l'école.....	186
Tableau XXIX : Langue d'instruction et deuxième langue à l'école (Distributions croisées).....	187
Tableau XXX : Langue d'instruction à l'école (MedIns2) et troisième langue à l'école (@Ingsch3)	188
Tableau XXXI : Deuxième langue à l'école (@Ingsch2) et troisième langue à l'école (@Ingsch3)	189
Tableau XXXII : Statistiques descriptives : tableau global des résultats globaux.....	193
Tableau XXXIII : Corrélations : valeurs de 'r'	195
Tableau XXXIV : Comparaison de moyennes (MedIns2).....	199
Tableau XXXV : Comparaison de moyennes des <i>New Learners</i>	202
Tableau XXXVI : Comparaison de moyennes des <i>Old Learners</i>	204
Tableau XXXVII : Comparaison de moyennes <i>Old Learners/ New Learners</i>	206
Tableau XXXVIII : Valeurs de β de variables indépendants	210

Liste des figures

Figure 1 : Sexe des sujets.....	176
Figure 2 : Nombres d'années universitaires	177
Figure 3 : Langue de l'instruction à l'université.....	178
Figure 4 : Âge des sujets.....	182
Figure 5 : Nombre de langues connues	183
Figure 6 : Langue maternelle.....	190
Figure 7 : Progression entre les différents niveaux.....	212

Liste des abréviations et des symboles

A(ng)	Anglais
Ab.	Ablatif
Acc.	Accusatif
AC	Analyse contrastive
AE	Analyse des erreurs
AL	Acquisition de langue
ALS	Acquisition de langue(s) seconde(s)
App.	Apprenant
Bon. Rép.	Bonne réponse
BSQ1	<i>Baseline questionnaire 1</i>
BSQE	<i>Baseline Questionnaire English</i>
BSQH	<i>Baseline Questionnaire Hindi</i>
BSQG	<i>Baseline Questionnaire Gujarâti</i>
COD	Complément d'objet direct
COI	Complément d'objet indirect
Conf.	Confusion
Dat.	Datif
Dem.	Démonstratif
DMM	<i>Dynamic Model of Multilingualism</i>
E/eng	<i>English</i>
Err.	Erreur
FLE	Français langue étrangère
F.Y.B.A	<i>First Year Bachelor of Arts</i>
Gen.	Génitif
G/guj	Gujarâti
GU	Grammaire universelle
GN	Groupe nominal
H.G.	Hypothèse générale
H/hin	Hindi
IE	<i>Indian English</i>
IL	<i>Indian Language(s)</i>
Instr.	Instrumental
N/Nom	Nominatif
Lgs. D'instr.	Langues d'instruction
Loc.	Locatif

MedIns2	<i>Medium of Instruction in school</i> (langue de scolarisation à l'école)
N	Taille d'échantillon/effectifs
Non rép.	Non réponse
OIL	<i>Other Indian Languages</i>
pé	passé
p.c	passé composé
Poss.	Possessif
Pro.	Pronom
S.Y.B.A	<i>Second Year Bachelor of Arts</i>
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
SN	Syntaxme nominal
S.F.C	Self-financed Courses
SOV	Sujet Objet Verbe
SVO	Sujet Verbe Objet
Sg.	Singulier
Pl.	Pluriel
QCM	Questions à choix multiples
T.Y.B.A	<i>Third Year Bachelor of Arts</i>
Tot	Total
TLA	<i>Third Language Learning</i>
SLA	<i>Second Language Learning</i>
S(s)	Sujet(s)
Vb./vb.	Verbe
Voc.	Vocatif
β	valeur de bêta indice de régression
ÉT	Écart type
\emptyset	Omission ou absence d'un élément dans une structure syntaxique
$p <$	Probabilité inférieure à
$p >$	Probabilité supérieure à
r	Coefficient de corrélation linéaire
test « t »	Calculs de comparaisons de moyennes, indice de Student-Fisher

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma profonde gratitude et reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Nathan Ménard, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse avec autant de patience et de rigueur scientifique. Je le remercie pour les précieux conseils et le soutien indispensable qu'il n'a cessé de me témoigner tout au long de mon travail et sa générosité afin que je puisse terminer cette thèse dans les conditions les plus favorables.

J'adresse également mes remerciements à M. Yves-Charles Morin pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse comme co-directeur et la lecture minutieuse de mon travail.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail pour apporter leurs critiques et leurs suggestions.

J'exprime ma reconnaissance à Nilanjan, Amita, Falguni, Bijal, Smruti, Rosa, Crystal, Raji et Vaishali sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour.

J'exprime également ma reconnaissance à mon ancienne collègue Anuradha Dalal et à mon ami, le père Francis Mendonça (s.j.), qui ont consacré des heures dans l'explication des nuances de la grammaire et des corrections des langues gujarâti et hindi.

Je profite de cette occasion pour remercier mes amis, Sr Gemma, Dominique, Micheline, Michèle et Gérard, Victoria et Noël, pour leur soutien à chaque étape de mon travail surtout pendant les moments les plus difficiles.

À mes amis et collègues Jessie, Arti Mazumdar et Sylvester, pour leurs critiques et leurs suggestions en ce qui concerne les questionnaires, un grand merci.

J'exprime l'expression de ma profonde reconnaissance aux professeurs Muralidharan du département de statistiques pour ses conseils et Saswat Biswas pour son aide dans le traitement des données et sa grande générosité.

Ma profonde reconnaissance va également aux amis, Aruna, Iftikhar et Shama du département d'histoire qui m'ont fourni des sources et des documents importants pour me donner certaines perspectives historiques pour ce travail.

Je tiens à remercier M. Richard Patry, directeur du département de linguistique et de traduction à l'Université de Montréal, pour ses encouragements, et Mmes Véronique Grech et Nicole Auclair, techniciennes à la gestion des dossiers étudiants (2^e et 3^e cycles) de ce même département, qui m'ont beaucoup appuyée dans toutes les démarches administratives.

Je remercie de tout mon cœur mes chers amis Helen et Chris, Sr Jeannine Thériault, Ravi et Sunita à Montréal, pour leur hospitalité, pour leur amitié et leur appui qui m'ont permis de passer d'agréables moments entre les périodes de travail. À toutes les personnes, professeurs et amis en Inde et à Montréal qui m'ont soutenue et aidée dans la réalisation du présent travail, un grand merci.

Enfin, je remercie mon mari Jeyakumar et ma fille Nivedita qui, tout au long de ces longues années, alors que j'essayais de concilier ma carrière et les années consacrées à cette thèse, m'ont toujours aidée et encouragée à continuer et à terminer ce travail.

*À mes parents qui, depuis ma jeunesse, m'ont toujours encouragée à
poursuivre des études supérieures.*

CHAPITRE I

Introduction

Les Indiens vivent depuis longtemps au sein d'une société multiculturelle et multilinguistique propice à l'enseignement et à l'apprentissage des langues les plus variées. Nous pouvons même dire que le plurilinguisme a toujours été un mode de vie : il suffit de penser à l'importance et à la diffusion du sanscrit, du tamoul, de l'hindi et des nombreuses autres langues importantes parlées en Inde. La diversité linguistique est l'une des composantes du fondement de notre République. D'un point de vue politique, les Indiens sont conscients du fait que la connaissance de plusieurs langues nationales facilite l'ancrage communautaire et assure la cohésion sociale.

À notre époque, la mondialisation et l'idée du «village global», ainsi que les progrès en informatique et dans les nouvelles technologies, ont rendu le monde accessible : au plan individuel, de plus en plus d'Indiens s'intéressent à l'apprentissage d'au moins une langue étrangère. À notre avis, ils se rendent compte que l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères leur donne certains avantages par rapport aux autres qui ne possèdent pas cette compétence. D'ailleurs, ils savent que, dans ce monde rétréci par la mondialisation, la connaissance de leur langue maternelle et des langues régionales ne suffirait plus s'ils doivent travailler et établir des rapports au-delà de leurs frontières. Ils réalisent que le plurilinguisme est non seulement un atout pour participer au commerce et aux affaires mais un moyen pour comprendre d'autres peuples et d'autres cultures.

D'après notre expérience et nos observations en milieu universitaire, il y a un nombre croissant d'apprenants des langues depuis les années 1990, ce qui rend la tâche des enseignants plus lourde qu'auparavant. Il incombe à ceux-ci la responsabilité de concevoir

et de choisir des méthodes appropriées et d'améliorer leur enseignement pour répondre aux besoins des apprenants.

Dans le domaine des études contrastives des langues et de l'analyse des erreurs, il y a une multitude de recherches portant sur l'anglais comme langue seconde, et nous nous sommes certainement appuyée sur ces documentations. Évidemment, nous devons nous rendre compte du fait que, dans notre pays, l'anglais est maîtrisé en tant que langue étrangère à un degré qui est sans commune mesure avec le français, étant donné que l'anglais a un statut tout à fait particulier, voire privilégié en tant que langue officielle de la Fédération.

La situation linguistique en Inde est difficile à comprendre pour un étranger. Avec une population de plus d'un milliard d'habitants, répartis en une fédération de 28 États selon des critères linguistiques et 7 territoires autonomes, parlant 22 langues officiellement reconnues et une multiplicité de dialectes, l'Inde est une véritable « Tour de Babel ». Outre sa langue maternelle et, le cas échéant, la langue de la région où il habite (qui n'est pas forcément la langue parlée par ses parents) un Indien connaît en général l'hindi, langue nationale de l'Inde ainsi que l'anglais (selon la scolarité qu'il a reçue). Il peut aussi connaître une ou deux autres langues des régions avoisinantes et, s'il a voyagé dans les autres régions de l'Inde et s'il a eu la chance d'y vivre, il finit par avoir une connaissance plus ou moins parfaite de ces langues aussi. Ainsi, nous pouvons remarquer que la situation linguistique indienne est « tout simplement complexe ».

Notre étude tire son origine des préoccupations pédagogiques et linguistiques relatives à l'apprentissage d'une L3, ou bien d'une L4 (à cause de la situation linguistique en Inde). Ce qui nous concerne c'est l'enseignement d'une langue étrangère, dans le cas

présent le français dans le cadre universitaire, dans la ville de Vadodara [vaɖɔdara], une ville universitaire et industrielle dans l'état du Gujarat [guɖ(ə)rât]. Nos étudiants constituent une population hétérogène. Ils ne sont pas seulement originaires de cette région, mais également venus d'autres régions du Gujarat, soit pour y faire des études ou pour d'autres raisons. Pour notre étude, nous allons examiner une population universitaire qui est surtout scolarisée en anglais (qui constitue leur L2 ou bien L3) et qui, dans la majorité des cas, a la langue gujarâtî [guɖ(ə)râtî]. Notre premier souci dans cette étude est de tracer un profil sociolinguistique de ces apprenants.

D'un point de vue didactique, malgré les difficultés prévisibles d'une telle démarche, nous voulons au moins contribuer à une étude comparée qui vise à mieux comprendre les différents systèmes de pronoms personnels dans les langues en présence et, par la suite, à identifier des erreurs, en nous fondant sur un corpus d'épreuves langagières. Nous postulons, selon la perspective fondamentale de la linguistique appliquée, que l'analyse et une explication de ces erreurs permettront aux enseignants de mieux aider les apprenants dans leur effort d'apprentissage du français langue étrangère. Avec les résultats obtenus de l'analyse des corpus de nos témoins, du calcul des progrès et de l'amélioration éventuelle des performances des apprenants d'un niveau à l'autre, nous espérons parvenir à prévoir les difficultés que rencontrent les futurs étudiants ; de cette façon nous voudrions non seulement améliorer l'enseignement du français langue étrangère, mais aussi contribuer aux recherches dans ce domaine.

1.1 Objectifs de cette étude

Dans le cadre de notre enseignement du français langue étrangère (FLE) auprès des étudiants indiens de cette région et des étudiants d'autres régions installés à Vadodara, notre attention s'est portée sur certains problèmes de communication écrite et orale qu'ils affrontent.

Au départ, nous sommes dans un contexte sociolinguistique particulier : d'une part, il y a des classes « hétérogènes » du fait de la diversité des langues maternelles ou déjà apprises ; d'autre part, il y a au point de vue linguistique et culturel des dénominateurs communs, donc on ne peut pas comparer nos classes au contexte habituel des cours de français pour immigrants d'origines diverses au Québec, par exemple. La présentation du contexte sociolinguistique et historique nous paraît indispensable comme premier volet de cette recherche.

Le deuxième volet, le plus important et certainement le plus difficile, se situe dans le domaine de la linguistique contrastive et de la didactique. Bien que nous ayons noté chez ces étudiants un grand nombre de difficultés linguistiques, nous allons en considérer seulement certaines au niveau morphosyntaxique comme **le choix et le placement des pronoms personnels** dans les phrases. Les problèmes d'apprentissage des pronoms et leur placement sont au cœur de notre problématique et cela nous semble un problème bien caractéristique. De plus nous avons trouvé que ces erreurs sont systématiques et récurrentes, faciles à remarquer, mais pas toujours aisées à corriger. Nous nous sommes penchée sur les distinctions et les ressemblances syntaxiques qui portent sur les différentes positions permises pour les pronoms dans chacune des langues d'apprentissage.

Ainsi, nous nous proposons de comparer les quatre systèmes de pronoms personnels du français, de l'anglais, du gujarâtî et de l'hindi (ces trois dernières langues étaient testées

pour la compétence globale des étudiants, cela inclut une compétence générale de la grammaire : l'usage des adjectifs, des déterminants, des structures verbales, des pronoms, etc.) afin d'identifier et de comprendre l'origine des erreurs faites en français langue étrangère, par nos étudiants indiens au niveau universitaire. L'objectif de cette démarche est de vérifier si l'une des deux langues, c'est-à-dire soit la L2, parce qu'elle semble plus proche du français typologiquement, soit la L1, soit les deux langues ensemble ou encore des facteurs non linguistiques (la motivation, les stratégies d'apprentissage), influent sur l'apprentissage du français, qui constitue leur 3^e, leur 4^e ou même leur 5^e langue, ce que nous symboliserons désormais par L3+. L'objectif est alors de trouver les erreurs qui sont issues de la confrontation des langues et de les analyser sur la base des corpus écrits (et oraux) que nous avons constitués auprès des apprenants pour mieux comprendre le mécanisme dans l'apprentissage des pronoms personnels dans les langues de départ.

Comme enseignante nous pensons que nous pourrions mieux aider les apprenants à poursuivre et à améliorer leur apprentissage du français langue étrangère si nous pouvions faire une analyse significative du fonctionnement de différents types d'interférences langagières. C'est d'ailleurs un des postulats de la linguistique appliquée à la didactique des langues (Ménard 2007).

Étant donné que notre travail se situe dans le vaste domaine de la recherche sur l'apprentissage des langues, et que jusqu'à nos jours il y a beaucoup d'études faites sur la L2, ce que nous voulons faire, c'est étudier l'influence du transfert, appelé aussi influence interlinguistique (*cross-linguistic*) (Jessner 1999) des langues préalablement acquises par l'apprenant dans une situation plurilingue. Ainsi pour nos apprenants de FLE (français langue étrangère) le français est, dans presque tous les cas, appris après l'anglais ou bien à la suite de l'apprentissage d'une ou de deux autres langues régionales. Donc, notre

approche est plutôt tri- ou plurilingue lors des analyses de corpus de nos apprenants indiens.

Vu que nos étudiants sont certainement tous plurilingues, étudier l'apprentissage langagier de ces apprenants sans prendre en compte leurs langues préalablement acquises risquerait de négliger certaines observations importantes dans le processus d'apprentissage. C'est-à-dire que certaines difficultés relatives aux interférences peuvent provenir des langues déjà connues et non pas toujours de leur langue maternelle.

De prime abord, nous pensons que l'apprentissage d'une langue étrangère serait plus facile pour un apprenant qui connaît déjà plusieurs langues ; mais ce n'est pas toujours le cas. D'abord le niveau de compétence dans les langues apprises doit être considéré. Ensuite, les influences interlinguistiques existent à des degrés variables. L'apprentissage d'une langue étrangère comme le français n'est pas une tâche facile pour nos apprenants, surtout les débutants ; nous pensons que les difficultés langagières dépendent de traits différents de la langue cible. Les difficultés sont aussi dues à plusieurs facteurs, dont l'insuffisance du temps que l'étudiant consacre aux études surtout au début de l'apprentissage, l'âge, l'inhibition dans une classe de langue, l'interférence des langues déjà apprises, etc. D'ailleurs, il faut aussi se rendre compte que dans l'apprentissage du FLE il n'existe pas dans les écoles indiennes de programmes d'immersion linguistique comme on en trouve au Canada.

En ce qui concerne l'apprentissage du français en milieu universitaire, par nos étudiants adultes, il faut aussi constater que la difficulté face à l'apprentissage du français existe parce qu'ils n'ont la possibilité ni de communiquer, ni d'entendre le français en dehors de la classe dans leur communauté linguistique. Pour ces raisons alors, nos

étudiants doivent mettre beaucoup d'efforts à trouver des stratégies d'apprentissage qui les aideront à apprendre le français, de trouver d'autres moyens d'apprendre, par exemple l'utilisation des sites Web, trouver des techniques d'apprentissage afin de mémoriser et de se rappeler les structures de la grammaire etc. De ce fait, c'est évident qu'ils sont confrontés aux problèmes non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral. Il est évident donc que face aux différentes langues, nos étudiants sont confrontés aux problèmes d'ordre phonologique, sémantique, syntaxique et morphosyntaxique de la langue cible.

Nous avons observé des types d'erreurs fréquemment commises par nos étudiants, surtout au niveau débutant. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, ce sont ces erreurs que nous avons observées pendant le cours de notre enseignement. Nous avons déjà, dans la pratique, considéré certaines solutions afin de réduire ces erreurs (comme les stratégies d'apprentissage/enseignement). Toutefois, il s'agit des solutions pédagogiques temporaires ; car il faudrait que nous fassions des recherches expérimentales plus profondes.

Vis-à-vis des erreurs commises par nos apprenants de différents niveaux (débutant, intermédiaire et avancé), nous essayons d'identifier les facteurs qui interviennent au cours de leur apprentissage du FLE. Supposons que, dès le début de l'apprentissage de la langue française, l'apprenant indien débutant ait recours souvent aux règles non seulement de sa langue maternelle mais aussi de l'anglais pour produire des énoncés en français beaucoup plus qu'un apprenant avancé. Cet apprenant utiliserait alors les règles de ces deux langues, ou bien d'une seule selon les possibilités, comme support et plus souvent qu'un apprenant avancé ; ainsi un apprenant débutant aurait tendance à faire reposer ses stratégies d'apprentissage sur ces connaissances antérieures même si ces dernières ne sont pas

appropriées, ce qui donne lieu à des **interférences**, alors que l'apprenant avancé peut sans doute faire preuve de discrimination.

D'après les études de ces erreurs, que Corder, à la suite des contrastivistes, appelle **transfert** (Corder 1979 : 132-3), l'apprenant a recours aux règles des langues qu'il connaît pour la production des énoncés en langue étrangère et cela constitue, toujours selon Corder, une partie intégrante du processus d'apprentissage. Ce transfert semble profitable à l'apprenant pendant l'apprentissage de la langue cible, surtout quand les différents systèmes des langues préalablement acquises présentent un certain nombre de traits communs. Les termes **transfert** et **interférence** sont empruntés à la psychologie (Corder 1981 ; Mackey 1982 ; Felix 1987). À propos des concepts de fautes et d'erreurs et la distinction entre elles, nous nous appuyons sur les études de Selinker 1992, Corder 1979, 1981 et Fries 1945, qui nous ont fourni des informations importantes et nécessaires.

D'ailleurs, selon la théorie contrastive, les similitudes entre la langue source et la langue cible facilitent l'apprentissage ; au contraire, s'il y a des différences, l'apprentissage sera freiné (Lado 1957). Ce fait est affirmé aussi par Corder (1981) quand il parle du processus d'apprentissage qui paraît profitable en raison de la ressemblance entre les règles et les structures de la langue source et celles de la langue cible. Les différences entre deux langues sont pourtant aussi à l'origine de la production d'énoncés erronés. C'est-à-dire qu'il y a alors l'interférence de la langue source sur la langue cible ou langue d'arrivée. On peut aussi constater que les erreurs liées à l'interférence de la langue source pourraient être plus fréquentes et variées au début de l'apprentissage mais ces erreurs diminuent par la suite au fur et à mesure que l'apprentissage progresse.

Nos apprenants ayant appris une langue étrangère comme l'anglais et qui en ont souvent acquis une bonne compétence sont susceptibles de transférer les règles de l'anglais dans leurs productions du français. C'est souvent une source d'erreurs, en particulier à l'écrit, parce que l'anglais et le français utilisent l'alphabet latin contrairement aux langues indiennes qui utilisent d'autres systèmes d'écritures. Par ailleurs, structurellement, l'anglais semble plus proche du français ainsi, la structure syntaxique de base, SVO (sujet-verbe-objet), est semblable en français et en anglais et se distingue de celle des langues indiennes qui ont une structure SOV (sujet-objet-verbe). Ces deux aspects tendent à accentuer le phénomène de transfert basé sur la langue anglaise.

Il est évident que c'est soit la langue maternelle soit les autres langues connues qui exercent une influence assez importante sur l'apprentissage du FLE. Pour ces raisons alors, nous essayerons de voir laquelle ou lesquelles de ces langues causent l'interférence et à quel niveau langagier apparaissent les erreurs déterminées par l'interférence des règles et des structures de ces langues.

Dans son évolution linguistique, l'apprenant de FLE emploie certaines stratégies parmi lesquelles on trouve le recours à l'**interlangue**, qui consiste dans le développement d'une langue hybride chez l'apprenant dans le processus de l'apprentissage d'une nouvelle langue, et le transfert des règles de sa langue maternelle ou bien des langues déjà apprises. Prenons cet exemple tiré de notre corpus : **quel âge est-tu ?* au lieu de *quel âge as-tu ?* L'apprenant utilise le verbe *être* au lieu du verbe *avoir* parce que dans les langues indiennes et en anglais le verbe utilisé est le verbe *être*, ce phénomène est un transfert d'une règle qu'il connaît bien (nous ne tenons pas compte ici de la faute d'orthographe **est-tu*). Il est possible, d'après nos observations que l'apprenant adulte s'appuie constamment sur une ou

plusieurs langues connues, dont leur langue maternelle et l'anglais. Néanmoins, de nos jours des recherches sur l'apprentissage des langues montrent qu'il y a des différences considérables entre les monolingues et les plurilingues. Dans cette optique, l'argument de Jessner (1999 : 202) sur les études de la conscience métalinguistique et les effets linguistique et cognitif sur les apprenants d'une 3^e langue (qu'il appelle le TLA, *Third Language Learners*) montre que les bilingues sont mieux équipés dans l'apprentissage d'une autre langue que les monolingues.

1.2 Apprentissage d'une L3+ par rapport aux L1 et L2 et certains facteurs décisifs

Dans cette partie de notre étude, nous posons d'abord le problème de l'apprentissage d'une 3^e ou une 4^e langue et dont nous avons fait la description sous le symbole de L3+ et que nous confronterons à l'acquisition d'une L1 et l'apprentissage d'une L2.

Nous avons adopté la notion de L3 parce que nous pensons que le terme L2 a un effet très restreint et éloigné de la réalité pour exprimer une compétence plurilingue chez l'apprenant. En outre, d'après certaines recherches, le bilinguisme a un effet linguistique et cognitif sur l'apprentissage de L3 et l'apprentissage d'une deuxième et d'une troisième langue sont vus comme les sous-types du plurilinguisme (*sub-types of multilingualism*, Jessner 1999) qui partagent certaines caractéristiques ou bien ils se différencient en certains égards. Selon Jessner dans ce cas le terme **trilinguisme** semble très approprié surtout pour faire une distinction terminologique entre le bilinguisme et le plurilinguisme. Cependant nous devons aller un peu plus loin que la L3 pour pouvoir englober dans nos études les langues qui sont parfois la quatrième ou même la cinquième langue apprise par certains de nos apprenants. Elle pourrait être désignée comme leur L3+.

L'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il s'agisse d'une L2 ou d'une L3+, est un champ de recherche riche en observations et en analyses de toutes sortes. Ces recherches ont puisé à différentes disciplines, à commencer par la linguistique (particulièrement la linguistique appliquée), la psychologie, la sociolinguistique, la didactique, enfin à toutes les sciences et professions concernées par le langage et les langues. Ces travaux ont mis en relief le poids décisif d'un certain nombre de facteurs et même dans des situations homogènes comme, par exemple, les classes d'immersion de français pour des élèves, locuteurs natifs d'anglais au Québec, l'influence de certaines variantes individuelles sur les résultats. Nous n'avons pas besoin de revenir sur les études classiques et fort connues. Rappelons simplement que le succès ou l'échec dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère peut dépendre de l'âge, des connaissances langagières préalables, de la facilité ou de la difficulté d'apprentissage créées par le milieu linguistique ambiant, du degré de motivation, des différences individuelles (par exemple, réceptivité et talent), de la constance de la réussite scolaire etc. Si nous mentionnons ces facteurs c'est simplement pour signifier que nous sommes consciente des dangers de généralisation à partir des données de performances que nous analyserons dans notre recherche.

C'est souvent le cas qu'une des langues sources exerce une influence sur la L3 plus que les autres langues connues. Mais nous ne pouvons pas dire laquelle pour le moment. Cependant, nous pourrions présumer que la typologie ainsi que les traits **marqués** et **non-marqués** pourraient jouer un rôle important dans l'apprentissage. Si la L2 est typologiquement plus proche que la L1, alors, la L2 va probablement avoir un effet sur l'apprentissage de la L3/L3+ ; par contre si la L1 ressemble beaucoup à la langue cible, c'est elle qui jouerait un rôle décisif. Selon la théorie des marques (*markedness*) de Lydia

White (1989), c'est-à-dire que les traits qui n'existent pas dans la langue source peuvent être facilement appris car il y a des traits qui existent en commun dans les langues, source et cible, qui pourraient être vus comme une interférence positive dans l'apprentissage d'une langue. Mais il y a des vues divergentes sur cet aspect parce que certains autres chercheurs disent que les traits non marqués (*unmarked*) (Mazurkewich 1984 ; Liceras 1985, 1986, cités par White 1989) qui existent dans les langues connues des apprenants sont facilement appris et même avant les formes marquées (*marked*). Dans l'apprentissage de L3/L3+, Jessner (*ibid.*) trouve une relation très significative entre, d'une part, une compétence élevée dans les deux langues (L1 et L2) et une bonne performance en L3+, et d'autre part le statut social des langues en contact ; c'est-à-dire que si l'apprenant a un niveau de compétence très élevée dans la L1 et la L2 alors d'après Jessner, l'apprenant pourrait facilement apprendre la L3/ L3+. En outre, si la langue en question est très valorisée dans la communauté linguistique à laquelle l'apprenant appartient, à ce moment son apprentissage de L3/L3+ en serait certainement facilité.

Jusqu'à maintenant, il y avait des recherches considérables sur l'acquisition ou l'apprentissage de l'anglais langue seconde et les chercheurs avaient tendance à traiter les problèmes des langues ultérieurement acquises après la L2 comme les variantes du bilinguisme. Pendant les trois dernières décennies la position des chercheurs a commencé à changer. Reynolds (1991), comme beaucoup d'autres chercheurs, dit que le fait de connaître deux langues serait cognitivement plus avantageux.

On remarque donc que l'approche plurilingue vise à rendre compte du fait que d'autres langues sources que la L1 peuvent aussi jouer un rôle important dans le processus

d'apprentissage. La question fondamentale qui se pose est la suivante : est-ce qu'il y a une différence dans l'apprentissage d'une L3 ou L3+ par rapport à la L2 et à la L1 ?

Certains auteurs comme Dulay et Burt (1975), Singh et Carroll (1979) soutiennent que l'apprentissage d'une L2 ne diffère pas de l'acquisition de la L1. De plus, Singh et Carroll concluent qu'il n'y a pas de grandes différences dans l'apprentissage de la L2 et de la L3, tandis que d'autres (Cenoz 2001 ; Thomas 1992 ; Jessner 1991 ; Mägiste 1984) argumentent que le fait d'apprendre une L2 améliore la conscience métalinguistique de l'apprenant en l'encourageant à apprendre d'autres langues comme la L3. Donc, il est certain qu'il y a des différences d'opinions parmi les chercheurs en ce qui concerne l'apprentissage de langues supplémentaires.

Malgré toutes ces controverses, il y aurait beaucoup de points semblables entre l'apprentissage de L2 et de L3, mais il y aurait également des différences. Cependant, pouvons-nous dire que l'apprentissage de L3 est plus complexe que l'apprentissage de L2 ? En effet, le processus de l'apprentissage d'une L2 et ce qui en résulte pourrait avoir certains effets sur l'apprentissage de la L3. Au moment d'apprendre une L2 l'apprenant possède déjà sa L1, tandis que pour la L3 l'apprenant a non seulement sa langue maternelle mais aussi sa deuxième langue (L2). Il semble logique de penser que les deux langues pourraient avoir des effets sur l'apprentissage de la L3/ L3+ et que les expériences tirées par l'apprenant de sa L2 à son apprentissage de la L3 seraient importantes ; alors que pendant l'apprentissage de sa L2, il a seulement l'expérience de l'acquisition de sa L1. Lorsque l'apprenant apprend sa L3 son champ d'expérience linguistique est plus étendu.

1.3 Défi de l'apprentissage du français

Si l'on confronte les langues indiennes, d'une part avec l'anglais et d'autre part avec le français, on observe que l'ordre syntaxique n'est pas le même : le français et l'anglais sont des langues d'ordre SVO, tandis que le gujarâti et l'hindi sont des langues d'ordre SOV. Nous allons présenter certains problèmes de nos apprenants devant les pronoms. Pour ce faire, nous allons rendre compte des erreurs commises par les apprenants de différents niveaux et nous essayerons d'identifier ces erreurs par rapport au français.

Selon Riegel (2004), le groupe nominal (GN) sous sa forme minimale canonique correspond à l'unité [déterminant + nom] : dans le syntagme « *les dernières déclarations du ministre que j'ai lues dans la presse* » (p.148), *les déclarations* constitue le groupe nominal (minimal). D'après Riegel, ces deux constituants sont solidaires et interdépendantes ; le nom « fournit au GN sa substance notionnelle et son statut catégoriel » et le déterminant remplit entre autres les fonctions suivantes :

- il porte les marques du genre et du nombre du nom et de cette manière distingue certains homonymes comme : « *le mousse/ la mousse ; le mort/ la mort ;*
- actualise le nom et le désigne dans un discours : *un livre/ le livre/ ce livre/ mon livre/ deux livres/ certains livres etc.*
- convertit en noms des unités appartenant à d'autres catégories grammaticales, comme par exemple : « *un dur, le prêt a porter, le pourquoi et le comment, un je ne sais quoi etc. ».*

De ce fait, nous nous intéressons seulement à ces fonctions minimales du groupe nominal.

Ainsi, les déterminants indiquent une propriété de la classe à laquelle appartient le substantif. Ces premiers éléments se placent à gauche du substantif, qu'il soit sujet ou qu'il ait d'autres fonctions :

1. Les chiens noirs aboient.
2. Deux chiens noirs aboient.
3. Ces chiens noirs aboient.
4. La voisine possède ces deux chiens noirs.

L'identification du genre et l'usage des articles sont la première cause des erreurs chez les apprenants. Les apprenants indiens n'utilisent pas couramment les articles en français parce qu'ils n'ont pas dans leurs propres langues ce type de déterminants, sauf les déterminants dans les phrases comme : *Deux chiens noirs aboient.* / *Ces chiens noirs aboient.* En effet dans les langues indiennes ce sont des nombrants et des démonstratifs (et non pas des articles) qui sont utilisés pour désigner et pour spécifier les noms.

Ainsi, les déterminants DEUX et CES sont plus compréhensibles aux étudiants dans l'usage courant parce qu'ils ont les mêmes structures dans les langues qu'ils connaissent.

Par exemple :

5. (H) *yah pustak mera hae*

(G) *aa chopdi mari chhe*

[ce livre mon être]

(H) *do mahilayae kam kar rahi hae*

(G) *do mahilao kam kare chhe*

[deux femmes travail faire être (pré. cont)]

Ce problème de l'identification du genre du nom se reflète sur la difficulté à choisir les articles. À l'oral comme à l'écrit l'opposition des formes LE/LA pour les articles définis

et UN/UNE pour les indéfinis semble très claire. Toutefois, ces oppositions sont neutralisées devant un mot à l'initiale vocalique quand il y a élision (L') et quand la liaison entraîne une confusion entre UN/UNE. Au pluriel, il n'y a plus de marque d'opposition de genre : LES, DES. Même si dans la pratique pédagogique on s'efforce de faire apprendre les noms avec un déterminant de façon à faire mémoriser leur genre, les apprenants ont tendance à tout neutraliser par exemple d'utilisation d'une seule forme d'article défini, LE y compris au pluriel. De même, pour l'article indéfini, ils ont tendance à utiliser soit UN, soit UNE mais sans distinction.

L'apprentissage des pluriels prend encore plus de temps chez les débutants. Pendant notre enseignement nous avons remarqué qu'ils utilisent les pluriels comme en anglais, par l'ajout d'un -S. Tout cela vaut pour l'écrit, mais comme on le verra, on retrouve les mêmes difficultés à l'oral.

Nous avons souvent repéré dans les copies des apprenants les erreurs de ces types surtout dans les tests de QCM (questions à choix multiples). Ainsi dans les tests à choix multiples sur l'article (ArtPfl) des éléments comme :

ArtPfl. ____ sociologie, c'est passionnant.

- la
- de la
- le
- ce

Dans l'élément : ArtPfl (la sociologie), nous remarquons que les témoins confondaient le genre, et donnaient comme réponse : LE au lieu de LA. Il y a aussi une tendance forte, à l'oral comme à l'écrit, à éviter l'usage des articles parce que les langues

indiennes n'ont pas les articles définis comme en français. Beaucoup ont choisi LE et certains autres CE dans le premier élément ; cela est dû au fait que les langues indiennes utilisent le démonstratif non seulement pour indiquer quelque chose ou quelqu'un mais aussi pour les spécifier.

Quant au nombre, comme mentionné plus haut, nos observations nous montrent que les apprenants utilisent souvent un -S, marqueur du pluriel en anglais, d'autant plus qu'ils savent aussi que dans les langues indiennes les pluriels sont toujours marqués à la fin des noms, des verbes des adjectifs. Ce n'est pas uniquement remarquable à l'écrit ; à l'oral aussi, nos apprenants ont tendance à prononcer les consonnes finales ; cette habitude est transférée en français et nous pouvons observer nos apprenants écrivant **bateau** →

* **bateaus**, et s'ils voient l'expression *les stylos*, ils vont prononcer /lestilos/.

Le partitif en français pose des difficultés aux apprenants, parce que dans les langues indiennes ils ont certaines formes lexicales pour exprimer l'indéfini comme :

(G) **thodj** (f)/ **thoɔ** (m)/ **thoɔ̃** (n) ;

(H) **thodj** (f) **thoɔ** (m) 'un peu de' ; **kuch** *quelque chose/ (un peu)* ;

Donc, l'usage des partitifs les confond beaucoup parce que non seulement le nombre et le genre sont indiqués par ces partitifs mais aussi l'usage de la préposition en combinaison avec les articles définis (DE LA, DU, DES) qui compliquent leur apprentissage. Donc, nos étudiants utilisent souvent tous les articles déjà appris, ou bien utilisent la forme erronée, par exemple dans le test sur les partitifs (PrtPf4) :

PrtPf4. Quand nous avons soif, nous buvons _____ eau.

Dans cet item, beaucoup n'ont pas répondu, et parmi ceux qui ont répondu, nous trouvons des formes comme : * de, de la, du, du l'

Les déterminants indéfinis et les cardinaux servent essentiellement à marquer la quantité en français, quantité qui n'est pas mesurée avec précision dans le cas des premiers alors que les derniers sont des expressions numériques. Parmi les quantificateurs indéfinis, nous distinguerons sur le plan sémantique ceux qui renvoient à tous les éléments d'un ensemble, qu'ils soient envisagés dans la totalité, par exemple : tous, ou isolément : tout, chaque, et les autres qui renvoient à une partie comme : la plupart, plusieurs, quelques, certains, etc. Ces indéfinis causent des problèmes surtout pour les débutants, c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas administré ces tests aux débutants.

Les différences entre le français et les langues indiennes laissent prévoir des difficultés d'apprentissage en ce qui concerne les indéfinis. En hindi et en gujarâti les formes données ci-dessous sont quelques pronoms indéfinis, et indiquent les quantités ou bien les personnes. Quelques-unes de ces formes sont : (H) *koi quelqu'un* ; *kuch quelque chose/ (un peu)* ; *adhik/ dzjada beaucoup* ; (G) *koi quelqu'un* ; *kai quel* ; *koi quelqu'un* ; *ketlik (f.pl)* ; *ketlak (m.pl.)* et ces formes expriment une quantité (ou bien font allusion aux personnes d'une manière générale). Par exemple : *vahã kai (kuch) aye plusieurs sont venus là* ; *yahã anek milte hæ ici se trouve beaucoup* ; *kuch* indique *quelque chose* ou bien *une partie de quelque chose*.

1.3.1 Usage des pronoms

On définit traditionnellement dans les grammaires les pronoms comme « *un mot qui remplace un nom* ». Riegel (2004 :193) critique cette définition. En effet, il est exact que le

pronom remplace en général un nom ou un GN dans n'importe quelle fonction (sujet, objet, complément circonstanciel etc.); mais il y a aussi dans la catégorie des pronoms des éléments qui peuvent remplacer une ou plusieurs phrases, simples ou complexes. Certains pronoms peuvent aussi remplacer des catégories autres que les noms par exemple un adjectif *Est-ce que Gandhi est célèbre ? Il l'est.* Par ailleurs les pronoms du 1^{er} et de la 2^e personnes font référence aux protagonistes de l'énonciation (émetteur, récepteur) qui ne sont pas forcément nommés dans le discours.

En français, les pronoms personnels subissent des changements morphologiques selon leurs positions et leurs fonctions dans les structures syntaxiques. Dans une phrase française, il faut distinguer les formes disjointes ou toniques des formes conjointes ou atones. Les formes conjointes sont des formes qui sont antéposées au verbe et cela forme une unité inséparable sauf s'il y ait une autre forme conjointe. Nos débutants tendent soit à omettre, soit à neutraliser les formes des pronoms personnels du français. Avec la progression dans l'apprentissage et l'amélioration de leur français, les apprenants arrivent tout de même à les distinguer surtout à l'écrit. Mais à l'oral, nous avons également observé qu'ils ont tendance à les omettre, ou bien à répéter le substantif plusieurs fois. Ce phénomène se trouve même chez des apprenants avancés.

Kayne (1975), dans son étude sur le paradigme des pronoms français, dit qu'il comprend deux parties : les formes fortes qu'il considère effectivement comme des SN, et les clitiques objets directs (les formes faibles) qui diffèrent des SN au point de vue syntaxique.

Les étudiants indiens apprenant la langue française ont des difficultés à distinguer entre les pronoms compléments d'objet direct (COD) et les articles. De ce fait ils font des

erreurs : soit ils évitent l'usage des pronoms COD ou bien, ils font les mauvais choix de réponses au test.

Nous pouvons encore distinguer, parallèlement aux clitiques objets directs, une classe de clitiques objets indirects, ou datifs, qui apparaissent soit en position préverbale, soit après les formes impératives affirmatives, et nulle part ailleurs. Ce sont les formes qu'on a déjà mentionnées, soit LEUR, NOUS, ME, TE, LUI, VOUS, comme dans les exemples suivants :

6. (F) Juliette **leur** parle.

(G) *juliette (nom.) temni/teoni(dat.) saathe vath kare chhe*

(H) *juliette (nom.) unke saath / unse (dat.) baat kar rahi hai*

Le choix de la forme conjointe appropriée pose énormément de difficultés aux apprenants ainsi que le placement et le fonctionnement syntaxique ; encore ce problème se rencontre surtout chez les débutants et les apprenants intermédiaires, comme dans cet exemple tiré du test sur les pronoms :

Pr2PfAC1. Il donne toujours de bons conseils. (à Michel et à Stéphanie)

Les apprenants produisent souvent les formes erronées comme :

- * Il toujours donne **le** de bons conseils
- * Il toujours donne **les** de bons conseils
- * Il toujours donne **la** de bons conseils
- * Il toujours donne **me** de bons conseils
- * Il toujours donne **eux** de bons conseils
- * Il toujours donne **leurs** de bons conseils
- * Il toujours donne **lui** de bons conseils

Encore une fois certains apprenants évitent d'utiliser les formes LUI ou LEUR ou bien ils mélangent les COD et les COI.

Nos étudiants n'ont pas de difficultés dans l'usage des pronoms personnels sujets, car ils ont ces concepts dans leurs langues et même en anglais. Ces formes conjointes sujets posent des difficultés seulement à la 3^e personne du pluriel. Parfois, au lieu d'utiliser ILS/ELLES, ils les substituent par les formes singulier IL/ELLE. Ce terme **pronoms personnels** renvoie non seulement aux éléments qui sont des substituts, mais aussi aux acteurs de l'énonciation : JE/TU, alors que IL(S) ou ELLE(S) peuvent aussi bien renvoyer à des objets. Ces éléments aussi s'appellent **particules préverbales** ou **clitiques**. Ces éléments ont la particularité de présenter deux séries de formes. Les unes, qui sont connues comme conjointes, ne peuvent être séparées du verbe que par un élément de la même classe et sont placées à sa gauche :

7. Je parle

***Je**, à voix haute parle

J'en parle

Les autres formes sont connues comme disjointes et ces éléments peuvent être séparés du verbe :

8. C'est **moi** qui parle.

9. Je parle de **lui**.

À la différence des substantifs, ces pronoms portent la marque de la fonction : JE sujet vs. ME complément.

En ce qui concerne la distribution des pronoms personnels, il faut considérer leur place par rapport au verbe. Les formes disjointes se comportent comme n'importe quel SN et posent des problèmes aux apprenants.

10. Pense à Philippe.

Pense à lui.

En effet, les formes disjointes des pronoms personnels français peuvent être employées comme des éléments indépendants, autonomes des verbes et sans subir des changements apportés par des structures syntaxiques. Nous avons noté que les apprenants mélangent les formes disjointes avec les formes de pronoms compléments indirects (COI).

Pr4Pfb2. L'opinion de Sylvie et de Valentine est très importante, c'est donc à _____ de répondre.

Au lieu d'utiliser les formes disjointes dans les éléments, ils ont utilisé les formes erronées comme :

* L'opinion de Sylvie et de Valentine est très importante, c'est donc à **leur** de répondre.

En ce qui concerne les formes conjointes, elles, se placent obligatoirement avant le verbe non impératif affirmatif, ou plus précisément devant la première forme verbale qui porte les marques de flexion.

11. Tu le vois.

12. Tu l'as vu.

En vertu de cette règle, nous pourrions placer le pronom devant la forme conjuguée suivie d'un infinitif. Nos apprenants surgénéralisent au lieu de le placer avant l'infinitif :

13. Je veux le voir

* Je le veux voir.

Le positionnement des pronoms compléments en français cause beaucoup de problèmes à nos apprenants car les SN en français sont remplacés par des pronoms et ensuite ils sont déplacés devant le verbe conjugué en vertu du phénomène de mouvement.

Ce fait n'existe ni dans leurs langues ni dans la langue anglaise ; dans les langues indiennes les pronoms occupent toujours une position préverbale tandis qu'en anglais ils sont postverbaux. Suivant ces structures les apprenants font des erreurs parce qu'ils suivent soit le modèle hindi/ gujarâti, soit le modèle anglais. Dans l'élément de test donné ci-dessous, nous avons repéré plusieurs réponses des apprenants comme :

Pr5Pf5. J'étudie le français.

* Je **le** étudie / Je étudie **le**/ J' **le** étudie

Les sources de confusions peuvent provenir soit de l'anglais :

(A) I study French / I study this/ that/ it

soit des structures syntaxiques en gujarâti et en hindi comme les suivantes :

(G) *hũ french vāchũ chũ (vb.)/hũ aa/ ee vāchũ chũ (vb.)*

(H) *mẽ french padhta hũ (vb.)/mẽ yah/ vah padhta hũ (vb.)*

Comme nous pouvons le constater, certains semblent avoir les réponses correctes (bien qu'ils n'aient pas fait l'élision), mais nous ne pouvons pas dire s'ils connaissent des règles du français ou bien s'ils s'appuient sur des langues indiennes. Beaucoup d'apprenants avaient placé le pronom après le verbe, ce qui nous semble un effet de l'anglais.

L'emploi de la forme disjointe de toutes les personnes (en fonction de COD/COI), et celui de la forme disjointe au mode impératif affirmatif cause aussi des problèmes chez les apprenants, même à l'oral, surtout chez les apprenants débutants qui ont aussi de la difficulté dans le placement et le choix des pronoms. Donc, nous avons souvent remarqué les formes comme :

14. * Me donne/ donne me/ le etc.

* il donne/ * donne- le ! etc.

[au lieu de : donne-moi/ donne lui]

Parfois nos apprenants ont tendance à omettre les pronoms ; une des raisons peut être le fait que, en gujarâtî et en hindi, les locuteurs natifs n'utilisent pas souvent le pronom dans l'usage courant; alors ces deux langues manifestent le phénomène de *pro-drop* dans la langue parlée (voir page Chapitre III).

81. (F) Je mange la mangue

(G) *hũ keri khaaũ chũ*

(H) *mæ aam khati hũ*

[je mangue mange]

Je **la** mange.

(G) *hũ (suj.) eene/ tene (acc.) khaaũ chũ*. (Pro-drop dans la langue orale : *hũ khaaũ chũ*)

(H) *mæ (suj.) yah (acc.) kha raha/rahi hũ*. (Pro-drop dans la langue orale : *mæ kha raha/rahi hũ*)

[je (le) (acc.) mange aux.]

En gujarâtî et en hindi, on peut faire tomber le pronom dans un échange verbal et selon le contexte. Nous n'avons pas ces formes dans les copies des apprenants parce que nous n'avons pas suffisamment de temps pour tester ces formes, mais ce sont des exemples que nous avons souvent repérés dans les communications de nos apprenants.

Notre expérience (pendant le cours de langue) nous montre que la difficulté réside dans l'apprentissage et l'emploi des pronoms personnels français. Il faut se rendre compte qu'il ne suffit pas, pour s'exprimer, de posséder un grand stock de vocabulaire, mais de

pouvoir l'utiliser et s'exprimer de façon compréhensible, d'agencer les mots au moins dans une phrase simple, de faire convenablement le choix et le placement des pronoms personnels.

1.4 État des recherches sur la problématique

Comme nos considérations sont pédagogiques et linguistiques, nous devons rendre compte des différentes recherches qui ont été menées sur le problème qui nous préoccupe et, idéalement, des différentes perspectives. Explorant les processus par lesquels un individu apprend et utilise la langue, nous ne pouvons pas ignorer à cet égard les considérations linguistiques, psychologiques, sociologiques et les variations individuelles, mais nous n'allons pas nous occuper de tous ces aspects ici. De fait, dans ce chapitre, après avoir posé le problème de l'apprentissage d'une L3+ par rapport à celle de la L2 et de la L1, nous passerons en revue les différentes études qui portent sur certains faits pertinents concernant l'apprentissage d'une troisième langue. Nous exposerons ensuite les grandes lignes des différentes approches en apprentissage des L2 pour mieux comprendre l'apprentissage de L3, en tenant compte de certains facteurs comme les variations individuelles. Enfin nous présenterons notre hypothèse générale de recherche et les postulats qui vont nous guider dans notre travail.

Au cours des dernières années, un nombre assez restreint d'études ont examiné l'apprentissage de L3. Les recherches sur la L2 ont toujours eu une place prépondérante alors que l'apprentissage de L3 n'était pas vraiment considéré comme étant différent de l'apprentissage des L2. Il était même perçu comme une extension de L2. La question générale que nous posons dans notre travail est la suivante :

En considérant le contexte indien, dans quelle mesure la connaissance d'une L2/L3 avec ou sans l'influence de la L1 aide-t-elle un apprenant à apprendre une langue supplémentaire comme le français avec facilité ?

Ce phénomène intéresse certains linguistes, ainsi que des chercheurs et des enseignants de langues comme nous : est-ce la L2 qui aide dans l'apprentissage de toutes les langues subséquentes ou bien la langue première (L1) maintient-elle une influence constante ? Dans ce contexte, il faut mentionner la recherche de Elaine Klein (1995), qui a posé l'hypothèse que la L2 joue un rôle pertinent dans l'apprentissage d'une L3, mais qu'il ne faut pas sous-estimer l'importance des capacités innées qui relèvent de la grammaire universelle (GU), ni celle du mécanisme paramétrique et de la cognition. Klein constate que les compétences cognitives supérieures sont nécessaires, de pair avec la direction complémentaire de la GU, pour que l'apprentissage de L2, ou bien de L3, soit acquise et s'actualise. Il y aurait donc des différences pertinentes entre l'acquisition de L1 et celle des langues étrangères. Quant aux conditions précises qui entourent le degré de facilité de l'apprentissage d'une L3 ou d'une L3+ nous devons reconnaître qu'il y a malheureusement, très peu de recherches pouvant nous éclairer. Nous tiendrons compte des quelques travaux existants, mais nous avons l'intention d'effectuer notre recherche en nous basant principalement sur notre propre expérience didactique et pédagogique.

1.4.1 L'étude pilote de Singh et Carroll (1979)

L'étude de Singh et de Carroll (1979) a conservé toute son actualité. C'est l'une des études pilotes qui ont traité la L3 à un moment où la majorité des chercheurs se limitaient à l'acquisition ou à l'apprentissage de L1 et de L2. Singh et Carroll constatent que les données sur l'apprentissage d'une L3 peuvent résoudre les controverses soulevées dans les

études sur l'apprentissage d'une L2. L'hypothèse selon laquelle les enfants suivent les mêmes procédures en L2 que dans l'acquisition de L1 ($L1 = L2$) de Dulay et Burt (1975, cité par Singh et Carroll) était alors l'hypothèse généralement acceptée pour l'acquisition d'une langue précoce. Mais Singh et Carroll rappellent que de nombreuses études ont montré au contraire que l'acquisition de L1 et L2 fait intervenir des mécanismes biologiques ou psychologiques différents. D'après eux, il n'y a pas de différences dans l'apprentissage de L2 et de L3. L'apprentissage d'une L3 s'effectue comme n'importe quelle autre langue, la seule différence étant que l'expérience langagière déjà acquise permet de faire des hypothèses plus efficaces pour l'apprentissage. C'est ce qui expliquerait pourquoi un bilingue devient plus facilement trilingue qu'un monolingue, bilingue. Un monolingue qui apprend une L2, utilise sa L1 comme mécanisme heuristique, mécanisme dont il se sert de moins en moins au fur et à mesure qu'il devient compétent dans la L2 et qu'il réalise que sa dépendance au système de L1 provoque des interférences.

À l'opposé, le bilingue n'utilise pas aussi souvent ses autres connaissances langagières, probablement parce qu'il se rend compte qu'elles causent des erreurs d'interférence (Lococo 1976, cité par Singh et Carroll 1979). Il induirait plutôt les structures grammaticales de L3 directement des inputs. Singh et Carroll n'excluent cependant pas les interférences inter-linguistiques, et pensent qu'elles pourraient venir à la fois de sa L1 et de sa L2, sans cependant pouvoir conclure.

Singh et Carroll (*ibid.*) admettent que la source d'interférence langagière chez l'adulte n'est pas simple à identifier. Ils constatent que les expériences langagières préalablement acquises jouent un rôle très important, mais que les notions comme les attitudes des apprenants, les facteurs socio-situationnels et les situations d'apprentissage

variées jouent aussi un rôle important. Il est impossible d'identifier avec certitude les sources d'interférence. Cependant la gamme de possibilités disponibles aux apprenants de L3 est immense et ces derniers peuvent faire (et ils le font) les transferts de la L1 et de la L2 selon leurs besoins.

1.4.2 Les autres études

Les études de Jessner (1999) et de Cenoz *et al.* (2001) notent que l'apprentissage d'une L3 est courant dans beaucoup de pays, comme, par exemple, en Inde, en Malaisie, ou à Singapour (Tickoo, 1996) et en Europe où l'on assiste à un plurilinguisme croissant (Jessner, *ibid.*, Cenoz, *ibid.*).

D'après Jessner (*ibid.*) le développement de la compétence en deux ou trois langues résulte en une conscience métalinguistique élevée. L'assomption que les bilingues sont mieux équipés que les monolingues dans l'apprentissage des langues est à la base de plusieurs recherches récentes sur les effets linguistique et cognitif et l'apprentissage de la troisième langue. Ces recherches démontrent ainsi que l'apprentissage d'une troisième langue diffère considérablement de l'acquisition de L2. Jessner illustre la notion de conscience métalinguistique par un modèle dynamique, *A Dynamic Model of Multilingualism (DMM)*; cette conscience métalinguistique est un facteur important dans l'apprentissage des langues surtout chez les apprenants qui possèdent déjà une compétence plurilingue. D'après lui, le facteur cognitif est plus important dans l'apprentissage de la L3 que dans l'apprentissage de la L2, parce que la cognition aide à accélérer le processus d'apprentissage. Cela signifie que la nature des compétences métalinguistiques diffère chez les plurilingues et les monolingues par la fréquence d'usage langagier. Ce modèle psycholinguistique envisage le plurilinguisme comme un processus dynamique dans le

développement langagier chez un apprenant, où les systèmes de langues existant influent sur la langue cible. Ce dynamisme du plurilinguisme est marqué par des phénomènes linguistiques comme : l'oubli, la stabilité et le maintien de la pratique langagière (*language forgetting, language stability et language maintenance*).

Le chercheur a également démontré certaines stratégies utilisées par les apprenants plurilingues qui recherchent des items lexicaux dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette étude a été menée auprès d'apprenants adultes trilingues à l'Université d'Innsbruck. Les apprenants examinés étaient tous des adultes bilingues (italien et allemand) en train d'apprendre l'anglais depuis huit ans. Dans cette étude, les chercheurs ont demandé aux apprenants de penser à voix haute (*to think aloud*) pendant qu'ils rédigeaient certaines tâches écrites comme : une lettre, un sommaire, etc. Les chercheurs leur avaient interdit d'utiliser un dictionnaire pendant cette tâche.

Les données examinées dans cette étude d'introspection ont démontré que la pensée métalinguistique se manifestait dans le processus de rédaction (les apprenants se servant des grammaires dans les trois langues). Ces langues en outre étaient typologiquement proches. Ces données montrent comment les apprenants recherchent et substituent les mots des langues (les règles morpho-syntaxiques) qu'ils connaissent et qui leur manquent. La recherche révèle également comment les apprenants ont recours aux stratégies comme *language switch, foreignizing et literal translation*, qui proviennent de leur L1 de leur L2 (ou bien de leur L3), ainsi que les stratégies comme *approximation, description et word coinage*.

La recherche des similitudes entre les langues est vue comme une activité de réflexion métalinguistique chez un apprenant, mettant en évidence les connexions créées entre les systèmes langagiers de L1, de L2 et de L3 qui, par la suite, forment les systèmes

psycholinguistiques des apprenants. De cette façon, ces processus cognitifs fonctionnent comme les *common underlying proficiency* (Cummins 1990, cité par Jessner 1999) qui résulte du développement des compétences métalinguistiques.

Les apprenants changent d'une langue à l'autre dans la recherche des mots et des phrases qui leur manquent. Ainsi, les sujets étudiés font plusieurs changements de langue, de l'anglais à l'italien, à l'allemand, à l'anglais avant de revenir à l'allemand et éventuellement à l'anglais. La plupart du temps, ces étudiants utilisent deux langues, en fonction de la dominance soit de l'italien, soit de l'allemand.

Ces données révèlent aussi d'autres processus : comment ces apprenants recherchent les mots apparentés ou bien les expressions équivalentes (*cognates*) dans les langues qu'ils connaissent. D'après Jessner (*ibid.*), la recherche de traits communs est une compétence qui existe déjà dans le répertoire linguistique de l'apprenant, mais, soutient-il, la réflexion sur les éléments communs dans des langues est négligée par les enseignants dans les cours des langues. La norme dans une classe de langue est plutôt d'ignorer la connaissance préalablement acquise par les apprenants ou de la considérer comme une interférence négative. Les recherches antérieures ont déjà démontré l'importance entre les similitudes des systèmes linguistiques étudiés. James (1980, cité par Jessner, *ibid.*) affirme que « ... *it is only against a background of sameness that differences are significant* » et Kellerman (1995, cité par Jessner, *ibid.*) soutient que: « ... *the more similar the languages are at some point, the more likely the L1 is to influence development, a role that is considered nowadays to be as much facilitative as it was formerly thought obstructive* ». Ahukanna *et al.* (1981) et Kellerman (1995) (cités par Jessner, *ibid.*) disent que les interférences dans l'apprentissage du français comme L3 au Nigeria démontrent que les

langues préalablement acquises servent de point de départ dans l'interaction interlinguistique, même si la langue n'est pas complètement acquise.

Jessner propose une pédagogie des langues (surtout pour l'apprentissage d'une L3 typologiquement semblable) axée sur les points communs des langues connues; cette pédagogie est évidemment basée sur l'expérience à priori des apprenants des langues, ainsi que sur l'expérience qu'ils ont acquise et que les étudiants pourraient utiliser dans l'apprentissage de la langue cible. Jessner fait une distinction entre les processus d'apprentissage d'une L3 et de l'apprentissage de la L2, l'apprentissage de la L3 n'est pas une variante de la L2, la différence étant surtout dans la réflexion consciente sur les stratégies d'apprentissage que l'apprenant a utilisées lors de l'apprentissage de L2, et qu'il pourrait appliquer à son apprentissage de la L3. Il émet l'hypothèse que l'apprentissage des L3+ fonctionne de la même manière. Une interaction positive entre les langues connues des apprenants et une motivation élevée chez les apprenants pourraient les aider énormément. Un apprenant expérimenté en plusieurs langues sait comment utiliser les stratégies adéquates. Néanmoins, les caractéristiques de l'apprentissage de L3 et le plurilinguisme sont des domaines encore peu étudiés. Il constate l'importance du rôle de la psycholinguistique dans le modèle *DMM*, qui permet certes de mieux comprendre la complexité du trilinguisme; mais cet objectif est loin d'être atteint.

Klein (1995) pour sa part, démontre que la L2 est un facilitateur dans l'apprentissage des langues ultérieures. Ses recherches, menées dans le cadre de la théorie générative et du modèle de réglage paramétrique reposent sur l'hypothèse que la L2 aide à l'apprentissage d'une L3. Elle postule que les plurilingues ont une habilité métalinguistique supérieure à celle des unilingues et qu'ils possèdent une attitude langagière peu conservatrice.

Dans l'apprentissage d'une langue, une question importante se pose pour les chercheurs de L2 : celle de l'application du modèle de GU, plus particulièrement du modèle paramétrique, dans l'apprentissage. Ces chercheurs ont incontestablement confirmé la disponibilité de GU et l'influence de L1 dans l'apprentissage de L2 (Flynn 1984, 1987 ; White 1986, 1988, cité par E. Klein, 1995). D'après eux, la GU et la connaissance acquise de L1 sont toutes les deux impliquées dans l'apprentissage de L2. Klein affirme que lorsqu'un apprenant de L2 est confronté à une construction semblable à une structure déjà acquise dans sa L1, c'est le mécanisme paramétrique de L1 qui l'aide à résoudre la difficulté. Par contre, dans le cas d'un conflit entre ces deux valeurs, une « remise » à la valeur de L2 devient nécessaire.

En ce qui concerne l'implication des langues préalablement acquises dans l'apprentissage d'une L3, Klein pose la question de savoir si les bilingues et les plurilingues réorganisent la connaissance langagière déjà acquise dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans ce cas, l'apprenant fait un choix parmi les gammes de réglage paramétrique acquises antérieurement et qui sont pertinentes pour la nouvelle langue ; certaines changeront et d'autres ne seront pas applicables. Par ailleurs, si le mécanisme paramétrique de L2 est complexe en raison des ressemblances et des oppositions entre les paramètres de L1 et de L2 (alors qu'il est davantage reconnu comme une charge cognitive que comme un réglage du mécanisme paramétrique de L1), l'apprentissage de L3 devrait être encore plus complexe.

Intuitivement, nous supposons que le nombre de langues connues par un apprenant est directement lié à son aptitude à acquérir des langues. Dans ce cas, le processus de régulation du mécanisme paramétrique devient de plus en plus facile à manipuler. En outre,

le modèle paramétrique implique une suite de manipulations qui n'auraient aucun effet si la faculté innée de langage était toujours opératoire. Ainsi toutes les valeurs paramétriques sont encore disponibles à l'apprenant de langues étrangères. De plus, si le mécanisme paramétrique des langues acquises diffère de la langue cible, alors il n'y aurait pas de différences considérables entre les monolingues et les plurilingues dans les stades d'apprentissage d'une langue cible. Par contre si les plurilingues montrent plus de facilité pour l'apprentissage des lexiques, cela améliorera leur compétence à manipuler ce mécanisme paramétrique et affectera également leur vitesse d'apprentissage. E. Klein reconnaît que ses recherches préliminaires en apprentissage de L3 arrivent à des résultats très variables. Quelques études montrent que les apprenants bilingues ont bien ajusté les paramètres de L1 et de L2 et dès lors semblent acquérir une L3 avec beaucoup de facilité et avoir plus de compétences que les monolingues en apprentissage d'une L2. Les chercheurs comme Thomas (1988, 1992) et Nation et McLaughlin (1986) attribuent cette différence entre apprentissage de L2 et l'apprentissage de L3 aux compétences cognitives supérieures. Thomas (1992) arrive à la conclusion que certains apprenants développent une compétence à analyser la langue comme un système structural net et clair, ils parviennent à une sensibilisation métalinguistique plus prononcée que les monolingues. La connaissance métalinguistique semble donc aider les apprenants dans leur apprentissage des langues étrangères. Cette raison expliquerait peut-être le succès des apprenants de L3 en comparaison avec les apprenants de L2.

Par contre, d'autres études (Nayak *et al.* 1990, cités par E. Klein 1995) ne concluent pas à des différences significatives entre les deux groupes, comme le modèle de mécanisme paramétrique le prédit. L'apprentissage langagier ne reposerait pas sur la stratégie

analytique impliquée dans la connaissance métalinguistique. Comme nous l'avons vu, les deux principes de GU sous-jacents à l'acquisition de L1 sont innés ; le choix paramètre qu'est déclenché automatiquement par ce que l'enfant entend comme intrant (*input*). Quelques chercheurs travaillant dans ce cadre proposent l'hypothèse que les apprenants de L2 commencent par les paramètres de L1 pour ensuite manipuler ces paramètres sur les données probantes de la L2 ; en outre ils n'utilisent pas les stratégies analytiques.

Ainsi, selon ces thèses, il n'y aurait pas de différence entre les apprenants de L2 et de L3 en ce qui concerne la manipulation paramétrique. Toutes choses étant égales par ailleurs, les apprenants de L3 n'ont pas d'avantage sur les apprenants de L2, car une gamme entière de paramètres est disponible aux apprenants de langues étrangères : qu'il s'agisse d'une L1, L2, L3 ou L+, cela n'a aucune importance pour l'appropriation définitive de la structure de la langue cible. En ce qui a trait aux ressemblances et aux différences entre les paramètres des langues antérieurement acquises et la langue cible, les ressemblances accélèrent l'apprentissage et les différences le retardent. Si les plurilingues manifestent une compétence lexicale très avancée par rapport aux monolingues, ils manifestent également une manipulation du mécanisme paramétrique très marquée.

En ce qui concerne l'apprentissage de L2 versus l'apprentissage de L3, les études comparatives des monolingues et des bilingues (Ben Zeev 1977 ; et Feldman et Shen 1971 ; Ianco-Worall 1972 cités par E. Klein 1995) montrent que les bilingues sont très sensibles à la relation arbitraire entre les mots et leurs référents, en changeant par exemple les étiquettes plus facilement que les monolingues. La conclusion de cette étude confirme que les bilingues ont une plus grande facilité d'acquisition du lexique que les monolingues. Les études d'Eisenstein (1980) montrent que par ailleurs le bilinguisme précoce a un effet

positif sur l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte et que les plurilingues adultes ont un succès exceptionnel. Eisenstein (*ibid.*) a de plus encore établi que les apprenants qui ont acquis une langue dans un cadre scolaire ont une aptitude langagière accentuée pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues.

Par ailleurs, l'étude de Thomas (1988) est basée sur la comparaison de deux groupes d'étudiants anglais, l'un monolingue et l'autre bilingue (anglais-espagnol), apprenant le français. Les deux groupes ont été testés en fonction de leur apprentissage syntaxique et lexical et l'étude conclut que les bilingues sont plus performants que les monolingues. Les données probantes de Thomas sont semblables à celles qui sont constatées par Eisenstein (montrant que l'étude formelle est plus valable que l'étude informelle). Un autre aspect intéressant : Thomas (1988) comme Eisenstein (1980) a observé que, pour les langues typologiquement proches, comme l'espagnol et le français, l'acquisition de l'une aide l'autre. Elle a aussi constaté que l'apprentissage d'une langue étrangère augmente la conscience métalinguistique d'un apprenant. Elle conclut en disant que :

Bilinguals learning a third language seem to have developed a sensitivity to language as a system which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning than monolinguals learning a foreign language for the first time. (Thomas 1988: 240)

McLaughlin et Nayak (1989) et Nayak, Kreuger et McLaughlin (1990) (cités par E. Klein, 1995) arrivent à des résultats opposés. Ces chercheurs ont constaté que les plurilingues ne montrent pas de compétence supérieure dans l'apprentissage d'une langue par rapport aux bilingues et aux monolingues. De plus, Mägiste (1984) a observé la possibilité d'interférence sur l'apprentissage d'autres langues chez les apprenants plurilingues. Par contre, la connaissance passive d'une langue et une compétence active

d'une autre langue conduisent l'apprenant à choisir une stratégie qui maximise les effets positifs du transfert, car, selon elle, la connaissance passive ne produit pas d'interférences langagières.

D'après Thomas (*ibid.*) la facilité avec laquelle le mécanisme paramétrique fonctionne dépend, d'un côté, des ressemblances entre les deux langues (français/espagnol) et, de l'autre, de l'ajustement qui pourrait être fait par le lexique acquis de la langue cible ; ce processus pourrait accompagner la compétence cognitive et métalinguistique supérieure des plurilingues ou en être le résultat (Mägiste, 1984, 1992). Cette conscience métalinguistique joue un rôle important dans l'investigation des différences entre les systèmes des langues connues et permet aux apprenants de développer leurs stratégies d'apprentissage (Lasagabaster 1997, cité par Jessner, 1999 ; Thomas 1988).

La grammaire puissante des plurilingues et leur attitude langagière moins conservatrice dans l'apprentissage d'une langue étrangère leur donnent un désir de faire des expériences avec les intrants (*inputs*) nouveaux. Cette observation est justifiée par les constatations d'Elaine Klein.

Un autre aspect important qu'Eisenstein (1980) a remarqué est l'aspect de la volonté d'apprendre, c'est-à-dire que la motivation de l'apprenant, outre l'aptitude langagière joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'a déjà constaté Gardner (1972).

Le tableau suivant présente une synthèse des principaux courants dont nous venons de faire état.

Tableau I : Principaux courants linguistiques et didactiques

Pistes : aspects intéressants de L3 /Lx	Auteurs	Hypothèses	Conclusions
<p>Les langues apprises antérieurement facilitent l'apprentissage des langues (de L2 à L3).</p> <p>Importance des facteurs attention et socio-situationnel</p>	Singh et Carroll, 1979	<p>Pas de différences entre l'apprentissage de L2 et L3.</p> <p>Interférences de L1 dans l'apprentissage de L2.</p>	<p>Pas de conclusions en ce qui a trait à l'interférence de L1 ou L2 dans l'apprentissage de langues ultérieures.</p> <p>Impossible d'identifier les sources d'interférences.</p>
<p>Enfant bilingue apprend facilement d'autres langues.</p> <p>Apprentissage formel scolaire de langue aide l'apprenant.</p>	Eisenstein 1980	<p>Bilinguisme précoce important.</p> <p>Adultes plurilingues ont succès exceptionnels dans l'apprentissage de langues ultérieures.</p>	Typologie de langues proches importante dans l'apprentissage de langues.
<p>Compétence passive : technique d'apprentissage.</p> <p>Apprenant réussit en se concentrant sur une langue, ce qui améliore apprentissage d'autres langues.</p>	Mägiste, 1984	<p>Bilinguisme passif aide l'apprentissage de L3.</p> <p>Interférences des langues préalables.</p> <p>Typologie semblable de langues aide l'apprenant.</p>	<p>Bilinguisme passif aide l'apprentissage de L3 et bilinguisme actif le retard.</p> <p>Langues proches typologiquement aident à reconnaître les structures semblables.</p>
<p>Importance de l'étude formelle des langues</p>	J.Thomas, 1988	<p>conscience méta linguistique supérieure chez les bilingues : rôle important dans l'apprentissage.</p> <p>Typologie proche des langues importante dans l'apprentissage.</p>	<p>Typologie proche de langues importante dans l'apprentissage.</p> <p>Apprentissage des langues étrangères augmente la conscience métalinguistique.</p>
<p>Plurilingues plus compétents et possèdent une attitude langagière moins conservatrice.</p> <p>Mécanisme paramétrique disponible chez l'apprenant de langues étrangères.</p>	E. Klein, 1995 perspective générativiste	<p>Plurilingues mieux équipés pour manipuler les mécanismes paramétriques.</p> <p>Plurilingues ont une compétence métalinguistique supérieure en comparaison avec monolingues.</p> <p>Connaissance de L2 facilite apprentissage de L3</p>	<p>Recherches préliminaires en L3 apportent des résultats différents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - certains bilingues réussissent à ajuster les paramètres de L1, L2 et apprennent L3 avec facilité - les autres ne montrent pas de différences

Tableau I (suite): Principaux courants linguistiques et didactiques

Pistes : aspects intéressants de L3 /Lx	Auteurs	Hypothèses	Conclusions
<p>Apprentissage multilingue très complexe.</p> <p>Les apprenants du basque s'appuient sur l'espagnol dans l'apprentissage de l'anglais.</p> <p>Distance typologique des langues ne présente pas d'inconvénients.</p> <p>Les étapes du développement cognitif expliquent les notes inférieures des jeunes par rapport aux apprenants plus âgés.</p>	J. Cenoz, 1997, 2001	<p>Bilinguisme exerce influence positive dans l'apprentissage de L3.</p> <p>Âge, environnement, distance typologique aident ou n'aident pas l'apprentissage de L3.</p> <p>Influence interlinguistique importante dans l'apprentissage de langue cible.</p>	<p>Distance typologique importante dans l'apprentissage des langues ultérieures.</p> <p>Influence interlinguistique dans la langue orale aussi.</p> <p>Les apprenants plus âgés plus conscients de la distance typologique:</p>
<p>L3 n'est pas une variante de L2.</p> <p>La compétence déjà acquise comparée à un réservoir linguistique.</p> <p>Le multilinguisme est dynamique.</p> <p>Les multilingues font du code-switching pour remplir un vide dans la communication.</p> <p>Ils sont capables de réfléchir sur l'usage de la langue et de comparer les systèmes qu'ils connaissent</p> <p>Intégration de stratégies d'apprentissage de langues dans un cours de langue est importante</p>	U. Jessner, 1999	<p>Les bilingues mieux équipés que les monolingues pour apprendre une langue ultérieurement.</p> <p>Multilinguisme apporte une conscience métalinguistique élevée qui est bénéfique.</p> <p>L'apprentissage de L3 diffère de L2.</p> <p>Typologie des langues importante.</p> <p>Plus les langues sont proches plus il y a interférences.</p>	<p>Conscience métalinguistique pourrait être développée par l'apprentissage des similitudes entre les langues.</p> <p>Compétence métalinguistique élevée chez les multilingues aide l'apprentissage de langues.</p> <p>L3 n'est pas une variante de L2.</p> <p>Typologie des langues importante dans l'apprentissage.</p>

1.5 Hypothèses

Notre problématique est fondée sur l'hypothèse générale suivante : malgré les observations à l'effet que les apprenants plurilingues semblent avoir de la facilité dans l'apprentissage d'une L3+, nos étudiants se heurtent à un problème de taille en ce qui a trait au choix et au placement des pronoms du français ; et l'explication peut être trouvée dans l'influence relative des différents systèmes linguistiques en présence.

Comme on peut le constater, les études qui ont porté sur l'acquisition des langues adoptaient un cadre de travail chomskyen faisant appel au réglage paramétrique. En fait, ces études nous renvoient au débat général de l'accès à la GU pour la L2 *a fortiori* pour la L3+. Sur la base des difficultés que pose l'apprentissage des pronoms personnels par nos apprenants universitaires et notre hypothèse générale donnée plus haut, nous formulons nos sous-hypothèses :

1. Les erreurs des articles et du genre du français causent des problèmes dans l'apprentissage des pronoms français ;
2. Les erreurs de positionnement des pronoms en français sont un transfert des langues sources ;
3. Entre les différents niveaux d'apprenants il y a une progression dans le bon usage des pronoms ;
4. Les apprenants plurilingues qui ont une bonne connaissance de l'anglais montrent un degré de performance plus élevé quant à l'emploi et au placement de pronoms personnels du français que des étudiants qui ont un niveau faible en anglais.

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

1.6 Limites de notre recherche

Nous n'abordons pas toutes les classes pronominales de l'hindi, du gujarâti, de l'anglais et du français. Nous devons limiter notre étude aux pronoms personnels, et pour cela nous avons retenu les aspects suivants :

1. Pour les langues indiennes :

- les pronoms personnels, les démonstratifs du gujarâti, de l'hindi, et leurs caractéristiques, leurs formes et leurs rôles dans la construction syntaxique ;

2. Pour la langue anglaise :

- les pronoms personnels et les pronoms directs et indirects, leurs formes et leur agencement dans une phrase ;

3. Pour le français :

- les pronoms personnels du français : les pronoms conjoints et les pronoms disjoints, leurs formes, leur emploi (surtout le déplacement) dans la construction syntaxique.

Nous avons recueilli un corpus écrit et un corpus oral. Le corpus écrit est constitué des réponses à 11 questionnaires avec des sous-questionnaires plus une traduction. Pour le corpus oral, en raison de contraintes de temps et de conditions difficiles, nous n'avons interviewé et enregistré que 6 étudiants. Les résultats semblent très limités en termes de nombre et de variété des types d'erreurs par rapport au corpus écrit. Néanmoins, la complémentarité des données de ces deux corpus permet de décrire les performances et de vérifier nos hypothèses. Nous avons aussi fait un survol historique ainsi qu'une description socio-linguistique pour mieux faire comprendre le plurilinguisme et les systèmes langagiers des langues indiennes et étrangères comme l'anglais et le français en Inde. Nous regrettons de ne pas avoir fait une étude *pan-indienne* de toutes les langues indo-aryennes et dravidiennes parlées par nos étudiants. Nous avons limité notre étude aux systèmes de deux

langues du nord de l'Inde comme représentatifs des langues indo-aryennes, c'est-à-dire le gujarâti, la langue de la région où nos recherches ont été menées et l'hindi, la langue nationale, pour des raisons de similitudes relatives entre les systèmes de la plupart des langues indo-aryennes comme le bengali (bangla), le marathi, le râjasthâni, le punjabi, l'oriya etc. Le nombre restreint d'effectifs à étudier (en tout 85 témoins) a également limité notre recherche.

CHAPITRE II

Contexte historique, sociolinguistique et pédagogique

La langue et la culture ont un lien indissoluble dans l'esprit d'un individu ; car la langue d'une communauté linguistique est la manifestation et le reflet de sa culture, de ses façons de vivre, de penser et même de transmettre des savoirs. À cet égard nous croyons utile de relater ici certains faits marquants du passage en Inde au moins de peuples qui avaient beaucoup influencé notre histoire, nos langues, notre civilisation et nos différentes composantes culturelles.

Dans cette perspective, l'histoire d'un pays, les traditions et les cultures des peuples qui y habitent sont également importantes pour comprendre pourquoi tel ou tel peuple fait un certain choix linguistique ; pourquoi les citoyens s'intéressent à une certaine langue étrangère et comment ils s'associent avec une nouvelle culture qui est différente de celles qu'ils connaissent. Les liens étant si étroits entre langue, culture et histoire, nous ne pouvons les ignorer, ni le rôle joué par chacune d'elles séparément ou ensemble et les effets sur une communauté linguistique.

La longue histoire de l'Inde témoigne des vagues de migrations de différentes tribus et ethnies qui s'y sont installées, des invasions par les étrangers comme les Grecs, les Turcs, les Mongols qui ont tous laissé des traces indéniables qui, cependant, ont fini par être intégrées dans la culture indienne. En guise de comparaison on pourrait faire une analogie avec les fils de soies multicolores (pour lesquelles notre pays est connu) dont les couleurs représentent la diversité des cultures qui s'entretissent pour produire un tissu magnifique – lisse et soyeux comme les textiles riches de notre pays. Ainsi, chaque peuple a laissé des traces et un patrimoine riche, de leur langue, de leur influence

politique, sociale, architecturale et leurs pensées riches et profondes. Pour saisir toute cette richesse et le plurilinguisme qui y existent depuis les temps immémoriaux, il faut alors comprendre au moins les raisons de ce passage. Mais en ce qui concerne notre étude, nous nous restreindrons au passage de seulement certains peuples qui y ont laissé leurs cultures, et quelques traces inoubliables.

Le passage de ces peuples et l'appropriation de leur langue et leur culture par les indigènes pourraient être repérés même aujourd'hui. Les traces de cette coexistence des langues et des cultures pourraient également être repérées dans l'histoire de notre peuple et ensuite dans la lutte pour l'indépendance, dans la reconstruction de notre pays et d'une société indienne moderne. Désormais, il faut comprendre que la vieille tradition plurilingue et l'intérêt des Indiens pour l'apprentissage des langues étrangères vont de pair dans l'histoire de l'Inde.

2.1 Survol historique de l'Inde

L'Inde ou Union indienne se situe dans le sud de l'Asie et forme le sous-continent indien. Le nom « Inde » est dérivé de la langue perse ancienne, du mot *Sindhu*, d'après le fleuve Indus, qui prend sa source dans l'Hindu Kush dans l'Himalaya au nord et passe par l'Afghanistan, le Pakistan, le Cachemire, le Punjab et se jette dans la mer d'Oman ; l'Indus fait partie des sept rivières sacrées de l'Inde. Ce pays est connu sous plusieurs noms : *Hindoustan* qui signifie le territoire des Hindous en perse, aussi *Bhârat*, mot hindi dérivé du nom sanscrit d'un roi hindou dans l'histoire ancienne, et qui se trouve dans l'histoire épique du *Mahabharata*. L'Inde était le berceau d'une civilisation ancienne, la civilisation de la vallée de l'Indus (*Indus-Valley Civilisation*), comparable à celle de la Mésopotamie qui florissait à peu près entre le 3^e et le 4^e siècles av. J.-C. (Kulke et

Rothermund, 2004; Metcalf et Metcalf 2003; Stein 2002). Les conjectures sur la destruction de cette grande civilisation étaient attribuées à plusieurs facteurs : l'invasion des Aryens, les changements climatiques et environnementaux, les catastrophes, etc. L'Inde ancienne a aussi connu plusieurs invasions, d'abord par les Aryens (de langue indo-européenne) vers 2000 av. J.-C. qui s'installèrent dans la vallée du Gange. Plus tard, l'Inde médiévale, composée d'innombrables royaumes, a été unifiée aux 4^e et 5^e siècles par la dynastie des Gupta (une grande partie du nord). Ensuite, aux 10^e et 11^e siècles, il y eut les invasions des Turcs et des Afghans qui établirent leur royaume autour de Delhi (Kulke et Rothermund *ibid.*; Metcalf et Metcalf *ibid.*; Stein *ibid.*).

Pendant ce temps-là, la région du sud de l'Inde connaissait les puissantes dynasties hindoues du Chola et du Vijayanagara. Les invasions musulmanes commencèrent par l'établissement du Sultanat de Delhi et, à leur tour, furent suivies de celles des Mongols au début du 16^e siècle, par Gengis Khan, Timur et Babar. La dynastie mongole dura deux siècles. Par ailleurs, il faut compter les puissances européennes : les Portugais, les Français, les Hollandais, et les Anglais, qui, attirés par les richesses l'Inde, sont venus d'abord pour le commerce ensuite comme conquérants. Il est important de mentionner ici la présence des Français et des Portugais au sud, au sud-ouest, au sud-est et au nord-est de l'Inde. Nous pensons aux comptoirs français (à Chandernagor, à Mahé, à Karikal et à Pondichéry) et portugais (à Calicut et à Goa) sur le territoire indien.

La fin du 19^e siècle (sous l'occupation anglaise) vit naître le mouvement d'indépendance. Pour lequel les nationalistes indiens utilisaient les principes de la non-violence et de la désobéissance civile. Mais assez tôt des désaccords violents entre les hindous et les musulmans éclatèrent et la crise ainsi provoquée conduisit à la création des

deux nations, le Pakistan et l'Inde. Après avoir obtenu son indépendance le 15 août 1947, l'Inde est devenue une république le 26 janvier 1950. Ainsi la colonisation de l'Inde sous le *British Raj* (la monarchie anglaise) avait duré presque deux siècles, de 1757 à 1947.

L'Inde est aussi le berceau de quatre grandes religions : l'hindouisme, le bouddhisme, le jainisme et le sikhisme. Ce pays est le plus peuplé du monde après la Chine, avec une population de plus d'un milliard d'habitants (1 027 015 247, recensement 2001). Avec une superficie de 3 287 263 kilomètres carrés, l'Inde est divisée en 28 États avec 22 langues officiellement reconnues par le gouvernement indien, l'hindi étant la langue nationale et l'anglais, la langue officielle associée.

Tableau II : Chronologie linguistique et historique

Période	Événements
2500 – 1200 av. J.-C	La civilisation de l'Indus ; formée par des peuples de langues dravidiennes, chassés au sud par les Indo-Aryens. Le tamoul, ancienne langue dravidienne, donne les 3 grandes langues dravidiennes du sud : le télougou, le kannara et le malayalam. Les autres langues dravidiennes sont : le brahui, le malto, le kurux, le gondi, le munda, le tulu, le kodaga, le toda, etc.
2000 av. J.-C.	Vagues d'invasions des Aryens ; introduction du sanscrit ou samscrita. Rédaction des <i>Veda</i> et émergence du brahmanisme. Le sanscrit est étroitement lié à la religion et réservé aux brahmanes (les prêtres)
IV ^e s. av. J.-C.	Grammaire de Panini (<i>Ashtadhyayi</i>). Étapes principales de l'histoire des langues indo-aryennes : indo-aryen ancien (védique et sanscrit classique) ; III ^e s., indo-aryen moyen (dialectes vernaculaires du sanscrit ou pracrits et <i>Apabhramsa</i> aussi dit <i>Abahatta</i>), « langue dégradée, incorrecte », qui ont donné naissance aux langues contemporaines indo-aryennes : le hindoustani, le oriya, le bangla, le bihari, le punjabi, le rājasthāni, le gujarāṭī, le marathi, etc.
VI ^e s. av. J.-C.	Domination perse de l'Inde du N.-O. et introduction de la langue perse en Inde (600 av. J.-C. et 1000 après J.-C)
326 av. J.-C.	Alexandre le Grand atteint la vallée de l'Indus
273- 237 av. J.-C.	Ashoka, roi du Bihar, impose sa domination sur tout le N. de l'Inde ; épanouissement du bouddhisme
VI ^e s.	Conquête du bassin de l'Indus par les Huns hephtalites, venus d'Asie centrale; défaite de la dynastie des Gupta
X ^e s. et XI ^e s.	Invasions musulmanes ; apport de la langue turque et d'autres langues dans la région de Delhi. Émergence de l'ourdou, qui a beaucoup emprunté de son lexique à la langue des conquérants et des dialectes locaux comme, Braj, Awadhi et Khari Boli qui donneront l'hindi né avec beaucoup de variabilité dû à une réaction religieuse qui a fait remplacer les mots perses par des mots sanskrits savants
1000	Conquête du Punjab par Mahmud de Ghazni
1192	Victoire Mohammad Ghori sur l'armée rajpute de Prithvi Raj Chauhan. Conquête de l'Inde du Nord par les musulmans
1206- 1526	Sultanat de Delhi (dynasties des Esclaves, des Khalji, des Tughluq)
1398- 1399	Tamerlan envahit le Panjab et détruit Delhi
1526	Victoire de Panipat (près de Delhi) et prise de Delhi par Babar; fondation de l'Empire monghol. La perse devient langue de la cour du roi monghol
1510, 1511	Prise de Goa, de Malabar et de Ceylan par Albuquerque, navigateur portugais. l'Inde devient un champ de rivalités pour les pays occidentaux qui y installent des comptoirs. Le portugais demeure la langue officielle jusqu'en 1962

Tableau II (suite) : Chronologie linguistique et historique

Période	Événements
1502	Vasco de Gama installe un comptoir portugais à Kochi, qui passe sous le contrôle des Hollandais puis des Anglais en 1643. L'usage du portugais et du hollandais n'y est pas répandu
1600	La reine Elizabeth donne aux commerçants anglais la Charte pour le commerce maritime avec les Indes
1661	Bombay aux mains des Portugais depuis 1534, passe sous le contrôle des Anglais
Territoires indiens sous contrôle français jusqu'en 1954	
1668	Les Français font commerce aux ports de Calicut et de Surat
1670	Comptoirs français de Balassor, Kasimbazar, Yugdia, Dacca, Patna, Masulipatnam
1674, 1686	Ouverture des comptoirs de Pondichéry et de Chandernagor par de la Compagnie française des Indes orientales.
1721, 1738, 1759	Mahé, Karikal, Yanaon et Yanam
1763	Après le Traité de Paris, les Français ne conservent que cinq comptoirs indiens
1894- 1902	Essor de l'enseignement du français en Inde
1870	Enseignement du français à l'Université de Bombay et création du Centre Littéraire de Bombay
1897	Enseignement du français à Baroda College, actuellement <i>The Maharaja Sayajirao University of Baroda</i> , <i>Vadodara</i>
1940	Ouverture de l'Alliance Française de Bombay
1954	La France cède l'ensemble des ses territoires à l'Union indienne
Domination britannique	
1772- 1785	Colonisation britannique
1767- 1769	Première guerre de Mysore entre les Britanniques et le sultan Haider Ali, soutenu par les Français
1818	Dernière résistance indienne, la confédération des Marathes est brisée
1835	<i>Education Act</i> proposé par 'Lord Macaulay' à 'Lord William Bentinck', gouverneur général de l'Inde britannique

Tableau II (suite et fin) : Chronologie linguistique et historique

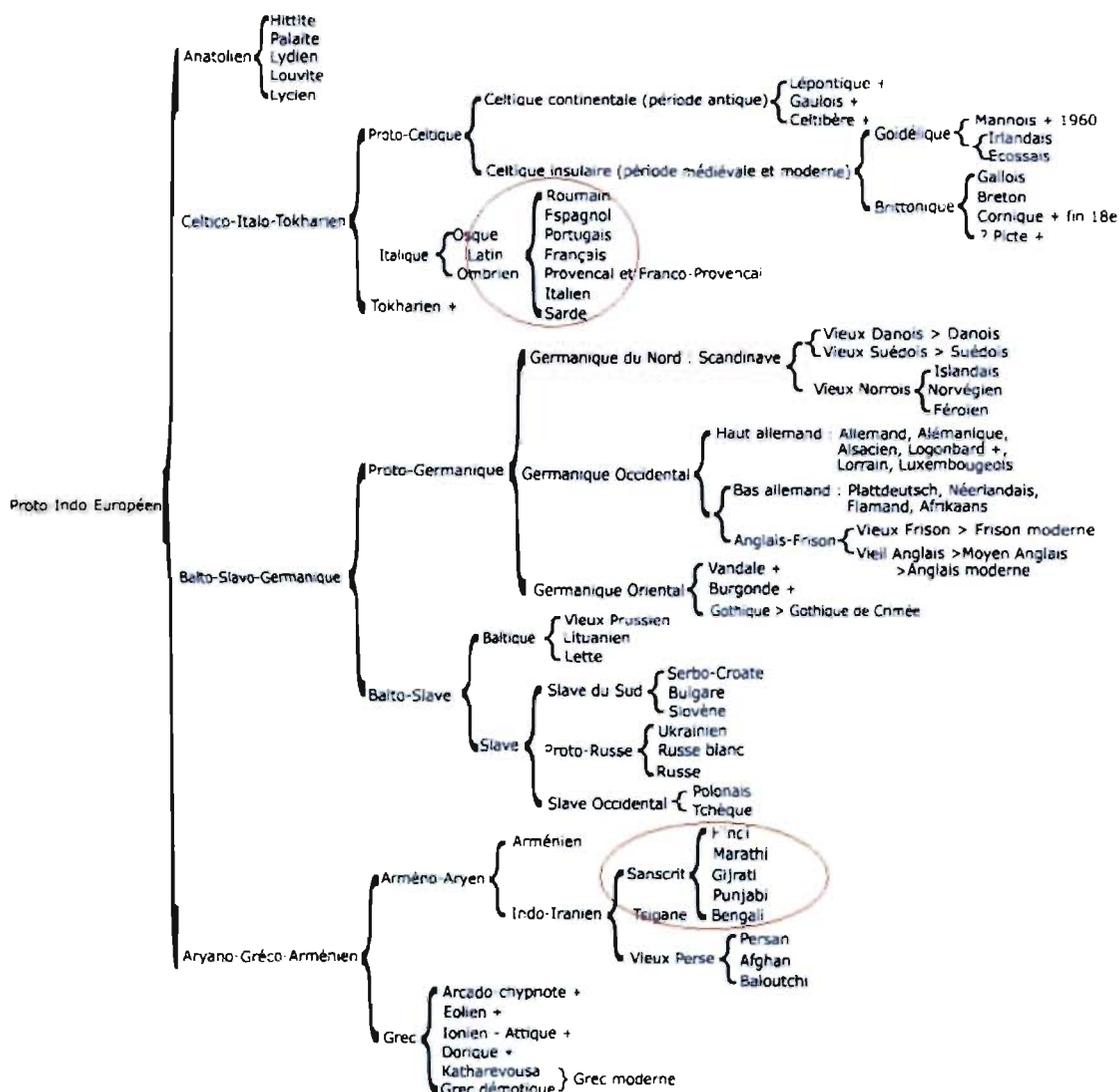
Période	Événements
1837	<i>Minutes of Macaulay</i> : introduction de l'anglais dans les universités de Bombay, Calcutta et Madras. La langue anglaise devient langue de prestige, remplaçant le perse et les autres langues indiennes. Début du bilinguisme en Inde
1845	Les Pays-Bas et le Danemark cèdent leurs territoires à la Grande-Bretagne
1857	Révolte des cipayes (soldats indigènes) contre les Britanniques. Le mot perse original a aussi été emprunté en français sous la forme « spahi » (et « sipahi » à une époque plus ancienne)
1858	Chute de l'Empire monghol; la Compagnie des Indes est remplacée par l'armée britannique sous Lord Canning
1867	Certains hindous des <i>United Provinces</i> (Agra et Oudh) demandent que la langue officielle soit l'hindi au lieu de l'ourdou, sous le 'British Raj'
1877	Victoria 1 ^{er} , reine de Grande-Bretagne est proclamée impératrice des Indes
1774 -1883	Réveil du nationalisme indien sous Ram Mohan Roy
1798- 1849	Annexion de plusieurs royaumes (le Oudh, le Punjab, les Etats marâthes, l'Assam, le Bengale, le Bihar, le Sindh) par les Britanniques
1869- 1848	Le nationalisme indien prend de l'ampleur grâce au Mahatma Gandhi
1942	Mouvement <i>Quit India</i> (abandonnez l'Inde) lancé par le Mahatma Gandhi
1944	Les Britanniques acceptent l'indépendance de l'Inde
1947 (le 15 août)	Proclamation de l'indépendance de l'Union indienne; partition d'une partie du pays qui formera l'Etat islamique du Pakistan
1947	Jawaharlal Nehru, premier ministre de l'Union indienne
1950	La Constitution indienne reconnaît l'hindi comme langue nationale et l'anglais comme langue officielle ; (la Constitution de l'Inde reconnaît actuellement 22 langues régionales comme officielles)
1954	Rédaction d'une grammaire de l'hindi (<i>A Basic Grammar of Modern Hindi</i>) par un comité gouvernemental indien
1949	Instauration de la Politique de 3 langues en vue de mettre fin aux conflits linguistiques ; 1957, 1963, 1976, 1987- révisions successives de cette politique.

2.2 Langues indiennes

Les langues de l'Inde appartiennent à deux grandes familles : l'indo-aryenne et la dravidiennne. Les autres langues parlées en Inde appartiennent à la famille tibéto-birmane. Les langues du nord appartiennent à la famille indo-aryenne et sont parlées par presque 70% de la population. C'est en 1786 que Sir William Jones, juriste, linguiste et chercheur anglais a été nommé juge à la cour suprême dans la ville de Calcutta (Kolkata). Fondateur

de *The Asiatic Society of Calcutta* il avait découvert une relation proche entre le sanscrit, le grec, le latin, l'allemand et le celt. Sa découverte a donné lieu à l'étude philologique systématique de la famille des langues dites indo-européennes (Kulke et Rothermund 2004: 31).

Tableau III : Famille de langues indo- européennes ⁱⁱ



2.2.1 Appartenance linguistique du gujarâtî et du hindi

Le gujarâtî, langue officielle de l'état du Gujarat, comme l'hindi parlé à l'ouest du Gujarat, le râjasthâni, le marwari [marwadî] et le punjabi parlé au nord du Gujarat et le marathi [marâti] parlé au sud du Gujarat, appartient à la famille indo-aryenne (Grierson 1966). Comme l'a dit Trivedi (1991), la grammaire, le lexique et les formes littéraires du gujarâtî sont plus proches de l'apabhramsaⁱⁱⁱ que l'hindi ou bien d'autres langues indo-aryennes.

L'hindi, langue indo-européenne de la branche des langues indo-aryennes, dérivées du sanscrit et de divers prakrits s'écrit en devanâgarî, système d'écriture nommé « abugida »^{iv}.

Avec le punjabi, le sindhi, l'ourdou et le gujarâtî parlés dans le nord et le nord-ouest de l'Inde, le marathi au sud, l'oriya au sud-est et le bengalais (bangla) à l'est et le nepalî au nord, l'hindi (le registre standardisé de 'hindoustani') constituent le continuum dialectal de la famille des langues indiques. Toutes ces langues sont issues de l'apabhramsa.

L'hindoustani ou hindustânî (qui donna l'hindi et l'ourdou) est le nom qui jusqu'au début du 20^e siècle désignait la langue de l'Hindûstân (étymologiquement ce mot est d'origine perse ; le mot *Hindi* comprend deux morphèmes : *Hind* désigne le fleuve « Indus » et donc le pays « Inde », et le suffixe adjectival *-î* signifie 'appartenant à'. *Hindî* signifie donc « Indien », ou « du fleuve Indus ». De nos jours, *Hindî* ne signifie plus « Indien » mais réfère à la langue officielle de l'Inde.

2.2.2 Hindi : statut officiel

Langue officielle de l'Inde, l'hindi est parlé dans la partie nord et la partie centrale de l'Inde. Cependant environ 40% de la population ne l'utilise pas, surtout au sud de l'Inde, même si l'hindi a été très popularisé par les films de Bollywood^v. Des variantes de l'hindi sont relevées comme langue minoritaire de plusieurs pays dont les îles Fidji, l'île Maurice, la Guyane, le Surinam, l'Afrique du sud, Trinidad et Tobago, la Grande-Bretagne, Singapour, etc.

Après l'indépendance de l'Inde et la séparation de la colonie en deux États, les deux langues, écrites avec des alphabets différents, sont considérées comme distinctes. L'ourdou et l'hindi ne forment, cependant, qu'une seule langue. Elles divergent actuellement par leur vocabulaire, l'hindi ayant été « dépersanisé » et « désarabisé », et l'ourdou « désanscritisé » (Rai 1991: 35 ; Kellogg, 1990: 39). Le problème hindi/ourdou est un problème d'appartenance ethnique, ainsi que d'appartenance à une religion et de nationalisme, tous associés à l'identité langagière ; ce fait est désigné par Morris Swadesh sous le terme « identification ethnique » :

The problem of where one language begins and the other ends is complicated for various reasons. What is essentially a single language may be given different names by different people. Nationalism plays a big role in people's conception of language identities. Thus Urdu and Hindi are considered two distinct languages by many Pakistanis and Indians, who point out that they are written with different alphabets, one based on the Arabic and the other on the old Indic tradition; that Urdu has many expressions taken from Arabic while Hindi has more from Sanscrit; and that one is associated with the Moslem religion and the other with Hinduism and Buddhism. (Cité par Rai 1991 : 281)

Nous pouvons attribuer la provenance du hindi au sanscrit et à l'apabhramsa de l'étape moyenne pendant son évolution (Rai 1991). L'hindi/ourdou s'est développé à partir du dialecte de *khaḍī bolī*^{vi} parlé autour de Delhi au nord-ouest de l'Inde. C'est aussi considéré comme un dialecte de prestige par des hindiphones.

L'hindi/hindoustani ou ancien hindi était une langue véhiculaire, issue des langues indiques régionales auxquelles s'incorporaient des éléments lexicaux empruntés au perse et au turc et apportés en Inde avec les invasions musulmanes. Cette langue véhiculaire était parlée avec les natifs dans les bazars où les soldats musulmans et les habitants du pays se mêlaient^{vii}.

2.2.3 Anglais : statut officiel

Notre comparaison des langues connues préalablement par des apprenants, ne peut ignorer la présence de l'anglais. Langue internationale, l'anglais joue un rôle très important dans le système éducatif et permet à ses locuteurs de participer au marché du travail, non seulement en Inde mais dans le monde. Le bilinguisme chez les Indiens peut d'abord s'expliquer par l'histoire de la colonisation anglaise.

La république indienne reconnaît non seulement l'hindi et l'anglais comme langues officielles mais aussi d'autres **langues officielles** qui peuvent être classées en deux catégories : d'une part les langues de l'administration centrale sont l'hindi^{viii} et l'anglais (langue officielle associée) ; d'autre part, la Constitution de l'Inde^{ix} définit également vingt-deux langues classifiées (*scheduled languages*) qui peuvent être officiellement utilisées par les différents États fédéraux.

L'anglais n'a pas le même statut que l'hindi depuis 1965, date à laquelle les autorités présumaient qu'il serait progressivement remplacé par l'hindi. Mais l'opposition de certains États, comme le Tamil Nadu, et certains autres États du sud de l'Inde où la pénétration de l'hindi est très faible, fait que le système dit des langues jumelles est toujours en vigueur. Cependant, l'ouverture de l'industrie indienne vers le monde extérieur depuis les années 1990 et la mondialisation de l'économie a redonné à l'anglais

une grande importance et l'objectif de sa suppression en tant que langue de communication interne a été mis de côté.

D'après Masica (1993), l'anglais a toujours été une langue intimement liée à la vie des gens de l'Asie du sud et a façonné l'esprit de toute une génération. En tant que langue de scolarisation et d'usage courant dans cette région, l'anglais a fini par en exprimer la culture et le mode de vie, ce que n'était pas sans doute pas possible au début de son introduction dans ces pays. De cette façon l'anglais n'est plus une langue étrangère mais une langue « indianisée » (relatif à l'Inde). Nous sommes d'accord avec l'affirmation de Kachru (1983) et de Tickoo (1996) selon laquelle l'anglais est bien implanté dans notre sous-continent. Même si Rajan (1965, cité par Kachru 1983 : 64) rapporte les opinions divergentes d'autres intellectuels : « *The bonafides of the writer in English are continually being impugned. Using what is allegedly a foreign language, he is said to be incapable of expressing the inwardness of Indiannes.* »

Du point de vue sociolinguistique, le processus d'**acculturation** (*South Asianization*) à l'anglais se manifeste dans l'étude de langues en contact dans un contexte plurilingue et dans le contexte de contacts interculturels (*cross-cultural*). De plus ce processus pose plusieurs problèmes méthodologiques et théoriques dans la description de ces « nouveaux anglais », connus comme *New Englishes*. Ce brassage de cultures et de langues avait abouti au développement de variétés d'anglais comme L1 (par exemple : *American English, Australian English, Ghanian English, Canadian English, Indian English* etc.) ou deuxième langue ou langue étrangère.

2.3 Bilinguisme en Inde

Le terme *bilingualism in English* (bilinguisme en anglais) est utilisé par beaucoup d'écrivains, mais nous pensons que l'anglais, langue seconde, appris par certains seulement (surtout autrefois), est aujourd'hui considéré par la plupart des gens comme L3. Néanmoins nous allons continuer à utiliser le terme **bilinguisme en anglais** qui est couramment utilisé. Une compréhension de ce phénomène pourrait nous donner un éclairage sur l'apprentissage et le phénomène de transferts des structures dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, plus spécifiquement, pour notre étude, l'apprentissage des pronoms personnels par des étudiants indiens.

2.3.1 Historique du bilinguisme

Il est important de comprendre la sociologie du bilinguisme en anglais pour mieux comprendre le plurilinguisme et les études de langues étrangères. Pour tracer l'histoire du bilinguisme en Inde, il faut remonter à la Charte donnée par la Reine Elisabeth, le 31 décembre 1600, à certains marchands de la ville de Londres pour établir des relations commerciales hors du pays, surtout avec les Indes et les pays d'Orient. De fait, le développement du bilinguisme dans notre région est étroitement lié au début de la colonisation par les Britanniques. Plus la domination anglaise s'est étendue en Inde, plus la langue anglaise s'y est enracinée, augmentant peu à peu le nombre de locuteurs de L2/L3. Néanmoins, il faut mentionner ici que la compétence dans cette langue varie d'un usager à l'autre, en fonction de son statut social, de son lieu de résidence, etc.

Il faut aussi souligner la forte demande de certaines classes éduquées (surtout au Bengale) qui, au début de la colonisation, voulaient étudier la langue anglaise en même temps que les langues perse et bangla. Cet intérêt pour l'anglais étant surtout d'ordre

socio-économique et académique. Il existait un petit groupe d'Indiens (dont Raja Ram Mohan Roy, nationaliste notoire) en faveur de l'introduction de l'anglais dans les écoles et les universités indiennes et pour qui l'anglais représentait la langue d'instruction, de la raison et de la science.

On peut dire que l'introduction du bilinguisme a été réalisée par des groupes distincts : un premier groupe d'Indiens, fascinés par le progrès et l'industrialisation de l'Occident désirant utiliser la langue anglaise pour le progrès scientifique et matériel ; un autre groupe, constitué des responsables et des officiers du gouvernement anglais en Inde, qui voulaient imposer l'anglais à la population indienne, afin de faciliter le gouvernement du pays. On comptait, parmi ces radicaux, des partisans de la résistance, luttant pour l'indépendance de l'Inde, tels Raja Ram Mohun Roy et Rajunath Hari Navalkar. D'après eux, un recours exclusif aux langues régionales ne permettrait jamais réaliser leur objectif de faire de l'Inde une puissance progressive et industrielle. Les pressions politiques de ce groupe radical ont fini par prévaloir et ont contribué à la propagation de la langue anglaise en Inde (Kachru 1983 : 67-68).

La décision d'imposer une langue étrangère aux habitants d'une colonie britannique ne fut pas facile ; il y eut beaucoup de controverses entre les « Orientalistes » et les « Occidentalistes », même parmi les administrateurs anglais. Mais cette divergence d'opinion ne put empêcher l'établissement de l'anglais comme langue officielle. Cette décision politique a marqué la première étape de l'histoire de la politique linguistique coloniale en Inde en accordant à l'anglais une autorité et un prestige qui, depuis lors, n'ont cessé de croître. La période entre 1765 et 1947 marque l'essor de l'anglais en Inde.

Le bilinguisme s'est progressivement développé dans le système éducatif en Inde pendant cette période. La fameuse résolution de Lord Macaulay (*'The Minutes of Macaulay'*, 1837) mise en application dans trois universités, à Bombay, à Calcutta et à Madras marque un point tournant. Bientôt, le développement et l'établissement d'autres universités et *colleges* accentuent l'importance de l'anglais et, dès le début du 20^e siècle, l'anglais devenait une langue officielle et de scolarisation en Inde.

Vers la 2^e décennie du 20^e siècle, le mouvement de l'indépendance de l'Inde, suscita des sentiments contre les Anglais et la langue anglaise. Ironiquement, il faut remarquer que la langue utilisée dans la propagande contre les Anglais celle du colonisateur : « [...] *the language, having once served as the seedbed of ideas that stood behind the Gandhian non-violence movement which brought about self-rule [...]* » (Tickoo 1996: 229). En 1928, la presse anglaise avait une grande influence sur le public et le goût pour les publications dans cette langue était en plein essor. La fin de la 1^{re} Guerre Mondiale vit un accroissement considérable des institutions, des écoles et des *colleges* dans les régions même les plus reculées de l'Inde. Cet état de fait contribua au bilinguisme avec l'anglais des classes moyennes et inférieures de la société indienne, phénomène qui avait évidemment polarisé les groupes sociopolitiques. Malgré les divisions et les controverses parmi les partisans et les détracteurs de l'épanouissement de l'anglais, une variété sud asiatique de l'anglais était déjà en train de se répandre.

2.3.2 Variétés sociolinguistiques de l'anglais

Aujourd'hui l'anglais que nous parlons est une variété connue sous le nom de *Indian English* (IE), langue standardisée, comme par exemple, le *British English*, l'*American English*, etc. Ce terme *Indian English* ne signifie toutefois pas qu'il y ait

homogénéité dans l'usage de l'anglais en Inde, cela n'implique même pas qu'il y a une uniformité de la compétence et de la performance des utilisateurs de cette variété d'anglais (Kachru 1983: 69). Idéalement, nous voudrions une situation linguistique homogène et uniforme mais il faut rester réaliste : dans le monde des locuteurs de L1 et de L2 nous ne verrons jamais cette situation. Les langues naturelles n'assurent pas une telle uniformité ou standardisation dans l'usage et on y trouve toujours des variations qui peuvent s'expliquer par leur fonction, le contexte socioculturel et les exigences éducatives. En Inde, les variations de l'*Indian English* peuvent également dépendre de la région d'origine et de la compétence des locuteurs. La variation géographique ou régionale dans l'usage de l'anglais résulte de l'interférence. Nous avons donc le *Malayalam English*, le *Tamil English*, le *Telugu English*, l'*Hindi English* (« Hinglish »), le *Punjabi English*, le *Marathi English*, le *Bengali English*, etc. et la raison fondamentale de toutes ces variétés d'anglais est la L1 des locuteurs. Cet effet des variétés linguistiques n'a pas encore été étudié.

La variation, apportée par la compétence des locuteurs est une composante importante dans l'étude du bilinguisme en Inde. Pour définir un standard de l'*Indian English* parlé par les Indiens scolarisés, Kachru a proposé une échelle de compétence, connue sous le terme de *cline of bilingualism* pour classer ces bilingues : à un bout de l'échelle, on retrouve les Indiens éduqués qui parlent la langue standardisée (*Indian English*) et à l'autre bout, les gens que Kachru identifie comme parlant le *Kitchen English* ou bien le *Chee chee English* ; entre ces deux extrémités, il classe les autres formes de IE comme le *Babu English* (toutes ces formes étant la pidginisation et la créolisation).

En fait, la langue anglaise s'est tellement mêlée à la vie culturelle et sociale de l'Inde qu'elle est devenue partie intégrante de notre vie quotidienne et de notre cheminement intellectuel. D'après nous, c'est peut-être la seule langue qui a été retenue par les universitaires malgré les pressions politiques et la pression des loyautés régionales. On peut dire que c'est par l'usage de l'anglais comme lingua franca et le développement de l'IE qu'a été créée une littérature *pan-Indian* ou *Anglo-Indian Literature* (le terme le plus couramment utilisé aujourd'hui est *Indian Writers in English*), qui symbolise enfin nos aspirations culturelles et sociopolitiques. Il est étonnant de voir comment une langue étrangère s'est entremêlée à la culture et à la vie des peuples, plus étroitement et profondément encore que le perse ou l'arabe, langues pourtant prestigieuses sous le règne des rois Mongols.

2.3.3 Implication linguistique du bilinguisme

L'implication linguistique de l'usage de plus en plus répandu de l'IE (*Indian English*) s'explique ainsi : plus l'IE s'imprègne de la culture indienne, plus se crée une distance entre elle et d'autres variétés de l'anglais. Cette situation particulière a évidemment créé des formes déviantes qui fonctionnent seulement dans leur propre contexte. Nous remarquons ce phénomène dans les termes de parenté, de référence, d'adresse, de respect, et termes d'affection ; par exemple : *mother* et *sister* ont des collocations étendues comme termes de respect sans lien de parenté. Le terme *brother-in-law* peut être utilisé comme terme péjoratif, terme d'affection et désignation de parenté. Le même terme devient, dans les langues sud-indiennes, *co-brothers* pour indiquer les autres beaux frères dans la belle-famille. La raison de ce néologisme est que *brother-in-law* en anglais est un terme très restreint et ne montre pas les relations familiales entre les

autres membres d'une communauté au-delà de la famille proche. Tandis que dans les langues indiennes il y a un terme particulier pour chaque degré de relation dans la famille, proche et éloignée, même pour la belle-famille. De tels emprunts et transferts sont donc bien assimilés dans l'IE, dans le processus d'indianisation.

Enfin, nous croyons que cette forme d'anglais, parlée par des millions d'Indiens, perdurera. On peut affirmer avec Iyengar :

How shall we describe Indian creative writing in English? Of course, it is Indian literature, even as the works of Thoreau or Hemingway are American literature. But Indian literature comprises several literatures...and Indian writing in English is but one of the voices in which India speaks. It is a new voice, no doubt, but it is as much Indian as others". (Srinivasa Iyengar 1962, cité par Kachru 1983: 43)

2.2.3.1 Registres différents

Parler de la *nativisation* de l'anglais ne doit pas nous faire oublier un autre processus, celui de l'anglicisation des langues et des littératures du pays. Certaines études, comme celles de Bhatia (1967), ont montré que le contact des langues vernaculaires a eu un effet définitif sur la phonologie et le vocabulaire des « new Englishes ». Inversement, Kachru (1979) a montré que le contact de l'anglais avec l'hindi a entraîné certains changements et innovations en hindi comme l'introduction des constructions impersonnelles, une tendance à changer l'ordre syntaxique (de SOV à SVO), l'usage de formes indirectes, du passif avec agent, etc.

En fin de compte, l'anglais a gagné un statut de langue internationale et de langue fonctionnelle en Inde et cette présence ne peut pas être négligée. Même au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le français, nous pouvons remarquer des transferts de l'anglais faits par nos apprenants : il y a interférence de la L1 à la L2 et vice-versa autant sur le vocabulaire que sur la grammaire. Ainsi, non seulement l'anglais a-t-il

été *South-Asianized* par les contextes linguistiques et sociologiques de l'Asie du sud, mais il a également laissé des traces importantes dans les langues et les genres littéraires.

Ce phénomène est bien perçu par Kachru (1983 : 1) dans le contexte du sous-continent indien :

...the **Indianness** in Indian English [...] is the result of the acculturation of a Western language in the linguistically and culturally pluralistic context of the subcontinent. These parameters of Indian culture and languages determine the language change and language adaptation.

2.2.3.2 Conflits internes

Les réactions contre l'apprentissage de l'anglais en Inde n'ont pas toujours été seulement d'ordre éducatif ou administratif mais aussi d'ordre politique. De nos jours, malgré tout, l'apprentissage de l'anglais demeure important. L'anglais est toujours utilisé comme langue de communication (*lingua franca*) nationale et internationale, tandis qu'une ou deux langues régionales se sont vues attribuer le statut de langue nationale. Dans la constitution de l'Inde, les articles 343-51 confèrent à l'hindi le statut de langue officielle de l'Inde et le gouvernement indien reconnaît 22 langues parmi lesquelles on peut compter l'anglais. De nos jours, beaucoup parmi nous ne considèrent même plus l'anglais comme une langue étrangère : l'IE est bien enraciné dans notre pays. Dans l'Inde moderne, la formule de trois langues (*the three-language formula*) proposée par le gouvernement indien implique l'apprentissage de ces langues : la langue régionale, l'hindi et l'anglais. Cette formule impose aux régions au nord de l'Inde, surtout dans la grande partie où les gens parlent l'hindi d'apprendre une langue dravidienne (langue du sud de l'Inde), même si cette obligation n'est pas toujours acceptée. Quant à l'anglais, il est enseigné pratiquement à tous les niveaux de l'éducation nationale. Toutes les universités, les *colleges*, ont des départements d'anglais. Beaucoup d'institutions ont choisi l'anglais comme la langue d'instruction et, parmi elles, nous comptons notre

université. L'effet d'un tel usage de l'anglais est relevé par Baugh et Cable (2006 :3) lorsqu'ils affirment que la langue d'enseignement a renforcé son prestige.

L'hindi comme langue officielle ne s'emploie pas sans provoquer des polémiques dans les états du sud de l'Inde. Cette langue prédomine surtout dans le nord du pays, tandis qu'au sud, cette langue n'appartient à aucune communauté linguistique. D'ici vient l'opposition la plus acharnée contre l'hindi et face à cette opposition, le maintien de l'anglais est d'un très grand avantage : nombreux sont ceux qui veulent améliorer leur compétence en anglais.

Mais quel est le rôle de l'implication linguistique de l'anglais pour nous, enseignants de FLE ? Il n'est pas difficile de remarquer que le bilinguisme anglais a un effet important sur l'apprentissage du français qui, selon nous, n'échappe pas au phénomène de transfert et d'interférence entraîné par le bilinguisme des apprenants indiens.

2.4 Approche plurilingue

Dans ce contexte plurilingue, il est difficile de trouver un apprenant monolingue et nous devons considérer le fait que nos sujets d'études sont tous plurilingues et qu'ils peuvent donc choisir l'une des langues de leur répertoire, les mélanger ou les séparer.

Pour nous le terme **plurilinguisme** englobe toutes les langues dont l'apprenant dispose et non seulement la L2. Certes, la présence simultanée de plusieurs langues chez l'apprenant de L3/L3+ est un phénomène complexe et les effets de ce plurilinguisme nous obligent à rendre compte des effets éventuels dans son apprentissage de FLE. Comme chercheuse, nous ne pouvons pas négliger l'existence des langues déjà apprises

et le fait que l'apprenant puise dans son expérience d'apprentissage linguistique au cours d'apprentissage d'une langue cible (L3/ L3+).

D'ailleurs, la notion L3 explicite bien que l'apprenant connaît au moins deux langues, une L1 et une L2, et l'emploi du terme L3+ implique que l'apprenant connaît deux ou même trois langues qui interviennent dans l'apprentissage de la L3. Dans certains cas, la L1 est déjà acquise, mais la L2 ou bien L3+ est toujours en train d'évoluer. Le fait que nos étudiants commencent leurs études de L2/ L3 à l'école, parfois à l'âge 6 ou 7 ans, prouve que les connaissances ne commencent pas nécessairement en même temps que les autres langues, comme dans le cas de *compound bilingualism* (W. Klein 1986: 11). En outre, la connaissance de plusieurs langues ne veut pas dire que l'apprentissage de toutes ces langues est déjà achevé. Est-ce qu'on peut affirmer que tout apprentissage, même celui de L1 (la langue maternelle), est achevé au moment d'apprendre une autre langue ?

Cummins (1991), cité par Jessner (1999 : 202) envisage le système bilingue comme un *iceberg*, où une souche de compétence commune alimente les deux langues. Cette compétence s'est développée comme un réservoir linguistique grâce au contact avec les deux langues. D'après lui, ce *think tank* comprend aussi une conscience métalinguistique élevée chez un bilingue :

Cummins' (1991) view of the bilingual system as an iceberg has also become a well-known metaphor in bilingual research. He points to 'common underlying proficiency' in contrast to separate underlying proficiencies in two languages. This proficiency is neither part of L1 nor L2 and is developed by the bilingual speaker as a kind of linguistic reservoir through contact with both languages. This 'think tank' also comprises enhanced metalinguistic awareness in the bilingual.

2.5 Présence française

D'après les historiens les relations franco-indiennes datent de longtemps ; et s'étaient sur environ trois siècles. Mais cette relation est marquée par un oubli, que

Roger-Pol Droit (*L'oubli de l'inde*, cité par Berthet 2006: 9) qualifie de paradoxe franco-indien.

Les Français vinrent en Inde pour les mêmes motifs que les Britanniques. Ils arrivèrent d'abord comme commerçants puis s'y établirent comme colonisateurs (Kulke et Rothermund 2004, Stein 2002).

Le commerce maritime remonte à l'Antiquité, depuis les 1^{er} et 2^e siècles av. J.-C., où les Romains, les Égyptiens et les Grecs, les peuples de la Mésopotamie et d'Ur (au Moyen-Orient) établirent des relations commerciales, surtout avec le sud de l'Inde et la région actuelle du Gujarat. Parallèlement, l'Inde ancienne entretenait des liens maritimes avec le Cambodge, Ceylan et la péninsule de Malaisie en Extrême-Orient. À partir du 13^e siècle, la route maritime passa sous le contrôle des Arabes qui dominèrent à leur profit les routes maritimes pendant plusieurs siècles jusqu'au premier voyage de Marco Polo.

Les richesses fabuleuses de l'Inde ont été immortalisées par des écrivains, des philosophes et des poètes, de John Milton à Hegel, font allusion aux Indes. Comme le souligne Hegel dans son œuvre, *Philosophy of History* 1837:

The quest for India is a moving force of our whole history. Since ancient times all nations have directed their wishes and desires to that miraculous country whose treasures they coveted. These treasures were the most precious on earth: treasures of nature, pearls, diamonds, incense, the essence of roses, elephants, lions etc. and also the treasures of wisdom. It has always been of great significance for universal history by which route these treasures found their way to the West, the fate of nations have been influenced by this. (Cité par Kulke et Rothermund 2004 : 105)

La présence portugaise en Inde débuta à partir des années 1498 (à l'arrivée de Vasco de Gama dans le cours du Zamorin de Cochin). Les Portugais furent suivis des Hollandais (1595) (Rothermund et al : 2004 : 214-43) puis en 1673 et 1674 des Français qui avaient établi deux postes de commerce, à Chandernagor (au Bengale) à l'est de l'Inde et à Pondichéry (au sud de l'Inde). Au 18^e siècle, un autre pouvoir européen joua

un rôle important dans l'histoire de l'Inde : la compagnie française des Indes orientales (*The French East India Company*), fondée par Colbert en 1664 pour le commerce avec l'Inde. La présence de la France comme pouvoir politique diminua en raison non seulement des interventions politiques des Anglais, mais aussi des politiques relativement inefficaces du gouvernement français à cette époque-là (Grover 1999: 64). Le conflit entre ces deux pouvoirs s'accrut après 1754, période de la Guerre de Sept Ans. Même si les aspirations impérialistes et territoriales des Français furent vaincues, ils aspiraient à établir une hégémonie politique, commerciale et culturelle. La situation d'instabilité et de chaos qui prévalait dans le pays permit aux Anglais d'étendre leur domination, facilitant ainsi leur objectif d'annexion des royaumes indiens.

C'est dans ce climat d'antagonisme et d'hostilité entre les deux pouvoirs anglais et français et de la montée du nationalisme en Inde (pour renverser le règne anglais) que se produisit un rapprochement culturel entre les élites indienne et française. Berthet a caractérisé les raisons de cet intérêt pour une culture étrangère par un peuple colonisé comme une tentative d'appropriation ou d'assimilation de cette culture peut-être pour profiter de avantages socio-économiques qu'elle apporte.

[...], by stepping into the colonizers' cultural environment intruding further than the boundaries that the former established for the latter. In this sense, the history of French culture in India undeniably constitutes an important aspect of the changing relationship between Indian nationalist elite and Great Britain. (Berthet 2006: 10)

N'oublions pas la présence d'Européens d'origine française qui sont venus s'installer en Inde. Au Bengale, grâce à Rabindranath Tagore (notre premier Prix Nobel de littérature), on vit venir Sylvain Lévi (indologue et philologue) et Désirée Lévi ; d'Albert Foucher ('indianiste d'exception', historien, archéologue, philologue), Morris (linguiste d'origine suisse), André Karpelès (peintre), Raymond Burnier (photographe

suisse), Alain Daniélou (musicien, écrivain, explorateur), Jean Renoir (cinéaste), Christine Bossennec (professeur et spécialiste en études classiques), Jules Bloch (linguiste et indologue), André Weil (mathématicien). Ils ont non seulement contribué à l'amélioration des relations franco-indiennes mais ont apporté au pays l'esprit scientifique et technique désirés par les nationalistes et les élites indiennes.

2.5.1 Établissement des centres français

Les visiteurs au Bengale étaient tous hébergés à Shantiniketan, où le besoin d'un centre culturel français se fit bientôt sentir. Dans l'objectif d'établir une chaire de français à l'Université de Calcutta, le Consul envoya un comité.

La première Alliance Française fut établie le 1^{er} mars 1940 : on commença à y enseigner le français et l'Alliance devint un point de rencontre et d'échanges 'intellectuels, artistiques et scientifiques'.

Jean Renoir donne cette description des gens qu'il avait rencontrés à l'Alliance Française de Calcutta:

The group was a personification of India's enlightened bourgeoisie. It included professors, lawyers, doctors, government officials, and independent professionals. There were several women from Shantiniketan University. (Berthet 2006 : 51)

De la même manière que, dès la fin du 19^e siècle, Bombay, centre d'activités anglaises, devenait un centre d'échanges culturels, on assista à la formation du Cercle Littéraire à Bombay en 1886 par des Parsi. Selon James Darmesteter, linguiste spécialiste de l'iranien ancien et historien (cité par Berthet),

The establishment of this circle, which goes back to 1886, is one of the most creditable episodes in the history of French influence abroad; it was a spontaneous tribute to our civilization, without having been prompted or inspired by a French intervention – official or unofficial. (Berthet 2006: 55)

Le Quai d'Orsay fut étonné de l'importante présence d'Indiens, surtout des

Parsis^x qui fréquentaient le Cercle où ils contribuaient à propager la culture et la langue françaises, en continuité avec des liens d'amitiés établis dès le 18^e siècle par Anquetil-Duperron qui avait vécu en Inde à cette époque pour y conduire des recherches approfondies sur le *Zend Avesta*^{xi}.

2.5.2 Apprentissage du français dans les institutions indiennes

La période entre 1894 et 1902 avait vu un grand essor dans l'enseignement du français en Inde. Berthet (*ibid.*) note l'existence de ces activités dans plusieurs institutions et universités indiennes. Depuis le 18^e siècle, le Bengale et Calcutta en particulier favorisaient l'enseignement du français dans les écoles, de même que l'enseignement privé. À l'Université de Calcutta, à Shantiniketan et à Visva-Bharati (Bengale) on pouvait noter non seulement un grand enthousiasme pour l'apprentissage du français mais aussi un échange actif entre les intellectuels dans plusieurs domaines comme l'histoire, la littérature comparée, la linguistique comparative, l'indologie et l'archéologie. Baroda Collège dans la ville de Baroda, actuellement Vadodara, avait commencé à assurer l'enseignement du français dès les années 1800. À cette époque, l'enseignement de cette langue se donnait également dans d'autres villes, Madras, Pune, Ahmedabad, Karachi etc., et c'est dans les années 1900 que l'institut Pasteur fut établi à Hyderabad.

Mais l'épanouissement de l'enseignement et de l'apprentissage du français ne se fit pas sans quelque hostilité, d'abord de la part des Anglais, puis des Allemands.

2.5.3 Conflit d'intérêt

L'intérêt pour la langue française ainsi que pour son enseignement s'est répandu tellement vite que les autorités britanniques virent cet épanouissement comme une menace : ils poursuivirent une politique de suppression et de dévalorisation du français dans le système éducatif indien, utilisant pour ce faire une propagande très efficace et calomnieuse. Les rumeurs, les mensonges se sont propagés par la voie des journaux indo-anglais dans l'objectif avoué de miner la sympathie exprimée par les Indiens envers le fait français.

Notons que le français comme langue occupait toujours un statut assez important en Europe et que la compétence dans la langue française était une marque d'esprit cultivé chez l'élite européenne. Les Anglais avaient même formé des associations françaises (*La Société des Amis de la France dans l'Inde britannique*), et l'adhésion à ces clubs était un privilège réservé aux seuls Anglais et fermée aux natifs indiens.

Dans les années 1900, devant l'enthousiasme des Indiens pour le français, la Commission d'éducation dans les universités indiennes avait pris certaines décisions pour en freiner la progression et le développement dans les universités et les institutions indiennes. D'abord, le français ne fut offert qu'aux femmes, puis avec certaines matières comme l'histoire et l'économie politique il fut banni des programmes universitaires parce que les Anglais pensaient que ces sujets ouvriraient l'esprit des natifs indiens aux idées libérales et les encourageraient à réclamer leur indépendance et à se révolter contre les colonisateurs. Évidemment cette offensive avait pour objectif de contrer l'émancipation des élites indiennes dans les domaines économique, scientifique et culturel. Les motifs invoqués par cette commission pour arrêter l'enseignement du français se déclinaient

ainsi:

It is becoming a serious thing, this extraordinary way in which people are taking up French to the neglect of their own languages. The only reason is that the French Examination is easier than that in Sanscrit. [...] That shows there is something wrong in the standard. There may be a few persons, especially businessmen, to whom French may be useful, but it is inconceivable that French is of any use to the majority of Hindu, Mahomedan, and Parsi students.

Before deciding to restrict French to lady candidates for whom it was intended, [...] ... An approximate equalization of the standards would probably put a stop to this abnormal development of French. (Berthet 2006: 96)

Ainsi, l'intérêt des Anglais pour le développement des langues classiques de l'Inde était évidemment un prétexte, puisqu'ils avaient auparavant réprimé et même interdit l'étude de ces mêmes langues en évoquant par exemple le manque d'outils pédagogiques. En fait, les Anglais agissaient ainsi devant la menace appréhendée de la subversion idéologique qui pourrait en résulter. L'enseignement de ces langues aux Indiens risquait de faire se développer chez eux une prise de conscience de la valeur de leur propre culture qu'ils pouvaient comparer de façon avantageuse à celle du colonisateur.

Ils avaient aussi convaincu certaines communautés indiennes, dont la communauté musulmane, des effets nuisibles du français sur l'enseignement du perse et la nature immorale de la littérature et de la langue françaises. Ces tentatives discriminatoires et virulentes ne diminuaient cependant pas l'intérêt avoué des Indiens pour la langue française ; c'est ainsi qu'après la première guerre mondiale l'enseignement du français était rétabli grâce aux pressions des élites indiennes sur les autorités britanniques.

2.5.4 Mouvement nationaliste indien

Toujours attirés par les pensées exprimées par les écrivains et les philosophes français (Voltaire, Rousseau, Comte, Hugo), les nationalistes et intellectuels avaient vu la France comme le pays qui soutenait la liberté : ils avaient utilisé l'idéologie française à leur propre fin, c'est-à-dire au service du nationalisme et de la libération du pays.

Certains révolutionnaires avaient trouvé asile en France où ils avaient continué leurs activités contre le gouvernement anglais en Inde. Si la France était sympathique aux idées de ces nationalistes, cette attitude n'était ni appréciée ni encouragée par le gouvernement anglais. Finalement, à cause de l'*Entente Cordiale* signée entre l'Angleterre et la France en 1904, et la peur de compromettre la condition de ses colons, la France fut forcée de collaborer avec le gouvernement britannique : elle permit l'arrestation des révolutionnaires indiens et l'intervention directe des autorités britanniques pour surveiller les citoyens d'origine indienne.

2.5.5 Relations indo-françaises aujourd'hui

Les relations indo-françaises aujourd'hui sont fondées sur les liens amicaux établis depuis quelques siècles et le prestige de la langue française continue même aujourd'hui. Si le français était traditionnellement associé à une élite, aujourd'hui l'enseignement du français est accessible à tous ceux qui désirent avoir un contact avec la France.

En outre, avec la mondialisation, la France est vue comme un partenaire international de l'Inde, grâce à l'accroissement du commerce libre ainsi que des relations bilatérales. Ces relations marquent tous les domaines, politique, économique, scientifique, technologique, culturel et commercial.

2.6 Petite histoire de l'enseignement de français en Inde (Vadodara)

Baroda College à Vadodara a été fondé par le Maharaja Sayajirao Gaekwad III, en 1880. Le Maharaja avait engagé un intellectuel nationaliste bien connu, Aurobindo Ghosh, d'abord à titre de contrôleur des finances, puis comme responsable de l'enseignement de l'anglais et du français, les deux langues étant réunies sous l'égide du département d'anglais. Ainsi, l'enseignement du français a commencé en 1897 environ et y continue depuis lors sans interruption.

L'enseignement des langues étrangères a été institué en Inde par les Anglais, dans toutes les écoles privées et les universités établies par eux. Jusque dans les années 1960, le français et l'allemand faisaient partie intégrale du cursus des écoles privées ; pourtant, à partir des années 1970, le gouvernement indien a supprimé l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires pour encourager et améliorer celui des langues régionales du pays ; c'est à ce moment que le gouvernement a introduit son fameux *three language policy*, c'est-à-dire, la langue de la région (L1), la langue nationale (l'hindi L2) et l'anglais (langue fonctionnelle) comme L3 (dans les régions où l'hindi est la L1, une autre langue régionale fonctionne comme L2). Ainsi, la situation en Inde est telle que l'apprentissage des langues étrangères se fait surtout dans les universités à qui le gouvernement indien a assigné ce rôle, ainsi que dans celles qui ont une très longue tradition de l'apprentissage des langues étrangères. Notre principal objectif en enseignement du français est que l'apprentissage de cette langue fonctionne comme l'apprentissage d'une L2. À cette fin, le matériel et la méthode pédagogiques sont conçus pour créer un contexte culturel français.

Cependant le Français Langue Étrangère (FLE) est enseigné au niveau universitaire et s'adresse aux apprenants adultes. Ainsi l'enseignant de langue ne peut pas négliger cet aspect psychologique : l'apprenant adulte étant habitué à une approche analytique, on prendra en compte le fait que son apprentissage est conscient et on veillera à diriger ses efforts vers l'assimilation et l'appropriation de connaissances nouvelles. Bien motivé, il aura la capacité de faire des efforts aussi concentrés qu'un jeune élève à l'école, surtout quand il sera confronté à du matériel pédagogique peu intéressant. Dans le cas contraire, c'est à l'enseignant de voir à créer des situations motivantes. De plus en plus de didacticiens utilisent des méthodes communicatives où les étudiants peuvent interagir et participer activement à l'apprentissage. En ce qui concerne l'efficacité du matériel pédagogique, on ne peut pas généraliser. Les laboratoires de langues, le matériel audiovisuel, les exercices structuraux, tous les moyens répétitifs ennuient l'apprenant adulte. Il faut donc trouver un moyen pour susciter l'attention des apprenants et les inciter à relier les formes avec le sens. Cependant, l'expérience nous montre que nous ne pouvons ni mettre de côté les sessions dans les labos, ni négliger les exercices structuraux car ils ont aussi un rôle à jouer dans le renforcement de certaines formes qui, une fois appropriées, peuvent être utilisées dans les situations de communications significatives. Finalement, les périodes d'exposition à la langue peuvent varier de trois heures à six heures par semaine, ce qui est nettement insuffisant pour acquérir une langue étrangère et pour utiliser des techniques pédagogiques semblables aux méthodes utilisées pour la L1. L'entraînement, qui se fait seulement pendant les quelques heures de cours, est souvent escamoté par manque de temps. Il revient donc à l'enseignant de langue de trouver les

moyens de développer les compétences latentes des apprenants par des moyens actifs et intensifs de communication.

Notre préoccupation ici n'est ni de juger ni de critiquer l'application de différentes théories et méthodes de la pédagogie de langues : nous ne visons pas une étude normative. La visée de notre étude de l'apprentissage des langues est de découvrir les principes généraux qui assurent l'apprentissage d'une L3+ ainsi que les facteurs cognitifs pertinents pour l'apprentissage.

2.7 Système éducatif et politique langagière dans les écoles indiennes

L'éducation dans les écoles indiennes est répartie ainsi : maternelle, primaire, secondaire et secondaire avancé. À partir du *kindergarten* jusqu'à la 12^e classe.

La progression dans le système scolaire est divisé en *classes*, après deux années de *kindergarten* (4-6 ans) les élèves entrent en *classe* I (à 6 ans) et continuent jusqu'à la *classe* XII (à 17 ans).

Les écoles qui suivent le cursus dicté par le ME (Ministère de l'Éducation) du gouvernement central commencent l'instruction du primaire en anglais et en hindi. L'anglais est la langue de l'instruction et l'hindi est une des matières à étudier en classe I. Les apprenants étudient soit la langue maternelle/régionale ou bien le sanscrit à partir de la classe IV et continuent jusqu'à la classe VIII. Ainsi, l'enseignement de l'anglais et de l'hindi est obligatoire, et certains étudiants choisissent leur langue maternelle au lieu d'apprendre le sanscrit.

Par contre, les écoles qui suivent un cursus imposé par le gouvernement régional comprennent deux types d'écoles :

a) écoles qui donnent toute l'instruction en anglais au primaire (classe I) et commencent l'apprentissage du gujarâti (la langue régionale et maternelle) dans la classe III. L'hindi est appris à partir de la classe IV.

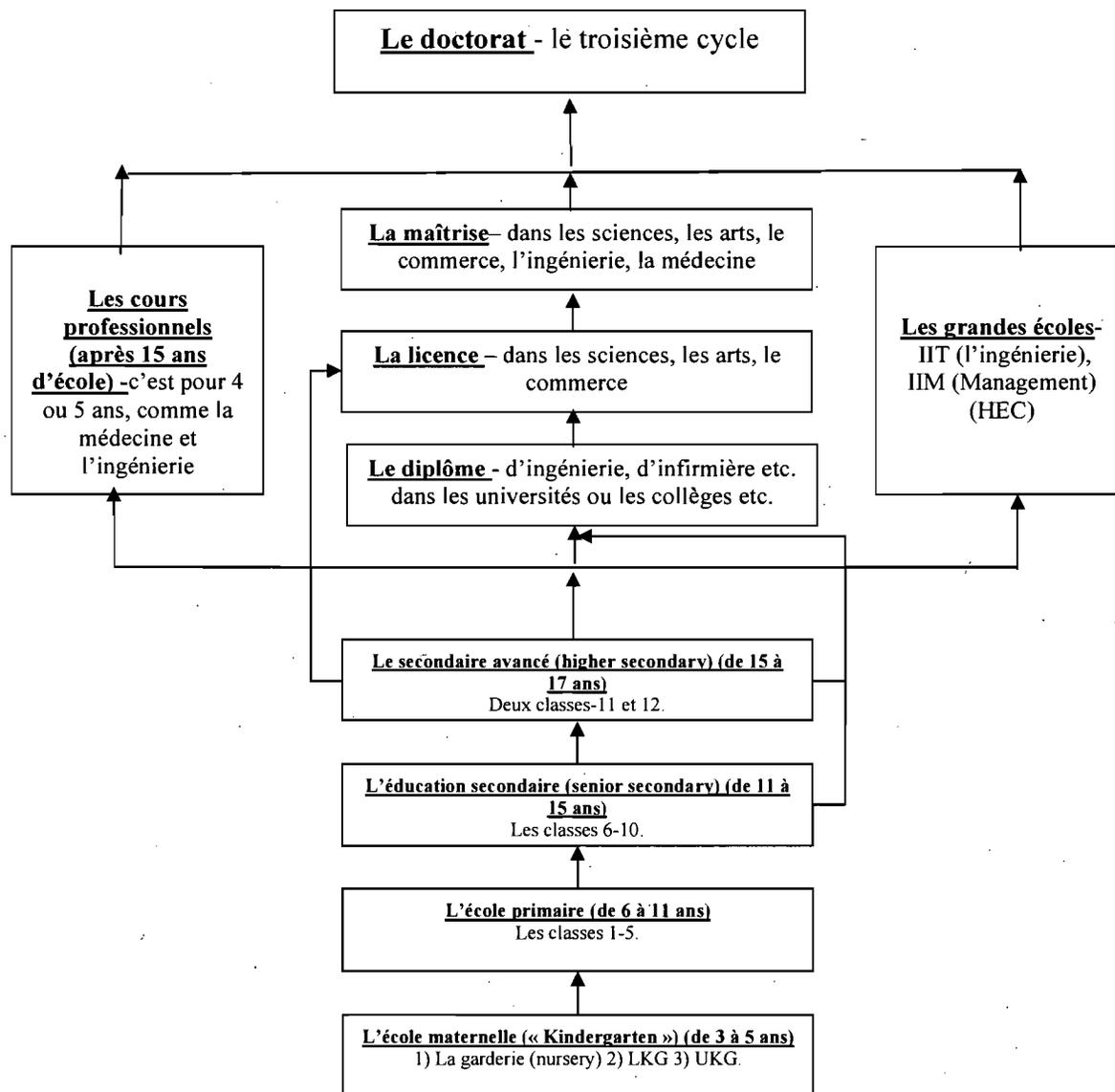
b) les autres donnent l'instruction dans la langue régionale/maternelle en primaire (classe I). Les élèves apprennent l'hindi en classe III et l'anglais en classe IV. Ce type de scolarisation est proposé par le gouvernement régional.

Les deux années qui suivent la classe 10 sont les années préparatoires à l'examen prescrit par le gouvernement en 12^e. Pour le CBSE (*Central Board of Secondary Education*) c'est le gouvernement central qui établit le programme d'éducation et, pour les écoles d'État, c'est le gouvernement régional.

À partir de la classe X les élèves continuent seulement en anglais et en hindi dans les *English Medium Schools* et dans les écoles régionales, les apprenants continuent en gujarâti comme langue d'instruction. C'est dans les deux dernières années de l'enseignement supérieur que les apprenants choisissent parmi les trois filières suivantes : la filière « sciences », la filière « sciences humaines et sociales » et la filière « commerce ». Après avoir passé les examens de la *classe* 12, les apprenants entrent à l'université.

Normalement, dans les universités, la langue de l'instruction est l'anglais mais quelques-unes offrent des programmes dans la langue maternelle régionale.

Tableau IV : Le système éducatif en Inde



2.8 Descriptions des programmes de français à l'université

Les programmes sont déterminés par le comité académique de l'Université qui se réunit deux fois par an, en septembre et en janvier de l'année suivante. Une fois l'an tous les membres du comité en FLE se réunissent séparément pour décider du contenu du cursus, des méthodes à utiliser, de la conception des nouveaux programmes si besoin est,

etc. Les comités académiques de tous les départements de la Faculté de lettres et de sciences sociales se réunissent au début janvier pour débattre des décisions prises par les différents comités académiques afin de les ratifier ou de les rejeter.

Les programmes de ces cours sont bien structurés et mis en route en consultation avec les membres experts d'autres universités. Nous utilisons la méthode « **Panorama** » **I, II et III**. Ces manuels, accompagnés de cahiers d'exercices et de cassettes, sont structurés de façon à guider les apprenants étape par étape dans leur apprentissage. On y trouve des dialogues représentatifs du mode de vie, de la culture et de la vie quotidienne en France. À la fin de chaque manuel, se trouve la partie grammaire descriptive et explicative pour la consultation des apprenants.

De plus, nous utilisons les ressources à notre disposition sur l'Internet. Les apprenants sont aussi encouragés à utiliser l'Internet pour exploiter les sites-web, écouter des dialogues, des histoires, des exercices interactifs, des activités ou les blogues créés par d'autres apprenants.

Pendant l'année scolaire les étudiants sont encouragés à participer à des projets en groupe, sur l'histoire, la civilisation et la culture françaises, à des récitals de poésie etc.

2.8.1 Programmes d'études du français

Le programme d'études en français est divisé en trois niveaux:

a. Les débutants : Ce groupe comprend principalement trois groupes :

- i. *Self-financed Courses in French* (S.F.C.) cours auto financés, à temps partiel, de 6 mois.
- ii. *Certificate Course in French* qui dure une année scolaire.
- iii. *First Year Bachelor of Arts* (FYBA), première année d'entrée à l'Université.

La durée de l'enseignement pour tous les cours mentionnés ci-dessus est d'une année sauf pour les cours de S.F.C. en français, ce cours est de courte durée (6 mois) mais les heures sont égales à celles du cours de Certificat et la première année de B.A, l'âge des étudiants s'étale entre 18 et 45 ans. Les étudiants qui suivent ces cours sont en général des professionnels ou des étudiants. La plupart de ces étudiants comptent émigrer vers les pays francophones ou bilingues, comme le Canada.

Le *Certificate Course in French* est aussi un cours à temps partiel; on y compte des étudiants provenant d'autres facultés. L'âge moyen des étudiants qui suivent ce cours se situe entre 18 et 23 ans. En ce qui concerne les étudiants de FYBA, ils sont tous inscrits dans les programmes de la Faculté des lettres ; l'âge moyen se situe entre 18 et 19 ans. Le cours de français que les étudiants choisissent dans le programme du FYBA est une option.

b. Les intermédiaires :

- i. *Diploma in French* à temps partiel et dure un an.
- ii. *Second Year Bachelor of Arts (SYBA)* (Mineur et Majeur)

La durée de ces cours est aussi d'une année scolaire. Les étudiants du *Diploma in French* sont de jeunes étudiants provenant d'autres facultés de l'Université, dont l'âge varie entre 18 et 19 ans, ainsi que étudiants adultes qui veulent simplement suivre ce cours par intérêt personnel. Mais pour le cours de SYBA, il s'agit des étudiants qui sont inscrits à la Faculté des lettres et qui ont appris ailleurs le français dès leur première année. Les étudiants ont la possibilité de choisir le français comme mineur ou majeur.

c. Les avancés :

- i. Le *Post-Diploma in French*, d'une durée d'un an, ce cours est offert à temps partiel.

Les étudiants inscrits ont déjà terminé soit un *Diploma in French*, soit un mineur en français pendant leur SYBA ou bien un équivalent de Diplôme de langue d'autres universités ou d'autres institutions.

2.8.2 Cours auto-financés

Le *S.F.C. in French* est d'une durée de 6 mois (200 heures de cours) à raison de 10 heures de contact par semaine. Chaque groupe comprend entre 20 et 25 étudiants. Les étudiants qui viennent s'inscrire à ces cours sont non seulement des étudiants du Gujarat mais aussi des étudiants provenant d'autres régions. Ce sont donc des groupes très hétérogènes qui sont confrontés à la question du plurilinguisme et aux problèmes d'apprentissage que cette situation comporte.

i Kachru 1983, Kellogg 1990, Berthet 2006, Le petit Robert des noms propres (2005 : 1054 -1057), (Kulke et Rothermund, 2004; Metcalf et Metcalf 2003; Stein 2002.

www.ulaval.ca/axl/asia/indunioncarte.htm; <http://en.wikipedia.org/wiki/Sanskrit>

http://encarta.msn.com/encyclopedia_761578153/Indian_Languages.html;

<http://en.wikipedia.org/wiki/Hindi>; http://en.wikipedia.org/wiki/Hindi-Urdu_controversy

HTTP://ENCARTA.MSN.COM/ENCYCLOPEDIA_761578153/INDIAN_LANGUAGES.HTML

http://en.wikipedia.org/wiki/Middle_Indo-Aryan_languages; <http://en.wikipedia.org/wiki/Sanskrit>

http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_India#Official_languages

ii <http://images.google.co.in/imgres?imgurl=http://www.geneattic.com/linguistique>

iii 'Apabhramsa is a literary, primarily poetic language that reflects a late stage of Middle Indo-Aryan, immediately prior to Modern Indo-Aryan (c. 12th century). Apabhramsa literature includes major Jaina works. Though a literary language, Apabhramsa shows developments that must have taken place in spoken dialects. In early times, the term Apabhramsa referred to usage considered corrupt, including Middle Indo-Aryan usage (Apabhramsa is Sanskrit for "departure from correct speech". Some authorities class Apabhramsa as a Prakrit language, (Sanskrit *prakṛta*: "natural, usual, vulgar"). Middle Indo-Aryan languages that began as vernacular dialects and eventually developed distinct literary styles. These dialects were often distinguished by regional names, e.g., Sauraseni, Magadhi, Maharastri. Some scholars restrict the Prakrits to the languages used by Hindu and Jain writers; others include the Buddhist languages'. (<http://www.britannica.com>)

iv « Un *alphasyllabaire* (ou *semi-syllabaire* ou encore *abugida*) est un ensemble de signes utilisés pour représenter les phonèmes d'une langue. Situé à mi-chemin entre un syllabaire et un alphabet, il consiste en des signes représentant des syllabes dotées d'une voyelle par défaut et d'autres signes, souvent annexes, modifiant, remplaçant ou supprimant cette voyelle par défaut. »

(<http://dictionary.sensagent.com/alphasyllabaire/fr-fr/>)

Système d'écriture « abugida », cf. Daniels, Peter T. et William Bright (1996): *The World's Writing Systems*, New York/Oxford: Oxford University Press, p.4.

v Bollywood est le nom donné à l'industrie cinématographique indienne. Cette industrie est basée à Bombay (Mumbai) et les films sont réalisés en hindi/ourdou. Ce terme 'Bollywood' est un mot-valise qui était créée par la combinaison de Bombay (ville indienne) et l'industrie cinématographique américaine, Hollywood.

vi Le *khaḍī boli* signifie la langue soutenue, c'est un dialecte qui appartient à la région ouest de « Uttar Pradesh ». C'est le dialecte également de ourdou standard, linguistiquement semblable à hindi. Ce dialecte définit la forme officielle et la version approuvée du hindi).

(<http://www.babylon.com/definition/khariboli/English>)

(D'après Anuradha Dalal, ancien chef du département de l'hindi et professeure de hindi et collègue, m'informe que la forme de prose en hindi n'existait pas avant le 17^e siècle, elle dit que la même pouvait être dit pour le gujarâti, les proses étaient plutôt écrites en rājasthâni.)

vii D'après notre discussion avec M. Syed Hasan Mahmud professeur titulaire en histoire indienne médiévale et collègue universitaire: le mot 'ordo' vient du mot mongol qui veut dire *un contingent d'armée* et par la suite ce mot se prêta son nom à la langue. Ensuite, l'étymologie du mot anglais *horde* qui signifie 'foule' (au sens péjoratif) provient du mot *ordo* et qui signifient une foule de gens. Cette langue était connue aussi comme *zaban ē lashkar* 'la langue des soldats'.

viii <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hindi>

ix http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Constitution_de_l%27Inde&action=edit

x Descendants des zoroastriens de Perse qui émigrèrent en Inde à partir du VIII^e s. pour échapper à la persécution musulmane. (*Le petit Robert des noms propres* 2005 : 1645).

xi L'Avesta (en avestique *avestā*) est l'ensemble des textes sacrés de la religion mazdéenne et forme le livre sacré, le code sacerdotal des zoroastriens. Il est édité en plusieurs états de l'iranien ancien, désignés sous le nom d'*avestique*. Les parties les plus anciennes celles des gathas, sont dans une langue aussi archaïque que celle du Rig Veda (sanskrit védique), le « gâthique », les autres en avestique tardif. Le tout est écrit dans l'alphabet avestique. (www.wikipedia.org/wiki/Avesta).

CHAPITRE III

Fondements théoriques de la recherche

Nous n'avons retenu que les quelques courants linguistiques et tendances en didactique des langues susceptibles de nous aider dans notre étude sur l'apprentissage de la L3+.

Nous nous fonderons, pour l'analyse et l'explication des erreurs, sur la confrontation de quatre systèmes de pronoms personnels parmi les langues en présence. La base théorique sur laquelle nous avons fondé notre étude est l'analyse des erreurs (AE) et l'analyse contrastive (AC).

Les recherches nous montrent qu'il y a une dichotomie entre la didactique et les recherches. Les enseignants de langues pensent qu'il y a un manque de correspondance entre les recherches en linguistique appliquée et l'application ou la pédagogie des langues étrangères. Cette absence de correspondance tient à plusieurs raisons :

- la recherche ne répond pas toujours aux besoins des enseignants de langue;
- la recherche n'est pas souvent conçue et menée de manière à être comprise par enseignants;
- ces recherches devraient être plus facilement applicables.

Il faut donc admettre que la recherche en linguistique appliquée est parfois éloignée de la réalité de la classe de langue et que les modèles théoriques et expérimentaux ne reflètent pas assez la complexité de la situation de l'enseignement. Nous allons essayer, dans notre recherche de combler le fossé entre ces deux disciplines qui sont d'ailleurs liées.

En tant qu'enseignante de langue nous pouvons affirmer que dans le domaine de l'apprentissage des langues on assiste à des efforts multiples pour ouvrir de nouvelles voies ; on voit également les méthodologues recourir aux nouvelles technologies pour rendre les manuels plus efficaces dans l'enseignement de langue. Parfois l'enseignant, loin de pouvoir profiter de cette abondance de méthodes, finit par s'y perdre.

3.1 Fondement didactique

Le besoin de parler une langue étrangère remonte à la nuit des temps : nous ne pouvons pas dire que telle ou telle méthode est traditionnelle ou bien moderne. Nous sommes d'accord avec Wilkins (1972) qui rejette les termes « traditionnel » et « moderne », parce que ce qu'on voit comme moderne peut être la continuité d'une pratique d'enseignement. Dans l'Antiquité, les Romains employaient des tuteurs grecs pour leurs fils, les forçant à utiliser la langue d'une façon active et participative. Plus tard, les Français insistaient pour que leurs fils apprennent le latin. Short (1980), Kristol (1990) dans leurs articles sur le bilinguisme et l'enseignement du français en Angleterre aux 13^e et 15^e siècles (*Anglo-Norman England*) font les mêmes constats. Nous pouvons certes utiliser les mêmes stratégies d'enseignement pour nos apprenants, toutefois une différence notoire est à signaler, la diffusion des langues étrangères se fait dans des pays géographiquement éloignés et, de nos jours, non seulement les apprenants reçoivent des bourses pour faire des séjours linguistiques et culturels et ont la possibilité de faire des études en France ou dans les pays francophones, mais les professeurs peuvent recevoir une formation d'enseignant de la langue française, en France ou chez eux.

De Comenius, Gouin et Viétor, Berlitz, Skinner, Bloomfield, à Corder et les autres, les travaux ont porté sur toutes les tendances, des méthodes classiques (dites

traduction), à la méthode directe, audio linguale/structuraliste, en passant par les méthodes *designer* des années 1970, aux stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot dans les années 1990, à l'approche dite communicative. Historiquement, il y a toujours eu une fluctuation dans les méthodes d'enseignement de langues étrangères. Ce phénomène n'est toutefois pas dû à l'état des connaissances et aux nouvelles recherches, mais plutôt aux tendances du moment.

Au 20^e siècle, l'enseignement des langues a subi de grands changements pédagogiques. Il y a eu des expérimentations, des adaptations de méthodes des langues selon les groupes d'apprenants ou en fonction des lieux où l'enseignement se pratiquait. Dans la continuité de la tradition des langues, des développements importants (dont celui de la technologie) ont influé sur la sélection et la mise en pratique des méthodes et des techniques dans l'enseignement des langues.

Nous ne pouvons pas ignorer le fait que la didactique des langues étrangères est liée à des disciplines comme la psychologie de l'apprentissage, les sciences de l'éducation, les sciences cognitives et la didactique des langues. Mais ce champ interdisciplinaire est souvent source de conflits entre la théorie et la pratique pédagogique.

Bien que les théoriciens nous mettent en garde contre l'applicationnisme en matière de la pédagogie, bien qu'il y ait un débat constant sur la question de savoir si la didactique est une science ou bien un art, il est indéniable que ce domaine est en perpétuelle ébullition et qu'il débouchera sur des découvertes nouvelles. Nous ne pouvons pas nier les progrès considérables accomplis dans ce domaine depuis les vingt

dernières années, en partie grâce aux apports de la linguistique, de la psychologie, de la sociolinguistique, des neurosciences et des apports technologiques.

Cependant, en tant qu'enseignante de FLE nous ne pouvons pas dévaloriser notre profession et c'est pour cette raison que nous avons examiné d'abord l'analyse des erreurs, partie intégrante du processus d'apprentissage dans une classe de langue.

3.1.1 Analyse des erreurs

Étant donné que notre étude et nos observations porteront essentiellement sur des données de performances, il est inévitable de procéder à l'Analyse des Erreurs (AE) dès qu'on parle des difficultés langagières, que ce soit une L1, une L2 ou une L3+. La seule base objective s'établit sur l'observation des erreurs, même si l'analyse peut être raffinée par l'observation des énoncés bien formés. Cette remise à jour du modèle d'analyse des erreurs se constate dans des travaux plus récents comme ceux de Ellis (1997).

Avant les années 1960, la théorie behavioriste exerçait une influence importante sur l'enseignement de langues où les erreurs faites par les étudiants étaient considérées peu souhaitables et à éviter. Cette théorie se traduit en postulat de stimuli, réponse et renforcement dans l'apprentissage des langues. Les erreurs, considérées comme des réponses fausses et incorrectes aux stimuli, doivent immédiatement être corrigées sinon ces erreurs deviendront des habitudes impossibles à corriger. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue est une habitude à acquérir.

Ce point de vue eut certainement une influence sur les enseignants de langues, qui s'appuyaient trop souvent sur l'acte de mémoriser des formes de la langue cible tout en essayant d'inculquer les modèles des formes correctes chez les apprenants. Les

corrections étaient faites immédiatement et les erreurs, considérées comme inadmissibles pour le processus d'apprentissage.

Comme la théorie behaviouriste ne pouvait pas donner une explication rationnelle des erreurs systématiques, les chercheurs ont essayé de trouver un moyen de les expliquer. Ainsi, les années 1960 furent marquées d'une étape importante dans la recherche en didactique des langues : la naissance de l'analyse des erreurs (AE). Il est évident que l'AE ne remplace pas l'analyse contrastive (AC), étude comparative de langues, mais l'AE offre une solution aux difficultés des apprenants.

Le processus de l'analyse des erreurs (AE) repose sur l'analyse de corpus provenant des locuteurs qui apprennent une L2 ou une L3+. Ce type d'analyse met l'accent sur les erreurs commises par les apprenants plutôt que sur les deux langues en présence comme dans l'AC. La comparaison s'établit entre la production de l'apprenant et la langue cible et non pas entre les deux langues.

Ainsi la contribution importante de cette approche est davantage orientée vers l'apprenant et les formes qu'il produit. L'AE donne aux enseignants de langues un outil d'analyse des erreurs dans les productions morpho-syntaxiques des apprenants afin de mieux comprendre le processus et la séquence de l'apprentissage du FLE.

D'une part, du point de vue théorique, l'AE donne une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue étrangère et, d'autre part, d'un point de vue pratique, elle permet d'apporter des améliorations à l'enseignement. Ainsi pour la première fois l'enseignement/apprentissage sont axés sur l'apprenant et sur ses productions et non seulement sur la langue. L'AE repose sur l'identification des productions erronées des apprenants, *déviantes* ou *idiosyncrasiques* selon Cordé (1967),

leur classement et leur interprétation. D'après lui, ces erreurs révèlent les stratégies utilisées par les apprenants. Il avait critiqué le concept traditionnel d'erreur lié à l'idée de faute, avec ses connotations négatives, et avait proposé une conception de la pédagogie qui préconise que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant. En effet, l'erreur n'est plus la manifestation de son ignorance mais, d'après lui, elle est conçue comme une connaissance inadéquate sur laquelle pourra se construire la connaissance correcte, comme les traces d'un système linguistique en développement ou d'un système stabilisé, propre à l'apprenant (*learner language*). De plus, Corder (*ibid.* p.161) dit que les fautes relèvent de la performance de l'apprenant et l'erreur de sa compétence : « les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage ». Ainsi, Corder (1967) établit-il une distinction entre faute (*mistakes*) et erreurs (*errors*) : les fautes, non systématiques, proviennent de la performance et peuvent être corrigées ; tandis que les erreurs sont systématiques et considérées comme universelles (Ellis 1997). Ainsi, les chercheurs et les enseignants de langues peuvent toujours reconstruire la connaissance d'un apprenant, et déterminer la compétence transitionnelle. Les erreurs nous renseignent sur le système des règles du locuteur non-natif, c'est-à-dire l'IL (Interlangue) ou la grammaire interne développée par l'apprenant.

Du point de vue des enseignants de FLE, cette approche permet de concevoir et de produire les méthodes et le matériel didactique propre à aider les apprenants. D'après Corder (*ibid.*), l'analyse des erreurs se fait en trois étapes :

1. Observation des erreurs
2. Description des erreurs
3. Explication des erreurs

Dans l'observation des erreurs des apprenants de niveaux différents, Corder distingue trois types d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 :

- i. les erreurs présystématiques, qui sont faites quand l'apprenant apprend une nouvelle structure de la langue cible,
- ii. les erreurs systématiques sont des erreurs que l'apprenant fait quand il a mal compris ou bien qu'il a formé une hypothèse erronée d'une règle de la L2/ L3/L3+ au cours de son apprentissage,
- iii. les erreurs post-systématiques se produisent quand l'apprenant oublie momentanément ce qu'il a appris.

En tant qu'enseignante de FLE nous avons pu constater que toutes ces erreurs se retrouvent de façon générale aux différentes étapes d'apprentissage de la langue cible. Mais les étudiants avancés peuvent aussi commettre les erreurs systématiques et présystématiques.

En ce qui concerne les erreurs dues au lapsus (*slip of the tongue*) ou à l'oubli momentané, même les locuteurs natifs peuvent aussi en commettre. Cela peut s'expliquer par l'état mental, la fatigue et des moments d'hésitations. On doit donc s'attendre à ce que les apprenants de FLE en commettent davantage.

3.1.2 Définition de certaines notions en didactique

Dans cette partie nous nous proposons de préciser la signification des principaux termes utilisés dans notre étude. Cependant, nous nous éloignerons des débats terminologiques.

3.1.2.1 Acquisition/apprentissage de langues étrangères

Klein (1989) a fait une distinction entre **acquisition** et **apprentissage** des langues. Il utilise les termes **acquisition** et **processus d'acquisition** d'une part, et **apprendre** et **apprentissage** d'autre part. D'après Klein, l'acte acquérir est non-guidé (*informal*) et l'acte d'apprendre est guidé (*formal*). Le premier, supposé « naturel », se fait lorsqu'il y a absence d'effort intentionnel et systématique dans le processus d'acquisition ; et le deuxième a lieu dans un contexte institutionnel. Par contre, le concept d'acquisition guidée désigne le cas où l'enseignant de langue influence le processus de façon systématique et volontaire par l'utilisation des méthodes d'enseignement. Par exemple, la méthode *Panorama* que nous utilisons et dont nous citons un extrait :

Une méthode de français pour grands adolescents et adultes débutants. Elle permet de couvrir 120 à 150 heures de cours et vise l'*acquisition* d'une compétence de communication générale (compréhension et expression orales et écrites). De l'avant-propos du Panorama I

Ces termes ont suscité des conflits dans le milieu de la recherche américaine entre les théories *nativistes/innéistes* de Chomsky (*language acquisition*) dans les années 1950-1960 et les *behaviouristes (learning theory)*, puis, plus tard, dans les travaux de Krashen dans les années 1970. Dans notre contexte, le fait que le français langue étrangère soit appris à l'âge adulte et dans une situation formelle, et guidée, nous dirons qu'il s'agit d'apprentissage et non pas d'acquisition.

3.1.2.2 Langue première, langue seconde et langue étrangère

Selon Wolfgang Klein (1986), le terme première langue recouvre la langue maternelle d'un enfant; l'acquisition d'une langue première est d'une importance cruciale

dans la séquence d'acquisition des langues d'une personne. Lamendella 1977, cité par W. Klein 1986 remplace *first langage acquisition* par *primary acquisition*.

Un enfant peut être exposé à deux ou trois langues en même temps si ses parents utilisent deux langues différentes. Dans ce cas, l'acquisition de ces deux langues constitue les premières langues acquises par l'enfant.

La deuxième langue pourrait être acquise de plusieurs manières (formel/informel) et à n'importe quel âge. Wolfgang Klein fait une distinction entre un apprentissage guidé et non-guidé (et alors spontané).

Pour expliquer le contexte indien nous devons rendre compte de plusieurs faits : linguistique, sociopolitique, socioculturel. De ce fait, nous retenons le terme de *bilinguisme* donné par W. Klein en ce qui concerne la langue première (L1), ainsi que sa définition de ce terme qui englobe une ou deux autres langues (L1⁺) dans le cas où une personne apprenait simultanément toutes ces langues pendant son enfance. La langue première que l'enfant acquiert dans le sein de sa famille est d'ordre naturel.

Pour Wilkins (1972), la langue étrangère n'est pas la langue maternelle d'un groupe linguistique dans un pays où elle est apprise, ni la langue parlée sur le territoire et n'a pas de fonction communicative. Cette langue est souvent apprise parce qu'elle est valorisée dans le pays des apprenants ou pour des intérêts professionnels ou personnels des apprenants. Nous avons aussi observé que l'apprentissage des langues ouvre l'esprit des apprenants aux cultures différentes. Ce brassage des cultures et des langues enrichit l'individu.

3.1.2.3 Interférence/transfert

Un transfert langagier (connu aussi sous les termes, **interférence de L1**, **interférence linguistique**, **interférence interlinguistique** ou simplement **interférence**) est l'effet de la L1 sur la production langagière (orale ou écrite) en L2, sur les structures grammaticales, le lexique, la prononciation, l'orthographe, la sémantique etc. Le terme **transfert** est couramment utilisé dans l'ALS.

Deux types de transfert ont été identifiés par Lado :

- i. positif, quand les structures de L1 et de L2 sont proches, cela aboutit à une production langagière positive (*positive transfer*) et enrichit le processus d'apprentissage.
- ii. négatif, quand il y a une interférence comme source de transfert négatif (*negative transfer*). Les transferts négatifs se produisent quand des éléments et des structures de la L1 sont transposés dans la L2. Dans le cadre de la théorie de l'AC et l'étude des structures et des éléments entre deux langues, plus la différence entre les deux langues est grande, plus il y aura de transferts négatifs.

Parfois, le transfert produit des formes très particulières en fonction de la L1 d'un locuteur. C'est le cas par exemple du *Hinglish*, mélange d'anglais et de l'hindi, du *Chinglish*, ou du *Français*.

3.1.2.4 Interlangue

Un nouveau développement dans les années 1970 a été de reconceptualiser la notion du transfert dans un cadre cognitif. Ce travail a été amorcé par Selinker. Dans la formulation de sa théorie d'**interlangue**, il a identifié le transfert langagier comme un

processus mental que, l'apprentissage de la langue cible, l'apprenant conçoit comme un système indépendant de langue qui est apparemment plus simple que le système langagier de la langue qu'il est en train d'apprendre. Cette langue d'apprenant qui est en développement, est un système incomplet de la langue cible appelé *Interlangue* (IL) par Selinker (1992) ou *dialecte idiosyncrasique* par Corder (1967). L'**interlangue**, qui est un hybride entre L1, L2 ou bien L2 et L3+, est la langue dont l'apprenant se sert pour communiquer en L2 ou en L3+ à un moment donné pendant son apprentissage. Comme un apprenant perfectionne ses connaissances, l'**interlangue** de l'apprenant change au cours de son apprentissage.

Ce développement est important parce qu'il nous éclaire sur le processus d'apprentissage : ainsi l'étude de ses erreurs aide les professeurs à identifier et à remédier aux problèmes et à inférer l'état de la connaissance de la langue à un moment de l'apprentissage.

Par conséquent, il est largement accepté que les apprenants puisent dans leur L1 pendant que leur interlangue se forme. Les apprenants ne construisent pas de règles *ex nihilo*: ils travaillent sur l'information disponible et cette information inclut la connaissance de la L1. Nous pourrions dire que la L1 pourrait être considérée comme intrant chez l'apprenant (Ellis, 1997). Dans cette perspective, le transfert n'est pas vu comme une interférence mais comme un processus cognitif. D'après Selinker, l'apprenant utilise certaines stratégies d'apprentissage, comme le **transfert/interférence** de sa L1, la **surgénéralisation**, la **simplification**, qui ressemble à la langue des enfants ou bien au pidgin, le phénomène **d'évitement** de certaines structures ou formes, la

surutilisation de certaines formes, phénomène qui lui fait écarter certains usages provenant de la L1.

Les erreurs des apprenants sont des ressources précieuses pour les enseignants de langues, parce que ces erreurs les informent sur le statut de la langue cible chez l'apprenant, tout en leur permettant de concevoir les stratégies, les activités et les exercices qui puissent aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

3.1.2.5 Compétence et récence (utilisation récente d'une langue)

Nous avons déjà remarqué le phénomène d'interlangue que l'apprenant utilise comme outil cognitif dans son apprentissage de la L3/L3+. De plus, les études de Jessner (1999) confirment que les apprenants recherchent les similitudes et les différences entre langues, et que ces activités font partie de leur pensée cognitive. Ce sont les preuves qu'il a créé un réseau entre les systèmes linguistiques qu'il connaît. De ce fait, on suppose que la compétence métalinguistique est étroitement liée à la reconnaissance et à l'utilisation de certains transferts. En développant les compétences métalinguistiques, il développe ainsi sa conscience métalinguistique.

Une fois encore, d'après nos observations, on présume que la compétence élevée d'une langue source va favoriser l'apprentissage d'une L3/ L3+, c'est-à-dire que, si l'apprenant possède un niveau avancé de sa L2 ou de sa L1 alors cette langue aurait plus d'influence dans l'apprentissage de sa L3/L3+.

La **récence** pourrait être un facteur important dans son apprentissage de langue cible. Même si ce présent travail n'examine pas cet aspect, nous n'ignorons pas non plus son importance. Il est reconnu parmi les professeurs de langues que les langues récemment utilisées influent sur l'apprentissage de la langue cible.

3.1.2.6 Interaction

La plus grande partie des recherches sur le discours d'un apprenant concerne la façon dont l'**input** et l'**interaction** affectent l'ALS. Différentes théories ont été postulées. La position *behaviouriste* affirme que l'apprentissage d'une langue est déterminé par l'environnement ou le milieu, contrôlé de l'extérieur par les stimuli et le renforcement que l'apprenant reçoit par la suite. Par contre, les théories mentalistes soulignent l'importance de la « boîte noire » de l'apprenant. Ces théories soutiennent que le cerveau de l'apprenant est conçu pour apprendre une langue et que tout ce qu'il lui faut, c'est saisir l'**input** pour qu'il déclenche l'acquisition. Les théories **interactionnelles** en AL2 (Long, 1983) reconnaissent l'importance de l'**input**, de l'**output** et du **traitement interne** de langue. D'après ces théories, l'apprentissage résulte d'une interaction complexe entre l'environnement linguistique et le mécanisme interne de l'apprenant. Pour que l'apprentissage soit un succès et la grammaire interne de l'apprenant se développe, l'individu doit utiliser plusieurs stratégies, comme, par exemple, demander des clarifications, prendre des décisions, prendre conscience d'une difficulté, négocier le sens, modifier la communication. De cette façon, l'apprentissage de la langue cible est facilitée par ce type d'interaction. Dans les années 1980, le chercheur canadien Merrill Swain a avancé son *output hypothesis*, il a constaté que le « *meaningful output* » c'est-à-dire, l'extrait, est significatif et aussi nécessaire pour l'acquisition de langue que l'intrant (*input*) significatif.

3.2 Fondements linguistiques

Les théories dites « comportementaliste » et « innéiste » n'offrent pas assez de fondement empirique à l'apprentissage de langues. La première est surtout testée sur les

animaux avec l'hypothèse que les mêmes principes pourraient être transposés dans l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle. D'après nous, cela n'est peut-être pas une hypothèse raisonnable mais certains de ces principes sont applicables à l'enseignement, comme, par exemple le renforcement des structures de langues.

Jakobovits (cité par Wilkins, 1972) dit que les conditions externes peuvent avoir un effet important sur l'apprentissage/acquisition des langues, mais qu'elles n'affectent pas le processus d'apprentissage. D'après notre expérience personnelle, nous avons aussi constaté que la répétition de structures langagières a un effet positif dans l'apprentissage des langues. Créer un environnement positif optimalise l'apprentissage et la compétence de l'apprenant.

En ce qui concerne la théorie mentaliste, les partisans de cette théorie revendiquent la capacité innée pour l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants, un mécanisme inné que chaque enfant possède, le savoir/la compétence linguistique d'une grammaire intériorisée par le locuteur. Bien que cette théorie rende compte de l'acquisition de la L1 et non pas de la L2, des chercheurs soutiennent que cette compétence englobe les autres langues apprises ultérieurement.

3.2.1 Analyse contrastive

Si nous abordons l'analyse des erreurs (AE), il faut aussi faire référence à l'analyse contrastive (AC). La théorie psychologique dominante des années 1950 et 1960 était la théorie « behavioriste » et cette théorie, qui voyait l'apprentissage d'une langue comme une habitude et l'apprentissage d'une L2 comme l'acquisition de nouvelles habitudes, a ouvert la voie à une nouvelle approche, celle de l'analyse contrastive (AC) des langues. L'analyse contrastive ou linguistique contrastive est l'étude systématique

des langues pour identifier les différences et établir les similitudes de deux ou plus de deux langues. L'analyse contrastive (AC) a connu un grand essor sous Fries (1945) et s'est développée plus tard grâce à Lado (1957). Cette approche provient de deux sources : les théories behavioristes pour l'aspect psychologique et les théories structuralistes pour l'aspect plus linguistique. Ainsi, d'après Lado l'apprenant de langue a tendance à transposer les éléments, la «signification» de ces éléments ainsi que l'ordonnance de ces éléments dans une phrase de sa L1 à sa L2.

Quoique cette idée ne soit pas nouvelle, Lado fut le premier à proposer des procédures systématiques pour l'étude contrastive des langues. Cela impliquait une description des langues, une comparaison, une explication afin de prédire les difficultés dans l'apprentissage des apprenants de L2. Pendant les années 1960 les chercheurs ont manifesté beaucoup d'enthousiasme pour cette technique de traitement de langues. Ils croyaient naïvement qu'une fois les difficultés établies et traitées selon les principes de l'AC, il serait plus facile à concevoir des méthodes pour enseigner les langues. L'AC, de pair avec les théories behavioristes et structuralistes, a exercé un effet profond sur la conception du curriculum de ALS et sur la formation des enseignants de langue ainsi que sur la conception de la méthode audio-visuelle. Souvenons-nous de quelques méthodes utilisées pendant cette période dans une classe de FLE: *Voix et Images de France*, *'Mauger Rouge'* et le *Français Fondamental*.

Dans son livre *Linguistics Across Cultures* (1957), Lado, préoccupé par des questions d'enseignement, affirmait que les éléments qui ressemblent à ceux de la langue maternelle d'un apprenant sont faciles à apprendre et que les éléments qui diffèrent de sa L1, difficiles. Chaturvedi (1973) appuie cette affirmation : les ressemblances de

structures de la langue maternelle et de la langue cible facilitent l'apprentissage. Ainsi la difficulté de l'apprenant se mesure en fonction des différences entre sa L1 et la L2.

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, 1957 : 40).

La description détaillée des deux langues en cause devient indispensable dans la mesure où l'on veut prédire ce qui sera facile ou difficile à acquérir. En considérant ces différences entre langue source et langue cible, et tout en se fondant sur la notion d'interférences (ou de transfert négatif) de la langue maternelle, issue de la tradition behavioriste, on peut rendre compte des erreurs produites par les apprenants et même les prédire. Nous pouvons considérer du même coup que plus les différences entre les langues seront grandes, plus nombreuses seront les erreurs des apprenants.

Chaturvedi (1973) propose que les langues soient d'abord décrites indépendamment puis comparées surtout en fonction des traits qui diffèrent. D'après lui, l'AC est pertinente dans la conception des cursus d'enseignement. Le chercheur propose les principes suivants :

- i. analyser la langue maternelle et la langue cible
- ii. comparer les deux langues par les éléments concernés
- iii. remarquer s'il y a des traits semblables
- iv. remarquer s'il y a des traits différents
- v. remarquer s'il y a des traits partiellement semblables
- vi. de ce fait l'enseignant arriverait à préparer le matériel didactique ainsi que des manuels, des questionnaires et des tests.

Deux versions de l'AC coexistent, la version forte (*strong*) et la version faible (*weak*). D'après la version forte de la théorie, l'unique source des erreurs ou des

difficultés d'apprentissage réside dans l'interférence de la langue maternelle, de sorte que le linguiste peut prédire les difficultés et les erreurs à partir d'une AC. Ainsi, sur la base de la comparaison des structures de la langue source et de la langue cible, Lado (1957) veut démontrer qu'on peut prédire et expliquer ces erreurs en fonction de la langue source. Selon cette théorie, quand deux langues sont en contact, il y a transfert, soit positif, soit négatif, de certaines structures de L1 à L2. Le transfert est dit positif quand le L2 et L1 ont des structures semblables. Ainsi, l'apprentissage de L2 est déterminé par les structures de la langue que l'apprenant a déjà maîtrisées.

D'après Lado (*ibid.*), la cause de la difficulté d'apprentissage est la différence amplifiée des structures des deux langues, différence qui entraîne un transfert négatif ou une interférence de la langue maternelle sur la langue cible. Ce transfert se voit à tous les niveaux - phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. Un enseignant de langue pourra expliquer les erreurs des apprenants par ce transfert de leur L1 à la L2.

Encore dominante au milieu des années 1960, la version forte de l'analyse contrastive des langues supportera difficilement l'épreuve des faits. Elle a été remise en cause par les critiques de Chomsky (1959), dans son compte rendu de l'ouvrage *Verbal Behaviour* de Skinner (1957), dans le contexte de l'acquisition de la langue maternelle. Les questions de l'interférence et, plus généralement, du transfert des habitudes verbales de la langue maternelle à la seconde, seront remises en question. Plusieurs études (Dulay et Burt, 1973, 1974), publiées dans la première moitié des années 1970, indiquent que peu d'erreurs en L2 peuvent finalement être attribuées sans controverse à l'interférence de la langue maternelle. Par ailleurs, les données empiriques recueillies sur le terrain ne confirment pas plusieurs des prédictions de l'AC. Si cette théorie ne peut prédire de façon

satisfaisante les erreurs des apprenants, elle n'est plus aussi fiable. Comme nous l'avons exposé, les théories béhavioristes n'ont pu expliquer adéquatement l'apprentissage d'une L2 et ont été délaissées au début des années 1970. Des partisans de l'approche mentaliste de l'acquisition d'une L2 ont alors essayé de démontrer que la L1 ne joue pas un rôle important dans l'acquisition de L2. Ils ont constaté que peu d'erreurs résultaient du transfert de la L1. Mais cette approche n'a pas tenu l'épreuve du temps. En outre, Chomsky a toujours affirmé que sa position ne concernait pas l'enseignement des langues.

De nos jours, l'accent est mis surtout sur l'apprenant et les stratégies qu'il utilise afin d'apprendre une langue étrangère. Dans ce contexte, nous ne pouvons pas ignorer les effets des langues préalablement apprises par les étudiants et les effets apportés sur la langue qu'ils sont en train d'apprendre, mais, jusqu'ici, les recherches (souvent menées par des psychologues) ont surtout porté dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de L2.

3.2.2 Définition de certaines notions en linguistique

Dans la partie suivante, nous définissons quelques notions linguistiques importantes pour notre recherche.

3.2.2.1 Morphosyntaxe

La morphosyntaxe est : « la description 1) des règles de combinaison des morphèmes pour former des mots, des syntagmes et des phrases, et 2) des affixes flexionnels (conjugaison et déclinaison) » *Le Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage* (1973 : 326). Dans notre recherche nous utilisons le terme morphosyntaxe en

référence aux pronoms du français, de l'anglais et, pour les langues indiennes, du gujarâti et de l'hindi, en limitant notre étude aux formes de ces pronoms à leurs fonctions syntaxiques et au placement des pronoms dans une phrase dans les langues étudiées.

3.2.2.2 Typologie de langues et effet sur la L3+

Selon certains travaux (Jessner 1999, Cenoz 2001) plus la langue source est typologiquement proche de la langue cible, plus grande sera l'influence de la première sur l'apprentissage de la seconde. La distance typologique est un facteur décisif dans le processus d'apprentissage. L'anglais devrait donc influencer sur l'apprentissage, étant donné que l'ordonnance syntaxique de l'anglais et du français est semblable. Cependant, les structures pronominales en anglais diffèrent et le phénomène de mouvement n'existe pas. Pour ce qui est de l'hindi et du gujarâti, les structures sont pareilles. Les pronoms sont toujours placés avant le verbe et on n'y trouve pas le mouvement. Parfois des structures/ des lexies semblables en français et en anglais créent *de faux amis* qui rendent la phrase incorrecte en français. Par exemple, nos étudiants ont tendance à transférer certains éléments de l'anglais au français. Si nous examinons l'usage des mots comme, *soif, faim, âge* en français et en anglais, nous allons tout de suite remarquer le transfert que les apprenants ont fait.

15. (F) J'ai soif.

(A) I am thirsty.

* Je suis soif

(H) *mujhe pyas lag rahi he*

[moi soif sentir (pré. cont.)]

(G) *mane taras lagi che*

[moi soif sentir]

16. (F) J'ai faim.

(A) I am hungry.

* Je suis faim.

(H) *mujhe bhukh lag rahi he*

[moi faim sentir]

(G) *mane bhuk lagi che*

[moi faim sentir (pré. cont.)]

3.2.2.3 Pro-drop

Le terme de **pro-drop** (ou *pronoun dropping*) provient de la grammaire générative (Robin 1989) ; ce phénomène se produit dans une langue quand un pronom peut être omis dans une phrase ; dans un discours, les locuteurs peuvent inférer ce qui n'est pas dit dans un contexte particulier. En linguistique ce phénomène est aussi appelé « **l'anaphore nulle/vide/zéro** ». On peut remarquer ce fait dans la langue courante ou bien dans la langue parlée, quand le pronom référent ou référé est prévisible dans un contexte donné. Les langues connues pour ce type de phénomène sont : le japonais, les langues slaves, l'espagnol et l'italien (le français et l'anglais sont des exceptions). En anglais et en français (ainsi qu'en hindi et en gujarâti) les pronoms sujets sont souvent omis au mode impératif, par exemple : *Come here ! Venez-ici !* (H) *yahan ao* [ici viens] ! (G) *ahiyân avo* [ici viens] !, dans la langue informelle, les pronoms, les copules et les auxiliaires peuvent s'effacer. Par exemple : *[I'm] going to the store. [Do] [you] want to come with me? Been there, done that; Be seeing you; Going home now? Working hard?* Mais dans la langue formelle et à l'écrit ce phénomène n'apparaît pas et l'usage des

pronoms est obligatoire.

Les langues qui sont riches en flexions comme l'espagnol, l'italien, le grec favorisent ce phénomène, tandis que les langues comme, l'anglais, le suédois, le hollandais et le français sont plus strictes en ce sens.

3.2.2.4 Théorie de marques de Lydia White

La théorie des marques (*markedness theory*) est un concept linguistique développé par l'Ecole de Prague et associé au mouvement structuraliste.

La forme non marquée (*unmarked*) est une forme de base ou une forme naturelle, c'est-à-dire, par défaut et s'oppose ainsi à la forme marquée. D'après le *Dictionnaire linguistique* (de Larousse : p. 310) :

C'est d'abord dans le domaine des « mots grammaticaux » que la notion de marque s'est révélée féconde. La description morphologique a, un effet, largement exploité l'opposition marqué vs non-marqué, par exemple pour l'étude de la catégorie grammaticale du genre (masculin non-marqué, et féminin marqué). (...)

Par exemple *dog*, *chien*, (H) *kuta*, (G) *kutra* sont des formes non marquées parce qu'elles représentent (en général) une espèce particulière d'animal soit mâle, soit femelle ; mais les formes féminines *bitch*, *chienne*, *kuti*, *kutri* sont des formes marquées parce que ces formes réfèrent seulement aux femelles. Certaines terminaisons *-ette* dans les mots comme *Claudette*, *mobyette*, sont marquées, parce que ces formes sont nécessairement féminines et indiquent la forme diminutive. Parallèlement, en anglais les terminaisons *-ess*, dans les mots comme *authoress*, *actress* et *poetess* indiquent les formes marquées et féminines. Nous pouvons dire que les mots qui sont conventionnellement choisis dans une langue particulière constituent la forme non marquée.

La théorie des marques s'est développée en phonologie, où les symboles phonétiques sont particulièrement marqués pour indiquer certains traits comme : le voisement, la nasalisation, l'arrondissement. De nos jours, le concept de *markedness* inclut la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Néanmoins, certains grammairiens contestent cette théorie : selon eux, il n'y a pas de critères qui indiquent quelles formes sont marquées et quelles formes ne le sont pas.

White (1989) soutient que la notion de *markedness* est une exception aux généralisations linguistiques. De plus, la notion de 'markedness' a été utilisée par les chercheurs en langues maternelles et secondes pour soutenir l'hypothèse que les traits marqués (qui sont particuliers à une langue donnée) sont plus difficiles à acquérir que les formes non marquées. Selon White, les formes non marquées, acquises plus tard dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde par l'apprenant, ont un statut particulier. Cependant, plusieurs chercheurs ont adopté des positions différentes. Selon Mazurkewich (1984, cité par White 1989 :138) les structures non marquées émergent plus tôt que les structures marquées dans l'apprentissage des langues, tandis que Liceras (1985, 1986, cité par White *ibid.*) soutient que ces structures sont plus susceptibles d'être transférées dans l'*interlangue*, alors que Phinney (1987, cité par White *ibid.*) constate qu'elles sont plus faciles à acquérir. Pour White, ces affirmations ne sont pas appuyées par les études expérimentales, où l'on observe que les éléments marqués ne sont pas exclus comme le prétendent ces chercheurs.

3.2.2.5 Genre grammatical et genre naturel

Le genre grammatical est un système dans la grammaire de certaines langues dans lesquelles les substantifs sont classés plus ou arbitrairement comme appartenant à une

catégorie morpho-lexicale (masculin/féminin/neutre, selon les langues), alors que le genre naturel correspond au sexe des êtres vivants sexués et est nécessairement masculin ou féminin.

La question est très large mais, pour les langues qui nous concernent, nous pouvons en discuter brièvement en quelques points : la reconnaissance du genre, le système des marques et l'accord.

a) Quand il s'agit du genre naturel avec les être sexués, en général, on peut s'appuyer sur une certaine logique pour en reconnaître assez facilement le genre et c'est transférable d'une langue à l'autre avec parfois quelques adaptations culturelles, par exemple en anglais *baby* est neutre. Il y a de rares exceptions, qui peuvent être mémorisées, par exemple *la recrue* en français, même si les armées sont traditionnellement des milieux d'hommes.

b) Pour les autres catégories comme les inanimés ou les entités abstraites, en général chaque langue possède des sous-systèmes qui lui sont particuliers. Le cas de l'anglais est le plus simple : tout est au neutre sauf exceptions. En français il existe quelques paradigmes qui offrent des régularités sur une base morpho-phonologique : par exemple des finales de mots et des oppositions de désinences comme *o/ot*, *e/et* ; l'orthographe permet parfois de renforcer ces régularités. Les mots scientifiques dérivés du latin terminés par *-ion* sont en général féminin, ceux qui se terminent par *-isme* sont masculins. Mais, pour un locuteur non natif il vaudrait mieux apprendre le nom avec le déterminant qui indique son genre, parce qu'il ne peut pas se fier systématiquement à ces régularités : exemples : *la table / le sable, une eau / un bateau, une balle / un intervalle, la beauté / un*

aparté, la montée / le côté, la santé / le pâté, le vent / la dent, une union / un camion, un lampion etc.

c) Entre ces deux catégories, animés sexués et inanimés il y a des classes intermédiaires pour lesquelles on peut trouver des critères de reconnaissance de genre variable selon les langues : êtres symboliques ou mythologiques, divinités, astres, noms géographiques etc. Dans ces cas il vaut mieux ne pas essayer de passer d'une langue à l'autre sans vérification : par exemple *moon* en anglais.

Nous illustrons cette discussion sur la reconnaissance du genre des noms par les règles applicables en hindi :

D'après Kellogg (1990), le genre des mots en hindi est assigné arbitrairement, pourtant il y a certaines règles pratiques par lesquelles le genre de la plupart des noms est reconnu. Selon lui, ces règles respectent soit la signification des noms soit les terminaisons. Dans les langues indiennes, selon l'origine des mots, les mots qui se terminent en **-a**, sont masculins et en **-i**, féminins. Le genre des noms *tadbhava* (par évolution populaire du sanscrit) qui se terminent en **-a** sont masculins tandis que la désinence **-a** des mots *tatsama* (origine directement du sanscrit) sont féminins. Parfois les grammairiens accordent l'importance à la signification d'un mot pour accorder un genre; ainsi **kangres** – le parti politique indien – est féminin par analogie parce que **sabah** 'une assemblée' est féminin; de même le mot emprunté de l'anglais **motar** 'une voiture' est féminin, parce qu'en hindi **gadj** 'une charrette' est féminin. Ainsi l'analogie joue un rôle important dans la détermination du genre des noms, surtout des noms empruntés.

On peut observer d'autres régularités en fonction de critères sémantiques et culturels. Par exemple, sont tous masculins :

1. les noms des objets gros, rudes et grossiers comme : ghādā 'un chariot'; rassa 'un cordage'; pothā 'un tome'; et quand ces noms sont contrastés avec d'autres objets du même genre mais qui sont petits, finement faits, alors ces noms sont du genre féminin, comme : gadi 'une charrette'; rassi 'une corde'; pothī 'un petit livre'.
2. des métaux, des alliages, des pierres précieuses et des rochers, comme : sonā 'l'or'; rupyā 'l'argent'; hirā 'le diamant'.
3. des mois, les jours de la semaine, comme : budh 'mercredi'; samvaṭ 'un an'.
4. des montagnes, des mers, comme : pahād 'la montagne'; vindhya 'le nom d'une chaîne de montagne'; sāgar 'l'océan'; giri 'la montagne'.
5. les astres et les planètes, comme : surya/ ravī 'le soleil'; shukr et ketu 'des astres'.
6. les mots qui montrent l'affection, la tendresse, les émotions, par exemple : prēm 'l'amour'; kop 'la colère'; lobh 'l'avarice'; mais les noms dérivés du sanscrit qui se terminent en -a sont féminins comme : itjhā 'le désir'.

Dans les noms féminins on inclut :

1. les jours lunaires comme : dudz 'le deuxième jour'; aṣṭami 'l'huitième jour'; amāvas 'le jour de la nouvelle lune'.
2. les noms des rivières, comme : Ganga 'le Gange'. Il y a des exceptions comme : Son, Sindhu, Brahmaputra, qui sont tous au masculin.

3. il n'y a pas de règles générales pour décider le genre des arbres, des plantes et des fleurs. Pourtant les grands arbres sont masculins. Les noms donnés au *lotus* sont tous masculins, comme : *dzaladz*, *saroruh*, *kamal*. Mais la plupart des plantes et des fruits sont au féminin.

d) L'application des règles d'accord, des déterminants et des adjectifs avec les noms, obéit aussi à des principes qui peuvent être complètement différents d'une langue à l'autre. En anglais, contrairement au français les déterminants tout comme les adjectifs sont invariables à cet égard même s'il peut y avoir des contraintes lexico-sémantiques, par exemple *handsome* est presque toujours utilisé pour un homme. En français les accords se font d'après le genre du nom à l'intérieur du syntagme nominal ou sur ce qui dépend de ce nom à l'intérieur de la phrase. Or en anglais même lorsque l'on sait qu'un mot comme *wife* est féminin ou que *house* est neutre, les possessifs (seule catégorie de déterminant qui porte une marque du genre), s'accorde avec le « possesseur », par exemple, s'il s'agit de *Peter* on aura *his wife* et *his house*.

En hindi et en gujarâti les déterminants (nombrants) sont invariables. En revanche, les adjectifs peuvent prendre les marques de genre et s'accordent avec le nom comme en français, avec quelques exceptions, par exemple, **sundar** 'belle/ beau' est invariable.

On voit donc que c'est non seulement l'identification du genre des noms, mais aussi le système des marques et les règles d'accord en genre qui sont au départ des sources d'erreurs et de confusion chez nos apprenants.

CHAPITRE IV

Methodologie

Notre démarche repose essentiellement sur l'analyse des informations générales sur nos sujets, de leurs caractéristiques sociolinguistiques et du corpus des réponses et des résultats à une batterie de questionnaires et de tests linguistiques.

4.1 Descriptions des sujets

Nous avons testé 85 sujets (Ss). Ce sont tous les témoins adultes appartenant à des communautés linguistiques très variées et parlant 14 langues différentes ; ainsi un groupe il s'agit donc d'un groupe très hétérogène. Ces étudiants sont inscrits à un des quatre programmes (il y a une progression entre chaque niveau et les étudiants sont répartis dans chacun des niveaux d'après leur compétence en français) dans le Département de français de notre université. Cette université est la seule du Gujarat à avoir un département de français. De plus, il y a un bureau de l'Alliance Française dans la ville de Ahmedabad et des annexes dans trois autres villes de cet état y compris la nôtre.

Les langues étrangères ne sont pas normalement enseignées dans les écoles secondaires indiennes, décision prise il y a une trentaine d'années dans le but de promouvoir l'apprentissage des langues régionales. Mais depuis deux ans le français et l'allemand ont été introduits dans certaines écoles privilégiées de notre ville. Les apprenants s'inscrivent à l'université après 13 ans d'instruction dans l'école. Quand ils arrivent à l'université ils sont censés avoir déjà maîtrisé au moins deux langues vivantes indiennes, en plus d'avoir une connaissance du sanscrit à des degrés variables.

4.2 Modèle expérimental choisi

Nous avons examiné plusieurs modèles d'observation et d'expérimentation. Au tout début de la recherche, nous pensions que, sur une période de deux ans, nous aurions suffisamment recueilli de données sur la performance de nos sujets. Les contraintes d'enseignement, de temps, d'administration, de ressources humaines et financières et institutionnelles, nous ont forcée à abandonner plusieurs tests, à prolonger le temps consacré aux enquêtes ou encore à les recommencer après le départ des témoins en cours d'expérimentation. Le premier schéma expérimental, qui devait comprendre un processus d'apprentissage linguistique par tâches dans une perspective longitudinale (prétest, enseignement par tâches, test et retest) a dû être abandonné. Nous avons dû nous contenter ce qui était possible, en tâchant néanmoins d'obtenir suffisamment de matériaux pour une analyse linguistique acceptable.

Exposons tout de suite les limites. Nous ne pouvions pas faire une sélection au hasard des étudiants, ni avoir deux groupes, un groupe témoin (*control group*) et un groupe expérimental, vu le nombre insuffisant d'étudiants pour notre étude, l'absentéisme, les abandons de cours, etc. Ainsi nous ne pouvions pas choisir des modèles expérimentaux stricts pour notre collecte de données. Néanmoins, nous nous sommes soumise dans notre démarche aux exigences des approches expérimentales en sciences humaines, en particulier à la recherche d'objectivité. Nous devons être consciente des situations complexes. Étant donné que nous faisons passer des tests et des entrevues, nous avons affaire à des êtres humains ; nous devons prendre en considération leur état émotionnel, leur comportement, leur façon d'apprendre une langue, leur

comportement langagier. On peut dire à cet égard que notre méthode de collecte de données est quasi-expérimentale.

Il y a aussi les limites par rapport à la population étudiée : nous avons des effectifs très réduits. Certains sous-groupes de témoins sont en nombre insuffisants pour permettre de tirer des conclusions solides au plan statistique : nous avons quand même les calculs à titre indicatif. De plus, il a été impossible d'étudier les groupes de régions où se parlent des langues de familles différentes comme il aurait été souhaitable ; la distance entre les villes et les régions, ainsi que la contrainte du temps étaient des obstacles majeurs.

Pour ces raisons nous avons adopté d'autres outils pour la collecte et l'analyse des données, comportant moins de restrictions et de contraintes. Ainsi, nous n'avons pas pu opposer des groupes témoins et à des groupes expérimentaux. En bref, d'un point de vue statistique pour confronter les résultats de deux groupes ou sous-groupes de témoins, c'est le calcul de la corrélation et la comparaison de moyennes qui s'appliquent le plus aisément, quand les effectifs le permettent.

Pour les comparaisons de moyennes, par exemple, c'est le test 't', de Student ou de Student-Fisher, que nous appliquons pour les petits échantillons. Le résultat (la valeur du 't') permet d'établir que la différence observée est significative ou si elle est due au hasard, pour un seuil donné de probabilité (5% de chance au hasard). Nous notons, dans une colonne spéciale au tableau des comparaisons de moyennes, les valeurs de 't' qui indiquent si, étant donné la taille de la population/ échantillon dans la recherche, la valeur de 't' est statistiquement significatif ou non. Dans les tableaux de statistique descriptive, nous présentons pour chaque variable la moyenne (\bar{X}), l'écart type (É.T), très important comme paramètre d'estimation, ainsi que la taille d'échantillon (N), pour que

nous comprenions mieux les données. Les tableaux de statistiques descriptives donnent aussi les valeurs réelles ou brutes, avec des pourcentages quand c'est utile.

Nous avons aussi utilisé le calcul de la régression pour observer comment les variables indépendantes (comme l'âge, les années d'études universitaires, la motivation etc.) pourraient avoir une influence importante et significative sur les variables dépendantes (qui sont nos tests administrés aux témoins). Cependant ces calculs, compte tenu des limites énoncées plus haut, ne nous permettent pas toujours de tirer de grandes conclusions.

4.2.1 Cueillette de données

Il y a trois principes sur lesquels reposent la cueillette des données : la fiabilité (*reliability*), la pertinence (*pertinent, relevant*) et la représentativité (*representativity*).

Pour assurer la fiabilité, nous avons conçu des tests avec beaucoup de soin. Nous avons pris toutes les précautions et fait attention aux moindres détails, dans la mesure du possible, de façon que ces données reflètent les difficultés qu'affrontent les apprenants en ce qui concerne l'acquisition des pronoms personnels du français. Après des essais au tout début de l'enquête, nous avons apporté des changements à ces tests, afin de les améliorer et d'assurer la qualité de la procédure de collecte de données et d'éliciter des données pertinentes dans la production linguistique. Pour nous conformer à ces exigences, nous avons dû obtenir la permission institutionnelle pour organiser l'administration des questionnaires pendant les cours de français. À chaque niveau d'apprenants auquel nous avons administré ces tests, nos intentions d'améliorer notre enseignement du français avaient été expliquées. Nous avons aussi expliqué aux étudiants que leurs questionnaires seraient corrigés mais ni évalués ni comptés pour l'examen. Ceci

nous semblait très important pour les mettre à l'aise, car nous savons très bien que toute situation d'évaluation est marquée d'anxiété. Il est normal toutefois que ceux qui participent à ce genre d'exercices puissent en bénéficier pour observer leurs propres lacunes ou leurs progrès.

Le principe de pertinence des données reflète la réalité dans laquelle se déroule l'enseignement/apprentissage du français. Dans notre situation d'enseignement les erreurs dégagées et les explications de ces erreurs vont nous aider à mieux comprendre les problèmes auxquels sont confrontés nos étudiants, avec la possibilité de nous y référer pour améliorer notre enseignement du FLE.

La représentativité des données repose sur les questionnaires (tests) que nous avons administrés à 85 étudiants du cours depuis le commencement de l'année scolaire. Ces questionnaires et les résultats seront présentés dans ce chapitre (4.3) et ainsi que dans l'annexe I. Ensuite pour assurer la fiabilité nous avons soumis des tests (questionnaires) à un test de « Cronbach alpha » (Chapitre IV 4.3.4). Ce test statistique nous permet d'établir dans quelle mesure les tests administrés et les éléments internes représentent ce que nous voulions évaluer, c'est-à-dire l'acquisition des pronoms concernés (Chapitre VI).

4.2.2 Méthode utilisée pour la cueillette de données

À l'été 2004, nous avons obtenu l'autorisation de la direction pour faire une collecte de données. Nous avons conçu les tests et nous les avons administrés aux différents niveaux. Une fois les tests conçus, nous les avons distribués aux apprenants. Pour certaines raisons, par exemple la présence aléatoire de certains témoins, nous ne pouvions pas continuer à les administrer. Cette étape inachevée d'une expérimentation

préliminaire avait aidé à améliorer le contenu énormément, à vérifier l'adéquation des tests et même à voir si le temps consacré à y répondre était justifié.

C'était seulement au cours de l'année dernière (2006-2007) que nous avons réussi à distribuer ces tests avec des modifications que nous et nos collègues du département d'anglais avons proposé après les avoir soigneusement examinés, surtout les « *Baseline Questionnaires* ». Ensuite tout au long de l'année scolaire, à partir de la mi-août 2006 jusqu'au mois de mars 2007, nous les avons administrés aux apprenants.

Nous avons fait passer ces tests à tous les quatre niveaux. Nous étions aidée par nos enseignantes des cours auto-financés (SFC : *Self-Financed Courses*) parce que nous sommes seule à occuper un poste permanent de lecteur dans le département. Une fois complétés, ces tests étaient corrigés par celles-ci. Avant la correction des questionnaires nous avons discuté les paramètres, les réponses correctes, et la manière de les évaluer. Nous avons aussi obtenu l'aide de ces enseignantes pour codifier, pour examiner et réexaminer l'entrée des données.

Pour les tests oraux, nous nous sommes limitée aux formes de dialogues et de conversations semi-dirigées par une de nos enseignantes. Les mêmes exercices de dialogues et conversations étaient exécutés aux différents niveaux. Il y avait seulement 8 sujets (contraintes de temps et de ressources) qui étaient interviewés séparément par l'enseignante, chaque interview a duré approximativement 3 minutes.

4.3 Questionnaires

4.3.1 Description des tests

Nous avons conçu trois types de questionnaires :

Les **BSQ** (Baseline Questionnaires) constitués de deux sous-questionnaires :

1) **BSQ1**

2) **BSQE, BSQH et BSQG.**

3) un troisième ensemble de douze tests pour tester les performances linguistiques en français sur les pronoms et les proformes :

- un sur les déterminants et les proformes (**Artpf**),
- un sur les partitifs et les proformes (**Prtpf**),
- neuf sur les pronoms proprement dits (**Pr- Pf**),
- un de traduction de pronoms (**Trans**).

1. Le **BSQ1** (Baseline Questionnaire 1) recueille des informations personnelles et générales des apprenants et des renseignements sur les langues connues, leur compétence générale dans ces langues, les moyens ou bien la façon dont ils avaient appris ces langues, la langue de l'instruction à l'école et à l'université, leurs raisons et leur motivation pour apprendre une langue étrangère, etc.

2. Les questionnaires suivants : **BSQE, BSQH et BSQG** (Baseline Questionnaires en anglais (**E**) : English, en hindi (**H**), et en gujarâtî (**G**)) sont les tests de compétences globales ou générales qui portent sur les structures grammaticales pouvant être, les verbes à des temps différents, les articles, les homonymes, les pronoms, les articulateurs logiques etc. Ils sont conçus pour tester le niveau d'anglais, d'hindi et de gujarâtî des apprenants.

Le **BSQE** est un test de compétence en anglais. Comme tous nos apprenants ont un certain degré de compétence en anglais, certains l'ont comme langue d'instruction à l'école les autres au moins comme L3 pendant leur année scolaire. Nous avons structuré ce test sous la forme de **QCM** (questions à choix multiples), où après chaque case vide,

deux ou trois choix sont donnés.

Le **BSQH** est un questionnaire pour tester la compétence en hindi des apprenants. Comme l'hindi est notre langue nationale, il est primordial que les sujets le connaissent assez bien. Il comprend les mêmes types de structures que pour le test sur l'anglais. Ce test aussi est passé par tous les apprenants.

Le **BSQG** est un test de compétence en gujarâti, la langue de la région et qui est la langue maternelle de la plupart d'apprenants. Il y a d'autres apprenants qui ne sont pas forcément originaire du Gujarat mais qui ont appris la langue après avoir résidé longtemps dans cette région.

Ainsi, sauf le questionnaire en gujarâti réservé aux locuteurs de cette langue, les questionnaires en anglais et en hindi sont administrés à tous les apprenants. Les résultats nous permettent de classer les apprenants selon leur compétence globale.

3. Collecte d'informations sur des pronoms

Nous avons conçu, en plus d'un test de traduction, onze questionnaires permettant de tester différents types de pronoms, les articles et le partitif.

4.3.2 Tests sur les déterminants, sur les pronoms et sur leur usage dans une phrase

Les tests que nous avons conçus sont codés pour que nous puissions les identifier et les faire traiter par le logiciel SPSS qui est le principal outil de calcul statistique que nous avons utilisé avec Excel pour les tableaux et les figures. Les premières lettres de chaque code indiquent le type de test et le chiffre indique le numéro de test, par exemple **Pr** dénote le **pronom**, **Pr1** indique que c'est le test sur les **pronoms COD**, ensuite, le **Pf** dénote que ce sont les **proformes**. Avec le logiciel SPSS, qui accepte des combinaisons alphanumériques, nous avons utilisé ces codes pour identifier les tests. Les chiffres qui

les suivent après, par exemple, Pr1Pf1, Pr1Pf2 etc. sont les éléments dans chaque test.

Comme, par exemple, dans le tableau donné au-dessous :

Tableau V : Description des tests

Test	Type	Test	Type
ArtPf	Article et Proforme	Pr5Pf	Pronom Test 5 Proforme
PrtPf	Partitif et Proforme	Pr6Pf	Pronom Test 6 Proforme
Pr1Pf	Pronom Test 1 Proforme	Pr7Pf	Pronom Test 7 Proforme
Pr2Pf	Pronom Test 2 Proforme	Pr8Pf	Pronom Test 8 Proforme
Pr3Pf	Pronom Test 3 Proforme	Pr9Pf	Pronom Test 9 Proforme
Pr4Pf	Pronom Test 4 Proforme	Trans	Traduction avec les pronoms

Ainsi, il y a douze tests et dans ces douze, il faut compter que les questionnaires **Pr2Pf** et **Pr4Pf** contiennent deux parties : **Pr2PfA** et **Pr2PfB** ; **Pr4PfA** et **Pr4PfB**. Dans les tests **Pr2PfA**, **Pr4Pf**, **Pr5Pf** ; **Pr7Pf** et **Pr8Pf** les pronoms sont traités pour le choix et le placement ainsi nous avons codé ces tests: **Pr2PfAC**, **Pr2PfAP** ; **Pr5PfC**, **Pr5PfP**; **Pr5Pf** ; **Pr7PfC**, **Pr7PfP**, et **Pr8PfC**, **Pr8PfP**. La lettre 'C' indique le *Choix* des pronoms que les apprenants doivent faire et la lettre 'P' indique le *Placement* des pronoms dans une phrase que les apprenants doivent faire.

4.3.3 Types de tests utilisés - Synthèse

Tableau VI : Types de tests

Tests	Type	Éléments testés	Contenu	Nombre d'éléments	Nombre d'étudiants testés
BSQ1	Cloze et réponses	informations générales	information personnelle et langagière	15	85
BSQE	Cloze qui ressemble le QCM	compétence globale	structures de grammaire générale	29	85
BSQH	Cloze/choix	compétence globale	structures de grammaire générale	26	61
BSQG	Cloze	compétence globale	structures de grammaire générale	26	31
ArtPf	QCM	choix	articles définis/indéfinis	16	85
PrtPf	Cloze	choix	partitifs, articles définis	20	85
Pr1Pf	QCM	sélection	COD	20	85
Pr2PfA	Cloze	choix/placement	COI	20	85
Pr2PfB	Cloze	choix	COI	10	85
Pr3Pf	Cloze	sélection	COD/COI	18	85
Pr4PfB	Cloze	sélection	pro. tonique	15	85
Pr4PfA	Cloze	sélection	pro. tonique	07	85
Pr5Pf	QCM	choix/placement	COD/COI	40	85
Pr6Pf	QCM	sélection	pro. indéfini	10	85
Pr7Pf	Cloze	choix/placement	pronoms y et en	40	85
Pr8Pf	Cloze	choix/placement	pronoms mixtes	38	85
Pr9Pf	Cloze	sélection/réponse	pro. indéfinis	17	24 (avancé)
Trans	phrases entières	traduction	phrase avec pronoms	20	24 (avancé)

Nous avons utilisé les QCM (5) et les tests 'Cloze' (à trous ou blancs). Ces types de tests sont couramment utilisés dans les cours de langue, et sont administrés aux témoins parce que les sujets peuvent y répondre rapidement et que les enseignantes comme les chercheurs peuvent les corriger facilement.

a) Les **QCM** sont des tests conçus pour éliciter les réponses spécifiques de la part des sujets. Comme il y a seulement une réponse correcte, le sujet peut rapidement cocher n'importe quel élément comme bonne réponse. Plus important, le niveau de fiabilité ou de confiance est maintenu. Les éléments dans le test proposent aux sujets 4 ou 5 options et parfois des distracteurs par exemple comme : *aucune des options* etc. et il faut que les sujets choisissent obligatoirement la réponse correcte. Valette (1977) et Hughes (1995) disent que ce type de test, qui est objectif par sa nature, n'est pas nécessairement bon (parce que ce type de test ne démontre pas la compétence du sujet à utiliser les structures grammaticales), et il faut voir attentivement si ces types de tests correspondent aux besoins des apprenants avant de les administrer. Une **QCM** comporte par exemple des choix de réponses parmi lesquelles il faut cocher la bonne en évitant les distracteurs, ou une phrase à compléter d'après une liste fermée de suggestions.

b) Le test 'cloze' est un type de tests à trous. Ce pourrait être un passage ou un extrait de texte avec les mots supprimés dans une manière régulière, mécanique et objective. Par exemple, le 5^e, 6^e, ou 8^e mot est systématiquement supprimé en boucle dans un passage. On n'accorde d'importance ni au contexte ni à l'élément supprimé. Le sujet obtient un point pour chaque blanc qui est correctement rempli. Parfois, comme dans un **QCM**, il y a des options avec les distracteurs, comme nous l'avons fait pour le **BSQE**. Nous avons pris la précaution de construire ces tests pour éliminer tout distracteur inapproprié. Valette dit que la fiabilité de ce type de test est très élevée et que ces tests sont objectifs. De plus elle trouve que des efforts de processus analytique et synthétique sont demandés aux sujets. Ces tests sont faciles à préparer, à administrer et rapides à corriger.

Comme nous l'avons fait pour le **BSQE**, la compréhension globale des langues indiennes a été évaluée par ce type de test (cloze et QCM) en donnant les éléments pertinents à choisir, facilitant ainsi une vérification facile et rapide des compétences par l'enseignant.

Une variante de ce type de tests est le test à trous, dans lequel les consignes sont clairement données et élaborées comme pour les autres tests.

Ces tests sont administrés aux débutants (**New Learners**) et aux avancés (**Old Learners**) à l'exception de deux tests, **Pr9Pf** et **Trans**, qui sont seulement administrés au niveau avancé. Nous savions au départ que des pronoms indéfinis étaient difficiles pour les apprenants débutants surtout avec un test cloze. Ils n'ont pas encore atteint le niveau suffisant pour faire la traduction avec un certain succès. Les traductions et le test cloze exigent un niveau de compétence globale relativement élevée étant donné qu'on n'y trouve aucune suggestion de réponse. Néanmoins, dans le test **8 (Pr6Pf)** nous avons construit sur les indéfinis des questions à choix multiple auxquelles les débutants avaient des chances de répondre.

À propos des consignes, la langue utilisée est claire et simple. Les enseignantes expliquent néanmoins aux apprenants ce qui est demandé. En tête de chaque questionnaire, les consignes sont présentées clairement et nous les avons rédigées en deux langues, en français, la langue cible, et en anglais, la langue couramment utilisée. À part le titre qui annonce chaque questionnaire aux apprenants, nous avons aussi assigné des codes à chacun des questionnaires.

c) Le **test de traduction** a été administré aux témoins avancés seulement. Ce test se compose de phrases en anglais et on demande aux sujets de les traduire en français. Ce

test a non seulement testé le choix et l'usage des pronoms mais aussi la compréhension, la production écrite et le vocabulaire pour arriver à des phrases acceptables.

Tous ces types de tests nous ont pris beaucoup de temps à construire et à améliorer. Pendant plusieurs années, nous les avons administrés, améliorés et corrigés. Pour établir les réponses correctes, nous avons validé la feuille de correction à l'aide d'un locuteur natif du français.

Pour établir que nos tests sont fiables, cohésifs et cohérents, et que chaque élément qui fait partie de ces tests est aussi valable et pertinent, nous avons évalué les questionnaires grâce au test **Cronbach alpha**.

Cela dit nous devons reconnaître que sur environ 387 questions, il en est resté une dizaine qui comportent des défauts de formulation ou même de contenu malgré les révisions qui ont été faites. Des erreurs de copies et des confusions d'ordre technique entre plusieurs versions ont ajouté au fait que c'était notre première expérience dans l'élaboration de tels tests. Quelquefois il s'agit d'ambiguïté dans les bonnes réponses possibles ; au moins une fois c'était une question absurde par rapport aux débuts de réponses suggérées. Il y a une ou deux questionnaires dont les consignes n'étaient pas tout à fait complètes, même si cela n'a pas entraîné de sérieux problèmes étant donné que des explications supplémentaires ont été fournies verbalement. Du point de vue statistique, cela n'a pas de conséquences étant donné la grande marge d'erreurs avec laquelle nous interprétons les données avant de conclure à des résultats significatifs. Nous donnons en annexe les questionnaires tels qu'ils ont été présentés aux témoins, avec ces lacunes.

4.3.4 Test de fiabilité des questionnaires et des éléments

Nous avons utilisé le SPSS pour les calculs du test de fiabilité **Cronbach alpha**. Voici les résultats obtenus pour nos tests linguistiques et les éléments (questions/réponses).

Tableau VII : Cronbach alpha (test de fiabilité)

Statistiques Descriptives						
tests	N	min	max	moyenne	écart type	Cronbach alpha
ArtPf	85	2	16	10.49	3.09	<u>0.69</u>
PrtPf	85	2	19	8.71	4.17	0.79
Pr1Pf	85	0	20	13.16	4.67	0.85
Pr2PfAC	85	0	10	6.46	2.95	0.84
Pr2PfAP	85	0	10	5.45	3.16	0.86
Pr2PfB	85	0	10	6.59	2.96	0.85
Pr3Pf	85	0	18	8.92	4.94	0.87
Pr4PfB	85	0	7	2.91	2.48	0.87
Pr4PfA	85	0	15	5.74	3.92	0.86
Pr5PfC	85	0	20	12.4	4.76	0.84
Pr5PfP	85	0	20	7.55	5.63	0.90
Pr6Pf	85	1	10	5.2	2.39	<u>0.67</u>
Pr7PfC	85	0	20	12.75	5.15	0.89
Pr7PfP	85	0	20	7.52	5.21	0.89
Pr8PfC	85	0	19	8.91	5.89	0.92
Pr8PfP	85	0	19	6.59	5.87	0.92
Pr9Pf	85	0	17	3.29	5.58	0.97
Trans	85	0	20	4.28	5.89	0.95
Valid (listwise)	N 85					

Dans le tableau ci-dessus, le nombre de cas traités (N) est 85, et le nombre de tests administrés aux sujets et traités par le test Cronbach alpha est 18 et les éléments sont 387. La fiabilité est exprimée comme un coefficient qui va de 0.00 à 1.00. Plus le coefficient est élevé, plus la procédure est efficace et sûre. En général la fiabilité devrait être au moins de .70 (au seuil de 5%) ou de .80 (à un seuil encore plus exigeant de 1%). Nous

devions donc obtenir une fiabilité élevée pour ne pas compromettre la suite de la recherche.

Ainsi, pour nos questionnaires, le test Cronbach alpha montre des coefficients très élevés (la portée est entre 0.67 et 0.95) pour des tests, démontrant que leur fiabilité (reliability) est bonne, sûre et élevée. Il y a toutefois deux tests (**ArtPf**) et (**Pr6Pf**), dont les résultats, soulignés, sont légèrement en dessous du seuil. Ainsi, à part ces cas, dans l'ensemble, chaque questionnaire est cohésif et fiable par rapport aux éléments qui le constituent.

4.3.5 Administration des tests et les corrections

Sauf les cas bien spécifiés, nous avons administré ces tests à tous les niveaux mentionnés ci-dessus. Ces tests étaient soumis aux témoins pendant les cours de français, dans leur propre classe et à l'heure qui est normalement désignée pour ces cours. Chaque enseignante a distribué les feuilles en indiquant les consignes à suivre, en demandant aux témoins d'écrire leurs noms (qu'on a enlevés après vérification) et fait savoir qu'elle répondrait aux demandes d'explication en cas de problèmes. Comme les indications et les consignes étaient très claires il n'y a pas eu beaucoup de demande pour les explications. Nous avons administré ces tests une semaine après les leçons (qui contenaient les différents pronoms) et après que les activités/tâches données dans les livres et dans les cahiers d'exercices soient complétées.

Les tests étaient annoncés d'avance pour permettre aux apprenants de s'y préparer. Quelques jours après le test et les corrections, les enseignantes discutaient les erreurs en classe. De cette manière, si les erreurs sont discutées et les corrections faites ensemble, le test remplit bien la fonction qui lui avait été impartie dans le processus

d'apprentissage. Enfin, l'un des objectifs d'un cours de français est de développer les compétences différentes. Toutes les différentes tâches et les activités, y inclus les tests, sont des activités importantes : cela nous a permis aussi de présenter les éléments de tests dans un contexte qui est significatif et pertinent.

Pour l'aspect oral, nous avons seulement déterminé les éléments pertinents, ici les pronoms et l'usage de ces pronoms pendant l'interview. Nous avons observé si les apprenants pourraient utiliser les pronoms dans une phrase et communiquer de façon compréhensible avec l'interviewer.

Par ces tests nous avons utilisé le concept de l'évaluation formative ; l'objectif de ce type d'évaluation est l'amélioration des éléments d'apprentissage linguistique qui posent des problèmes à l'apprenant.

Une fois le test fait et les feuilles ramassées, nous avons donné aux deux enseignantes chargées des corrections, des fiches de corrigés vérifiées par un locuteur natif du français. Elles ont corrigé et revu les corrections plusieurs fois pour s'assurer que les corrections étaient bien faites.

4.3.6 Classement de données

Une fois que nous avons repéré les erreurs de choix et du placement des pronoms dans les tests donnés, nous avons entré les scores dans l'ordinateur et nous avons appliqué certaines fonctions statistiques pour la présentation et la description des résultats. Ensuite nous avons classé les erreurs en plusieurs catégories pour les analyser. Les erreurs pertinentes étaient ainsi établies dans des tableaux de statistiques. L'analyse de données comprend deux parties, une analyse statistique ou quantitative et une analyse

qualitative ou explicative. Cette partie qualitative est déjà amorcée par les illustrations que nous avons données dans la présentation l'analyse contrastive.

4.4 Traitement des cas problématiques

Nous avons classé des données dans des tableaux de résultats. Pour ce faire, nous avons divisé nos données en deux volets : volet écrit et volet oral.

- **Tableau général**

Tableau sur la nature d'erreurs

- type d'erreurs
- nombre d'erreurs par test
- total d'erreurs par type d'erreur

Les tableaux - nombre d'erreurs par test et total d'erreurs par type d'erreur portent sur la nature des erreurs entre les niveaux scolaires pour chacune des épreuves expérimentales.

- **Tableau de pourcentage**

Dans ces tableaux nous avons groupé : le pourcentage des apprenants produisant des erreurs par rapport au total des témoins, et le pourcentage par rapport au sous-total d'apprenants dans chaque catégorie.

Le volet oral a été évalué sur les critères suivants :

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

Nous venons de présenter la méthodologie utilisée, comment les données étaient identifiées, comment nous avons construit et élaboré des questionnaires, nous avons

mentionné les limites dans notre démarche, les contraintes de temps, de personnel et de ressources, les étapes de correction des tests, de vérification et de codification des données.

4.4.1 Classement des erreurs

Pour les tests à l'écrit nous avons utilisé la catégorisation de la source d'erreurs conçue par Lococo. Dans ce modèle, elle avait développé six catégories qui reflètent la source des erreurs langagières (Valette 1977 : 68). Elle avait divisé son tableau comme suit :

- 1) Types d'erreurs
- 2) L1 - étant la première langue ou la langue maternelle- règle dans la langue source,
- 3) L2 - règle dans la langue cible,
- 4) Erreur dans la langue cible – L2,
- 5) Échantillon d'erreur commise,
- 6) Explication

CHAPITRE V

Analyse contrastive et description des erreurs en FLE

Nous présentons dans ce chapitre une étude contrastive et une étude comparative des langues, hindi, gujarâti, anglais et français, sous l'angle de leurs systèmes pronominaux respectifs afin de mettre en relief les ressemblances et surtout les différences entre ces langues. C'est ce qui nous sert de fil conducteur dans l'analyse des erreurs commises par les apprenants.

La présentation se limite à un cadre grammatical sommaire au plan morphologique, mais qui inclura tous les éléments que nous estimons nécessaires à notre analyse, comme les marqueurs du genre et du nombre, et des structures casuelles le cas échéant. De façon spécifique, nous ferons une revue des pronoms personnels, des pronoms démonstratifs et des pronoms indéfinis. Les déterminants, articles définis, indéfinis et partitifs, sont liés au système pronominal morphologiquement et syntaxiquement – du moins en français.

Nous n'avons pas la prétention d'innover : les éléments de cette présentation sont puisés largement dans les grammaires courantes des langues considérées et dans la tradition pédagogique, grâce à nos notes de cours à la fois comme étudiante et comme enseignante. Toutefois, certains travaux plus fondés sur la description linguistique comme ceux de Riegel *et coll.* (1994), Baugh et Cable (2006), Yamuna Kachru (2007), Masica (1993) et autres, ont été davantage mis à contribution, en particulier pour des tableaux-synthèse.

5.1 Appartenance linguistique du gujarâti et de l'hindi

L'hindi et le gujarâti se rattachent, tous les deux à la famille indo-européenne de la branche de langues indo-aryennes, dérivée du sanscrit et de divers *pracrits*^{xii}.

D'un point de vue typologique, le gujarâti et l'hindi sont des langues SOV [c'est-à-dire dont l'ordre des constituants majeurs de la phrase simple est *Sujet Objet Verbe*] du type S-IOI-DOD-V (en distinguant les objets indirects des objets directs).

17. (H) *meena (nom) nē (marq. nom.) phul (COD) toḍa (vb.)* → S- O –V

(G) *meenae (marq. nom.) phul (COD) todyū (vb.)* → S- O –V

[*meena* *fleurs* *cueillir*]

(A) *Meena picked flowers* → S – V – O

(F) *Meena a cueilli des fleurs* → S – V – O

Le gujarâti et l'hindi sont aussi connus pour le phénomène de *pro-drop* (Mistry, 2000) dans la langue orale.

5.1.1 Le cas en gujarâti et en hindi

Comme le sanscrit et le latin, le gujarâti et l'hindi sont des langues flexionnelles. On distingue huit cas: le nominatif, l'accusatif, l'instrumental, le datif, l'ablatif, le génitif, le locatif et le vocatif. L'instrumental et le locatif font partie de l'ablatif (comme en latin où on distingue six cas, N, G, D, Acc., V, Abl.). Les désinences casuelles pour le gujarâti et pour l'hindi (Masica 1993 :230-50) sont présentées dans les tableaux ci-dessous. Les marqueurs de cas apparaissent comme un mot à part (mais en gujarâti, ils sont liés par *enclise* au mot qu'ils modifient (Cardona 1965 : 92), un procédé qui s'accompagne de *sandhi* interne (ajustement phonologique à la jointure). Le système flexionnel très complexe et détaillé du sanscrit a été réduit à quelques flexions dans les langues

indiennes modernes. Nous avons établi les tableaux des cas et des désinences à partir des travaux de Masica (1993), Trivedi (1991) et Sharma (1976), et de nos propres observations sur l'hindi et le gujarâti.

Tableau VIII : Les marqueurs de cas en hindi

Cas/ Vibhakti	Nominatif Karta	Accusatif Karm	Instr. Karan	Datif Sampradan	Ablatif Apadan	Génitif Sambandh	Locatif Adhikaran
Personnes	--/ne	e/ko	se/ke duara	ko/-e/ke liye	se	ka/ki/ke	me/par
mae (sg.) 'I' 'je'	mae/mae ne	mujhe, mujh ko	mujhe/mere duara	mujh ko, mujhe, mere liye	mujh se	mera, meri, mere	mujh me, mujh par
hum (pl.) 'we' 'nous'	hum, ham ne	hamko, hame	ham se, hamare duara	ham ko, hame, hamare liye	ham se	hamara, hamari, hamare	ham me, ham par
tu (sg.) 'you' 'tu'	tu, tu ne	tujhe, tujhko	tujh se, tere duara	tuj ko, tujhe, tere liye	tujh se	tera, teri, tere	tujh me, tujh par
tum (pl.) 'you' 'vous'	tum, tum ne	tumhe, tumko	tum se, tumhare duara	tum ko, tumhe, tumhare liye	tumse	tumhara, tumhari, tumhare	tum me, tum par
vah (sg.) 'he/she/it' 'il/elle'	vah, us ne	use, usko	us se, uske duara	usko, use, uske liye	usse	uska, uski, uske	us me, us par
ve (pl.) 'they' 'ils/elles'	veh, un ne, unhone	unhe, un kó	un se, unke duara	unko, unhe, unke liye	unse	unka, unki, unke	un me, un par

Tableau IX : Les marqueurs de cas en gujarâtî

Cas/ Vibhakti	Nominatif Karta	Accusatif Karm	Instrumental Karan	Datif Taddharth	Ablatif Apadan	Génitif Sambandh	Locatif Adhikaran- mā/-a par/-i par
Personnes	--/e	-e/-ne	-thi/-ni vade/-na vade	-ne mate	-thi/-na duara/-ni duara	-no/-ni/ nū/-na/-nā	
hū (sg.) 'I' 'je'	hū, me	mane	marathi, mari vadē, mara vade	mari mate, mare mate	marathi, mara duara,	maro, mari, marū, mara, marā	maramā, mara par
ame (pl.) 'we' 'nous'	ame, amare	amne	amarathi, amara vade	amari mate amare mate	amarathi, amara duara,	amaro, amari, amarū, amara, amarā	amaramā, amara par,
tu (sg.) 'you' 'tu'	tu, tare	tane	tarathi, tara vade	tari mate tare mate	tarathi, tara duara, tara vade	taro, tari, tarū, tara, tarā	taramā, tara par,
tame (pl.) 'you' 'vous'	tame, tamare	tamne	tamarathi, tamara vade	tamara mate	tamarathi, tamara duara	tamaro, tamari, tamarū, tamara, tamarā	tamaramā, tamara par,
te, aa (sg.) 'he/she/it' 'il/elle'	te,	tene	tethi, teni vade, tena vade	te, teni, teni mate,	tethi, tena duara, tena duara	tano, teni, tenū, tena, tenā	temā, tena par
teo, (pl.) 'they' 'ils/elles'	teo, teoe	teone, temne	teothi, temnathi, temna vade	teoe, teoni, teone mate, temne mate	teothi, teona duara, temnathi, temna duara,	teona, teoni, teonū, teona, teonā	teomā, teopar, temna ma, temna par,

Les tableaux ci-dessus, montrent qu'il existe certaines différences entre les marqueurs du gujarâtî et de l'hindi (par exemple: dans le cas Instrumental les marqueurs comme, **-ke duara** (H) et, **-ni vade, -ni duara** (G)) existent en raison d'influences locales (les dialectes, l'effet sociolinguistique) sur la langue ainsi que de l'influence des langues des régions avoisinantes. Pour cette étude nous avons seulement considéré les marqueurs qui sont utilisés couramment dans la langue quotidienne. Mais, il existe aussi certains marqueurs (marqueurs + élément lexique) comme :

(G) Dat. **-ne lidhe, -ne saru, -ne kaje, -ne khatar** ; Ins. **-ni vati** ; Abl. **-na karane, -ni thaki, -na karta** Loc. **-mahi**

(H) Ins. **-ke sath** (Masica indique que ce marqueur marque l'association, l'accompagnement : *sociative*) ; Abl. **-ke karan, -ki taraf se, -aur se.**

Ces désinences montrent le type de relation entre les noms, avec les verbes et les autres mots dans une phrase.

5.1.2 Genre et nombre en gujarâtî et en hindi

D'après Masica (1993 :217-19), le genre grammatical dans les langues indiennes qu'il appelle néo-indo-aryen (New Indo-Aryan - NIA) est une catégorie syntactique et morphologique. C'est-à-dire que le genre est une caractéristique inhérente et classificatoire des noms qui déclenche un accord grammatical pour les adjectifs, certaines formes verbales, les pronoms et les adverbes.

Il n'y a pas d'articles définis et indéfinis permettant d'apprendre facilement le genre et le nombre en hindi et en gujarâtî. L'acquisition du genre des substantifs est une tâche difficile pour un apprenant non-hindiophone/non-gujarâtîphone. Les désinences permettent d'établir en partie le genre des noms, mais ils doivent le plus souvent être mémorisés.

En hindi et en gujarâtî le genre est une catégorie grammaticale arbitraire sauf pour les noms animés où elle correspond à une catégorie naturelle.

Le gujarâtî distingue trois genres :

- masculin [pulinᅇ]
- féminin [strilinᅇ] et
- neutre [nāpūsaklinᅇ]

Sauf quelques exceptions, c'est à l'aide des désinences qu'on peut reconnaître les genres :

- masculin *-o*, exemples : *chokro* (garçon), *kagdo* (corbeau), *divo* (petite lampe en argile)
- féminin *-i/ ii/ aa*, exemples : *niti* (loi), *lipi* (écriture), *strii* (femme), *kerii* (mangue), *shānkaa* (doute), *shalaa* (école), *samasyaa* (problème) : (les exceptions : *mukhii* (chef), *darjii* (tailleur), *kavi* (poète), *ravi* (soleil), *rajaa* (roi), *atmaa* (âme), sont masculins)
- neutre *-ũ* exemples : *gadũ* (char), *ramakdũ* (jouet), *mathũ* (tête)
- Les noms qui se terminent en *-a, -aa, -i, ii, -u, -uu* forment le pluriel en ajoutant *-o* au singulier. Exemples : 'sœur(s)' *bahen, baheno*, 'garçon(s)' *balak, balako*
- Ceux qui se terminent en *-o* au singulier remplacent cette terminaison par *-aa*, ou parfois par *-ao*. Exemple : 'cheval/chevaux' *ghodo* (sg.), *ghodaa ~ ghodao* (pl.)
- Les noms qui se terminent en *-ũ* font leur pluriel en *-o*, ou parfois en *-aõ*. Exemples : *chokrũ* 'garçon', *chokro ~ chokrao* 'garçons'.
- Il y a certaines exceptions dans lesquelles le pluriel est identique au singulier, comme *dzhad* (un arbre ou des arbres).

L'hindi distingue seulement deux genres :

- masculin [pulinŋ]
- féminin [strilinŋ]

En général, les noms qui se terminent avec un son *-ã* sont masculins, certains noms terminés par les consonnes tels que *-r, -n, -l*, sont aussi masculins, il y a d'autres noms masculins qui se terminent avec un *-i*, mais cela est rare.

Généralement les noms au féminin se terminent avec le son **-i**. Certains noms au féminin se terminent avec une consonne, comme **-t, -m, -b, -z**. Il y a aussi des mots aux féminins qui se terminent avec une voyelle **-a**. Normalement on peut transformer un nom masculin en féminin par une simple addition du suffixe **-i**.

Les adjectifs, les participes et les verbes de l'hindi s'accordent en genre et en nombre avec les noms qui les gouvernent.

L'hindi connaît deux nombres:

- singulier [ekvatʃan]
- pluriel [bahuvatʃan]

Normalement, les noms masculins qui ont la désinence **-a** au singulier prennent le suffixe **-ë** au pluriel; les noms masculins qui se terminent avec une consonne ou une voyelle sauf voyelle **-a**, ne changent pas au pluriel. Par contre, les noms féminins singuliers qui prennent la désinence **-i**, la changent en **-yān**. De plus, les noms féminins singuliers ayant des désinences consonantiques font leur pluriel par l'ajout du suffixe **-en**.

5.1.3 Pronoms en hindi et en gujarâti

Nous étudions les pronoms à la lumière de certaines distinctions faites par les grammairiens des langues indo-aryennes ; les pronoms en hindi et en gujarâti sont connus comme *sarvanām* et se divisent en 6 catégories (Sharma 1999 :74-6 ; Cardona 1965) :

- [puruʃvachak sarvanām] autrement dit- les pronoms sujets, qui sont présentés dans le tableau ci-dessous. Ce type de pronoms se catégorise comme
 - uttam purush (1p.sg/pl) (je, nous) – (H) **mā-**, **hum** (G) **hū**, **ame**
 - madhyam purush (2p. sg/pl) (tu, vous)- (H) **tu**, **tum** (G) **tu**, **tame**

- *anya purush* (3p.sg/pl.) (il/elle, ils/elles) - (H) **vah, ve** (G) **te, teo**
- [niʃʃjavachak sarvanām] dits pronoms démonstratifs en français, car ces langues indiennes utilisent ces formes comme pronoms. Par exemple : (H) **yah, ye, vah, ve** (G) **aa - aa** (+nom pl.) (celui-ci) ; **pelū/peli/pela** (celui- là). En gujarâtî, le pluriel n'est pas indiqué par le démonstratif, mais par le nom au pluriel. Pour indiquer une personne ou une chose près du locuteur, les formes sont : (H) **yah** (sg.) et **ye** (pl.) (G) **aa** (sg.) et **e** (pl.) et pour une chose éloignée du locuteur : **vah** (sg.) et **ve** (pl.), (G) **e/te/pelū**. Si un mot suit ces pronoms, alors ce sera un adjectif.
- [aniʃʃjavachak sarvanām] indique les pronoms indéfinis, les quantités ou bien les personnes comme *certaines gens*. Quelques unes de ces formes sont : (H) **koi** *quelqu'un* ; **kuch** *quelque chose/(un peu)* ; **adhik/ dzjada** *beaucoup* ; **thoḍa** *un peu* (G) **koi** *quelqu'un* **thoḍū /thoḍa** *un peu de* ; **ghaṇa** *beaucoup*
- [sambandhvachak sarvanām] ou les pronoms relatifs. Par exemple : (H) **jo-so** (G) **je-te**
- [prashanvachak sarvanām] indique les pronoms interrogatifs, par exemple : (H) **kon** *qui* ; **kise** *avec qui* ; **kya** *quoi* (G) **kon** *qui* ; **koṇi** *saathe avec qui* ; **shu** *quoi*
- [nidzavachak sarvanām] indique les pronoms réflexifs comme : (H) **aap/ apne** **aap** *nous- mêmes / moi-même* ; **soi- même / lui- même** etc. ; **swayam** ; **khud** etc., ces pronoms pourraient être utilisés au lieu du **aap/ apne**. (G) **pote, potathi, potane**.

Le système pronominal distingue le singulier du pluriel. Normalement, les pronoms n'indiquent pas le genre. Bien que les pronoms ne soient pas marqués pour le genre, leurs adjectifs reçoivent la marque du genre correspondant à leur référent (Cardona, 1965).

Comme dans toutes les langues qui distinguent un genre arbitraire, les règles d'accord en genre sont le moyen (normal) permettant d'apprendre le genre inhérent des noms lorsqu'on acquiert sa langue maternelle. En français le déterminant singulier est le mot le plus saillant et le plus souvent disponible qui permet ainsi à l'enfant d'apprendre le genre des mots, puisque dans l'immense majorité des cas, un nom est précédé d'un déterminant. Il n'y a que lorsque le nom commence par une voyelle que le déterminant français ne donne pas cette information, comme dans *l'avion, mon avion, cet(te) avion* (y compris la confusion entre *un* et *une* fréquentes dans de nombreuses variétés de français dans ce contexte *un(e) avion*). On comprend donc pourquoi le genre est mal fixé en français pour certains noms qui commencent par une voyelle^{xiii}. Dans ce cas, les petits francophones doivent se replier sur d'autres formes d'accord, comme *l'avion (est) lent* par opposition à *l'action (est) lente*. C'est cette dernière stratégie à laquelle doivent recourir les enfants qui apprennent le gujarâti et l'hindi comme langue maternelle, puisque les substantifs ne sont pas précédés de déterminants. Le genre du nom et son nombre sont ainsi identifiés grâce aux désinences verbales et aux adjectifs qui s'accordent avec lui.

18. (G) *tamari* (fem.sg.) *sari* (adj. fem.sg.) *varta* (nom. fem.sg.) *mã vãtĩ* (vb. fem.sg.)

[ta belle histoire je lis]

(H) *aapki* (fem.sg.) *achchi* (adj. fem.sg.) *kahani* (nom. fem.sg.) *mãne padhi* (vb.)

fem.sg.)

[ta belle histoire je lis]

(G) *tamaro (mas.sg.) nano (adj. mas.sg.) rumal (nom. mas.sg.) mane gamyo*

(vb.mas.sg.)

[ton petit mouchoir à moi plaire]

(H) *tumhara (mas.sg.) chota (adj. mas.sg.) rumal (nom. mas.sg.) mujhe achcha laga*

(vb.mas.sg.)

[ton petit mouchoir à moi plaire]

Les pronoms sont aussi marqués par le genre et le nombre et prennent la marque casuelle, sauf pour les pronoms sujets qui ne distinguent pas le genre masculin du féminin, mais qui permettent cependant de savoir si le référent est neutre ou non neutre (voir tableau suivant : **pelo, peli, pelū**).

5.1.4 Pronoms sujets en gujarâti et en hindi

Tableau X : Les pronoms en hindi et en gujarâti

Personnes	HINDI	GUJARÂTĪ
1. Singulier*	mæ:	hū
2. Sing.	tu	tu
3. Sing.	vah	te / pelo, peli, pelū (neut.)
1. Pluriel	hum	ame
2. Pluriel	tum	tame
3. Pluriel	ve	teo, *pela, pelā

*pela – m pl./ pelā – m+f+n pl.

Exemples :

19. *1p.sg. (H) mæ̃ pustak padhta hū / (G) hū chopdi vāchū chū / (F) Je lis le livre*

[je livre lis être / je livre lis être]

1p.pl. (H) ham pustak padhte hœ / (G) ame chopdi vāchiye chiye (F) Nous lisons le
livre
 [nous livre lisons être nous livre lisons être]

5.1.5 Usage des pronoms en gujarâti et en hindi

Conformément à la structure de la phrase SOV en gujarâti et en hindi les pronoms objets apparaissent avant le(s) verbe(s). L'ordre normal dans ce cas-là est : sujet - objet indirect - objet direct ; mais dans la langue orale et parfois même à l'écrit, l'ordre des pronoms est inversé, c'est-à-dire, objet direct - objet indirect.

20. (G) *Rame (suj.) Sitane (obj.) chopdi api. Tene (pr.3sg acc./obj.) chopdi vāchi. Tene*
(sita) teni (ram) chopdi bahu gami. Tene (acc. 'sita') teni (dat.) chopdi pachi api.

(H) *Ram ne Sita ko pustak diya. Usne (suj.) pustak padhi. Use (sita-acc.) Ram ki*
pustak bahut

[ram sita à livre donné. il livre lu. à elle (acc.) ram de livre
 beaucoup

achchi lagi. Usne (suj.) usko(dat.) yah vapas diya (di).

aimé.] [il lui (dat.) le (acc.) rend]

(F) Ram a donné le livre à Sita. Elle l'a lu. Elle a beaucoup aimé le livre de Ram.

Elle lui a rendu le livre.

5.1.6 Usage de l'honorifique

En hindi et en gujarâti il y a certaines formes honorifiques -

(H) /**tum**/ (G) /**tame**/ : (2p.sg/pl), c'est la forme formelle de **tu** et **vous** (pluriel) du français. Cette forme **tame** en gujarâti est utilisée pour s'adresser aux gens de statut social supérieur et aux gens plus âgés que soi ; mais **tum** en hindi est souvent utilisé entre connaissances.

(H et G) /āp/ : (2/3p.sg/pl), est le mot formel pour montrer le respect, c'est la forme de **vous** (sg. honorifique) et **lui**. Il n'y a aucune différence entre les formes singulière et plurielle, sauf parfois les mots (H) **log** (les gens), **ap log** (vous tous), **saḅ** (tous), **ap saḅ** (vous tous). Le pronom sujet /āp/ est utilisé non seulement dans les contextes formels mais aussi quand on parle avec un supérieur de rang ou d'âge.

(H) /ve/ (G) /teo/: (3p.pl.) Ces formes sont utilisées pour montrer le respect, normalement **ve/teo** exprime la pluralité comme **ils** en français.

5.1.7 Pronoms démonstratifs du gujarâtî et de l'hindi

Pour des raisons d'absence d'articles, ces langues utilisent les deixis dans une situation contextuelle pour indiquer telles ou telles personnes ou choses. Ces démonstratifs sont les suivants:

3p. sg. (H) **yah/ vah** (G) **aa** + nom sg./ **pelo/ peli/ pelũ** 3p.pl (H) **ye/ ve** (G) **e**

De cette façon, il y en a deux formes en hindi, qui servent à la fois de pronom et d'adjectif, et à la fois pour le féminin et le masculin : **vah**, désignant un référent éloigné du locuteur, **yah**, un référent proche du locuteur; **vah/ yah** servent également comme pronom de rappel (comme **vah** = **il/elle**, et **yah** est utilisé pour indiquer une chose ; tous les deux sont des pronoms personnels de la troisième personne singulier).

Lorsque le pronom démonstratif ou le GN déterminé par un adjectif démonstratif est suivi d'une postposition, il prend une forme différente: **yah** devient **is**, **vah** devient **us** (au pluriel **ve** devient **un**, **ye** devient **in**), par exemple:

21. **us laḍki kī mā** 'la mère de cette fille-là'; **is laḍki kī mā** 'la mère de cette fille-ci'.

[celle-là fille de mère]

[celle-ci fille de mère]

Yamuna Kachru (2007 : 54) n'est pas certaine que le fonctionnement de la détermination en hindi est semblable à celui de l'anglais (ici nous pouvons inclure le français aussi). Ainsi elle dit que les éléments qui fonctionnent comme les déterminants sont homophones avec les démonstratifs, les pronoms indéfinis et les chiffres.

En gujarâtî, les démonstratifs pourraient être illustrés dans les phrases suivantes :

22. *Tame kai chopdi vāchi ? aa (près du locuteur) ke peli (objet de référence) ?*

[vous quel livre lire] [celui-ci ou celui-là?]

23. *Tene kayū / kevū kam (neut.) pasand che ? aa ke e/te/pelū (loin du locuteur)?*

[tu lequel travail aimer ?] [celui-ci ou celui-là?]

Dans ces phrases les mots **aa** et **peli** remplacent **chopdi** et dans la deuxième phrase **aa** et **e/te** remplacent **kam**. Alors ce sont des pronoms et, comme ils indiquent les objets, ce sont les pronoms démonstratifs.

Dans le gujarâtî les marqueurs comme **aa** et **jj** (mots d'emphase pour désigner un objet particulier) peuvent, séparément ou les deux ensembles, être utilisés avec un substantif comme par ex. : **Aa jj chopdi** (livre), pour mettre l'emphase sur le livre. Ces deux mots indiquent l'objet par la démonstration.

Le pronom **aa** se réfère à quelque chose qui est près du locuteur, tandis que **e/te** et **pelū** indiquent les choses éloignées de lui. Parfois **te** est utilisé au lieu de **e**. Les formes des pronoms comme **aa**, **e/te** sont invariables en genre. Le second par contre a les trois formes suivantes **pelū**, **pelo**, **peli** respectivement pour le neutre le masculin et le féminin.

5.1.8 Pronom indéfini en gujarâtî et en hindi

En gujarâtî les quantités sont exprimées par des adjectifs quantitatifs comme **kai** *quel*, **koi** *quelqu'un*, **ketlik** (f.pl) *certaines*, **ketlak** (m.pl.) *certain*, qui expriment une quantité (ou bien font allusion à des ensembles plus ou moins précis de personnes). Par exemple:

24. **ketlak** *gamdũ pasandh kare chhe, to ketlak shaher*

[certains (gens) village (marq.) aiment aux. ou certains (gens) ville]

25. **tyan koi kaam kare che**

[là quelqu'un travail être en train de]

Voici quelques exemples de pronoms indéfinis en hindi : **kai** *plusieurs*, **kuch** *quelques*, **koi** *quelqu'un* etc.

26. **vahã koi kaam kar raha hai**

[là quelqu'un travail être en train de]

27. **vahã kai (kuch) (log) aye**

[là plusieurs (quelques) (gens) sont venus]

L'idée du partitif est aussi exprimée par : (G) **thodji** (f)/ **thodjo** (m)/ **thodũ** (n) ; (H) **thodi**

(f) **thoda** (m), 'un peu de'

Par exemple :

28. (G) **mane thodũ pani ap/ apo (honorifique) ;**

(H) **mujhe thoda pani do/ dijiye (honorifique)**

[moi un peu de eau donnez]

Employés avec la négation, les pronoms **koi** en gujarâti et en hindi, signifient ‘**personne**’. De la même manière, **kuch** en hindi et **kashu** en gujarâti indiquent ‘**quelque chose**’ et à la forme négative, ‘**rien**’.

Par exemple :

29. (G) *e gharmā koi nathi rehtū*

(H) *us ghar me koi nahi rehta hæ*

[cette maison -là dans quelqu’un ne personne habite]

30. (G) *a dukanmā kashū nathi malltū*

(H) *is dukaan me kuch nahi milta*

[ce magasin – ci dans quelque chose rien ne disponible]

5.1.9 Absence d’article et usage d’indéfini

Il n’y a pas d’articles ni en hindi ni en gujarâti, comparativement au français où la distinction de genre s’observe régulièrement grâce à l’accord avec les articles définis, les articles indéfinis et les autres déterminants. Par exemple :

ghoḍa peut être *un cheval* ou bien *le cheval*

striyā peut être *des femmes* ou *les femmes*

Parfois en hindi un article indéfini peut être exprimé par le chiffre **ek** ‘*un*’ ou par un pronom indéfini **koi** ‘*quelqu’un*’ et **kuch** ‘*des, quelques, certains*’, **bahut** ‘*beaucoup*’. L’article défini, par contre, pourrait être exprimé par un démonstratif **vah, yah** ‘*ce-là, ceci*’, **ve, ye** ‘*ceux-ci (celles-ci) ceux-là (celles-là)*’.

5.1.10 Pronoms emphatiques/réfléchis du gujarâti et de l'hindi

En gujarâti, le radical du pronom emphatique/réfléchi est **pot-** (analogue à *même* en français) et cette forme prend le marqueur **-e** > **potē** et **-e** (agent). Une base avec l'extension **pota-** est suivie par des clitiques **-thi** (istru.), **-ne** (acc.) et par **-n-** et les marqueurs de genre pour la forme **potanū** (gen.). La base **pot-** fait un redoublement **potpotanū** (pl.) dans la forme que Cardona (1965 : 97) appelle *distributive*.

Voici quelques exemples de ces formes emphatiques/réfléchies :

31. (G) *hū pote roḷi bānawif*

[je moi-même pain ferai]

32. (G) *ehna potathi aḷū kam nathi karathū*

[il lui-même beaucoup travail ne pas faire]

Dans la phrase :

33. (G) *gitaē kahiyū, « prawasmā hū marū badhū kam dzate/pote (ḍ) karū ḷū »*

(H) *gita ne kaha « prawas me maē apna saara kaam khud/apneap (hi) karti hū »*

[Gita a dit : étranger moi je, mon tout travail moi-même faire]

Le mot **dzate** est utilisé pour mettre l'emphase sur le fait que 'le travail' était fait par 'Gita' elle-même et non par quelqu'un d'autre. Dans ce cas **dzate** est un pronom réfléchi. De même, en hindi, le mot **khud** est aussi utilisé comme un pronom réfléchi. D'après Trivedi (1991 :147), les pronoms réfléchis ne sont pas affectés par les changements de nombre, de genre et de cas.

Les pronoms emphatiques/réfléchis en hindi sont : **ap** et sa forme redoublée **apneap**. Cette dernière est normalement utilisée avec les sujets pronoms. Cette forme est utilisée avec toutes les personnes, à la 1p.sg comme dans l'exemple suivant :

34. (H) *mē apna kaam apneap karungi*

[je mon travail moi-même aller faire] ;

À la 1^{re} p. pl. comme dans l'exemple qui suit et dans les phrases suivantes.

35. (H) *hum apna kaam apne ap karengē*

[nous notre travail nous-mêmes aller faire]

L'hindi utilise un autre mot aussi pour désigner la forme réflexive **swayam** (mot tatsam, issu du sanscrit). Par exemple :

36. (H) *yāh kam maene swayam kiya*

[ce travail je moi-même faire]

5.2 Appartenance linguistique de l'anglais

L'anglais est une langue germanique de la famille indo-européenne et est d'abord parlé dans les îles britanniques. Même si elle a ses particularités, les structures syntaxiques de base de la langue anglaise sont semblables à celles des autres langues européennes :

37. Mary eats an orange

S V O

Mary mange une orange.

5.2.1 Cas dans la langue anglaise

L'anglais est une langue flexionnelle comme les autres langues indo-européennes, mais les flexions du vieil anglais ont disparu de l'anglais moderne, sauf dans quelques rares cas. Historiquement la langue anglaise utilisait le cas pour marquer les substantifs, comme le latin, le sanscrit, le grec ancien. L'anglais comme langue moderne contient les flexions très réduites en comparaison avec les formes anciennes ; donc, une

caractéristique très importante est la simplicité des flexions. Les flexions nominales sont surtout réduites au signe du pluriel -s et cette désinence marque aussi le possessif (Baugh et Cable, 2006: 13). De cette façon, la simplicité des flexions et l'abandon des distinctions entre le pluriel et le singulier ainsi que du subjonctif simplifient beaucoup l'apprentissage de l'anglais.

Les flexions nominales anciennes étaient riches en comparaison avec l'anglais moderne. Aujourd'hui, les deux vestiges de ces marqueurs se retrouvent dans le système pronominal et dans le clitique utilisé dans le possessif. Le possessif en anglais est marqué par le clitique -'s qui est affixé à la fin du syntagme qui renvoie au possesseur. Ce qui peut être illustré ainsi : **The boy's dog**, ici le clitique s'attache au mot **boy**, et indique que le chien est au garçon.

Les langues conservent en général la plupart des flexions pronominales anciennes en raison de la fréquence d'usage, de la nécessité de la référence spécifique etc. L'anglais conserve le système de cas du vieil anglais en ce qui concerne les pronoms personnels. Leurs formes varient selon le genre, le nombre, la personne et le cas. Le système pronominal est le suivant :

Tableau XI : Système pronominal de l'anglais

CAS	1 ^{er} per.sg.	2 ^e per. sg.	3 ^e per.sg.	1 ^{er} per. sg.	2 ^e per.pl.	3 ^e per.pl.	Intérr.
NOM.	I	you (thou) ^{xiv}	he/she/it	we	you	they	who
GEN.	mine/my	yours/your (thine/thy)	his,hers/ her,its	ours/our	yours/your	theirs/ their	whose
REFL.	myself	yourself (thysel)	himself/ herself/ itself	ourself/- ves	yourselves	themselves	who
ACC.	me	you (thee)	him/her/it	us	you	them	whom

La perte et la simplification des flexions nominale et adjectivale ont profondément modifié la structure grammaticale de l'anglais qui ne pouvait plus utiliser

ces flexions pour signaler les fonctions actanciennes des syntagmes nominaux dans la phrase (Baugh et Cable 2006 :161). De nos jours les moyens utilisés pour marquer ces fonctions dans la phrase font plutôt appel à la juxtaposition, à l'ordre des mots et à l'usage des prépositions. Les formes de l'article **the** et du démonstratif **this, that, those** et **these** ont perdu toute trace de genre, de cas, et même de nombre pour l'article défini *the*. Quant aux pronoms personnels, Baugh dit (p. 161) que les pertes ne sont pas totales ; la plupart des distinctions qui existaient dans l'anglais ancien continuent même aujourd'hui. Cependant les formes des datifs et des accusatifs se sont confondues pour donner une forme unique : **him, her, [t]hem, (h)it**.

On peut dire que le **pronom** est une proforme qui se substitue en général à un nom ou à un groupe nominal, avec ou sans déterminant, par exemple: *you* et *they*, ou à toute séquence qui remplit une fonction de groupe nominal. On appelle « l'antécédent du pronom » le syntagme (ou la séquence remplacée).

5.2.2 Déterminants en anglais

En anglais on peut utiliser l'article défini *the* et les articles indéfinis *a, an, some* devant un substantif. *A* est utilisé devant un mot qui commence avec une consonne, par exemple : *a boy, a tree, etc.* ; y compris les noms dont l'initiale s'écrit <u>, mais qui se prononce [ju] avec une consonne initiale, comme dans *a union, a university, a eucalyptus tree, a European, a one-man commission*. L'article *an* est placé devant un nom qui commence avec une voyelle, y compris ceux qui s'écrivent avec un *h* muet (*an honest man*).

L'article défini est utilisé devant un substantif qui a été déjà présenté ou qui renvoie à une entité particulière sans équivoque. Par exemple : "*Once there was a king in*

a country in Europe and he had three daughters. In his old age the king divided the country among his daughter.” (Augustine et Joseph, 2007:83-93).

L'article défini est aussi utilisé pour mentionner une chose particularisée :

- Par la description: '*The novel that you gave me is interesting*'.
- Par le contexte: '*I'm going to the library,*' '*Please pass the salt.*'
- Dans les généralisations: '*The cow gives us milk.*' Mais nous disons '*Cows give milk*'.
- Devant un adjectif ou un participe qui indique la pluralité ou une classe : *the rich, the poor, the old and the young.*
- Devant les ordinaux et les superlatifs: *the first of March, the cleverest boy*'.
- Devant un objet particulier ou exceptionnel: *the sun, the moon, the stars.* Mais on ne dit pas * *the Hell, * the Heaven* etc.
- Les articles définis sont utilisés devant les noms de pays, de lieux et les titres de livres : *the United States of America, the Gold Coast, the Vedas.* Les chaînes des montagnes, les mers, les océans, les rivières, etc. sont tous précédés de l'article défini *the* : *the Himalayas, the Indian Ocean, the Ganga, the Phillipines* etc. Mais on ne dit pas : **the Everest, *the Mont Blanc, *the Malta.*

Les articles indéfinis *a, an* présentent un nom, normalement un nom comptable qui est mentionné pour la première fois : '*I saw a woman with a baby in her arms*', '*This morning, I met an old friend*'.

Ainsi, ces articles signifient '*un*' et ont aussi des formes au pluriel : *some, any, several, a few* :

I have a good book on phonetics, I have some good books on phonetics etc.

L'indéfini est aussi utilisé pour les généralisations. Devant le singulier d'un nom comptable, Augustine et Joseph (2007 :83-93) disent que ce type d'usage est 'générique' ou bien 'classificatoire' : '*A tiger is a wild animal. A dog is more useful than a cat. An encyclopaedia is a useful book*'. Cela veut dire aussi que l'usage de ces articles dans ces phrases remplace *any* ou bien *every*.

Mais dans les phrases suivantes on peut remarquer qu'il n'y a pas de pluriel pour *a* ou *an* : *Tigers are wild animals. Cows eat grass. Dogs are more useful than cats etc.*

5.2.3 Genre et nombre en anglais

L'anglais diffère des autres langues européennes en ayant un genre naturel et un neutre, alors que ces dernières ont conservé un genre grammatical arbitraire. Par exemple, les apprenants du français sont obligés d'apprendre le genre de chaque nom, et il faut que cette distinction formelle soit respectée car cela a non seulement un effet sur le choix des pronoms mais détermine aussi la forme des désinences et l'accord des adjectifs. L'anglais connaissait aussi au Moyen Âge des distinctions de genres arbitraires, qui ont cependant disparu de la langue moderne; où les noms désignant des êtres vivants sont soit masculin soit féminin, selon leur sexe, alors que les autres sont neutres.

En revanche, il distingue trois genres : masculin, féminin et neutre, alors que le français en retient seulement deux : tous les noms qui sont neutres en anglais sont soit masculins soit féminins en français.

L'anglais ne distingue le masculin et le féminin que dans les pronoms personnels singuliers : **he** et **she** ; les noms qui ne renvoient pas à des êtres animés sont neutres (et sont repris par le pronom personnel **it**), à de rares exceptions comme par exemple : *a ship*

(fém.): « *The Queen Elizabeth was a famous ship. She hit an iceberg and sank.* » ou bien « *My car is red and she is beautiful.* »

Les substantifs anglais ne sont pas marqués pour le cas, cependant ils s'accordent avec le nombre et peuvent être définis ou indéfinis. Par exemple : **The house** where Jack lived. *La maison où Jacques a demeuré.* **House** est un nom défini car la maison réfère à une maison spécifique, celle-ci où *Jacques a demeuré.* Dans le pluriel, nous avons : **The houses**: *les maisons* (pluriel).

L'anglais ancien connaissait des flexions pour les démonstratifs -*sē*, *sēo*, *ðæt* (nom. m. f. et n. sg.) qui survivent en anglais moderne dans le démonstratif **that** et dans les pronoms personnels **he she, it**, ainsi que dans l'article **the** (Baugh et Cable 2006 : 59).

5.2.4 Pronoms en anglais

Les pronoms en anglais sont catégorisés ainsi : (Tickoo : 2002 :26-36, Leach et al : 1975 :276)

1. *Personal pronouns* : **I, you, he/she/it, we, you, they**
2. *Demonstrative pronouns* : **this, that, these, those**
3. *Quantifiers / Indefinite pronouns* : **some, any, every (-body, -one, -thing), much, many, several** etc.
4. *Relative pronouns* : **who, whom, whose, which, that**
5. *Interrogative pronouns* : **who, which, what, where, how** etc.
6. *Reflexive pronouns*: **myself, himself, yourselves, themselves** etc.
7. *Negation* : **no, nobody, no one, nothing** etc.
8. *Possessive pronouns* : **my, his, hers, their, theirs, ours, yours and your**

5.2.5 Pronoms personnels : pronoms sujets

On les trouve dans le tableau suivant :

Tableau XII : Pronoms sujets en anglais

Person	1p.sg.	2p. sg.	3p.sg	1p. pl.	2p.pl.	3p.pl.
Pronoun	I	you (thou)	he/she/it	we	you	they

Tableau XIII : Pronoms sujets et objets en anglais

Personnes	I, we, you, he/she/it, they
Le cas objectif	me, you, him/her/it, us, them

Les formes, **I**, **we** etc. que nous avons décrites ci-dessus sont au cas sujet, et ne sont utilisées que comme sujets (explicites ou implicites) des verbes, comme dans *he is stronger than I*.

37. **I** gave John the book. **He** returned it to **me**.

Les pronoms au cas régime comme **me**, **you**, **him/her/it**, **us**, **you** ou **them** sont utilisés dans tous les autres cas, en particulier comme objet d'un verbe ou d'une préposition.

La différence entre *I* et *we*, *he* et *they* est de nombre (singulier et pluriel). *You* peut être soit singulier, soit pluriel, comme dans les exemples suivants :

38. **You** (sg.), Mark, must eat this pie.

39. **You** (pl.) will all accompany me.

La distinction entre *he*, *she* et *it* est une distinction de genre. *He* est masculin, *she* est féminin et le *it* est neutre.

40. *John has a book. He gave it to Alice. She returned it to him.*

Dans cette phrase *he* remplace *John*, donc on peut dire *John* et *him* sont co-référentiels.

5.2.6 Pronoms démonstratifs

Les pronoms démonstratifs en anglais sont **this, that, these, those**. Par exemple:

41. *This is a book / These are books. That is a book/ Those are books.*

Le pronom **this (sg.)/ these (pl.)** se réfère à quelque chose qui est près du locuteur et **that (sg.)/ those (pl.)** indiquent les choses éloignées du locuteur.

5.2.7 'Quantifiers/indefinite pronouns'

Dans les phrases ci-dessous, les pronoms en gras indiquent les personnes et les choses dont l'identité n'est pas définie de façon précise. Par exemple:

42. *Give me some milk to drink. / Give me **some** more.*

43. *I have many pencils. / I have **many** in my purse*

44. ***Everyone** was present for the meeting.*

5.2.8 Négation

Les négations suivantes en anglais expriment ce qui est exprimé en français par 'personne' et 'rien'.

Nobody, no one, none sont utilisés pour *des personnes* et la négation **nothing** est utilisée pour *les choses*.

Par exemple:

45. ***Nobody** turned up for the meeting.*

46. ***Nothing** is available in the market.*

5.2.9 Pronoms réfléchis

Tableau XIV : Pronoms réfléchis en anglais

Personnes	I	we	you	he/she/it	they
Le réfléchi	myself	ourselves	yourself (sg.)/ yourselves (pl.)	himself/herself/itself	themselves

Les formes réfléchies **myself, yourself, himself** etc. remplacent les formes au cas régime en faisant référence à la même entité que le sujet: **He hurt himself, I did the work myself, she caught the thief herself** etc. Elles correspondent au pronom clitique réfléchi *se*, comme dans *il s'est blessé*, ou les formes disjointes du français : moi-même/ elle-même/ lui/eux-mêmes etc.

5.3 Pronoms en gujarâti, hindi et anglais par rapport au français

En anglais, en français, et en gujarâti et en hindi, il existe un contraste frappant en ce qui concerne le placement des pronoms. Nous allons faire un rappel rapide des particularités du français en ce qui concerne les articles, les compléments d'objets directs (COD), les compléments d'objets indirects (COI), les pronoms toniques en français et le positionnement de ces pronoms par rapport aux langues connues par nos apprenants. Ainsi, dans la perspective de l'étude comparative, nous allons examiner ces quatre langues, le français, l'anglais, le gujarâti et l'hindi en considérant :

- les déterminants,
- les différents types de pronoms et leur placement dans une phrase

Nous allons examiner la détermination (plus particulièrement les articles définis et indéfinis) aussi parce que le français les utilise devant les substantifs, tandis que dans les

langues indiennes les substantifs sont génériques, c'est-à-dire il n'y a pas deux constituants (Dét + Nom) obligatoires du GN comme en français.

5.3.1 Déterminants en français

En français '*le déterminant se définit comme le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal*' (Riegel et al. 1994 :151).

D'après la règle de réécriture des grammaires syntagmatiques le premier des deux constituants obligatoires comprend : 'GN ----» Dét + Nom'.

Mais en anglais l'usage des articles, définis et indéfinis (*the, a, an*) sert souvent à mentionner quelque chose en particulier, surtout par la description, par le contexte et dans les généralisations :

47. Le roman que tu m'as donné est intéressant

The novel that you gave me is interesting

(H) *tune mujhe jo navalkatha di vah afi hæ*

(G) *te mane je navalkatha api te sari chhe*

[tu moi que roman donner cela bon être]

Les langues hindi et gujarâti utilisent le démonstratif pour indiquer *le roman* parce que ces langues n'ont pas d'articles définis et indéfinis.

48. Passez le sel

Please pass the salt

(H) *namak dijiye*

(G) *meherbani karine miñhu aapo*

[sel passez]

Dans les phrases ci-dessus, on remarque que dans les langues indiennes il n'y a pas de déterminants qui précèdent les substantifs.

Dans les phrases suivantes *la vache* (au singulier ou au pluriel) est un substantif générique et les locuteurs de l'hindi et du gujarâti savent que *vache* est le nom d'un animal qui donne du lait et qu'il est, par la nature de sa référence, du genre féminin. On note alors l'absence de détermination. De plus les concepts d'article défini et indéfini n'existent pas. Si nous devons dire *une vache* en particulier, alors la langue demande l'usage d'un démonstratif ou bien d'un nombre cardinal pour préciser ; sinon le substantif *vache* est utilisé sans aucun déterminant.

49. (F) La vache nous donne le lait

(A) *The cow gives us milk*

(H) yah gay hame dudh deti hæ

(G) aa gay amne dudh aape chhe

[(cette) vache nous lait donner]

50. (A) *Cows give milk.*

(H) gay dudh dethi hæ

(G) gay dudh aape chhe

[vache lait donner]

De plus, en français, les déterminants prennent plusieurs formes selon leur genre et leur nombre, ainsi que les sandhis externes (en particulier, l'élision de la voyelle de *le* et *la* devant certains mots commençant par une voyelle). Les tableaux XV et XVI donnent l'ensemble de ces formes:

Tableau XV : Déterminants au singulier

Langues	Art.def.	Poss.	Dem.	Art.indef.	part.	pro. indef.
Français	<i>le (l'), la</i>	<i>mon, ma</i>	<i>ce(cet), cette</i>	<i>un, une</i>	<i>du, de la</i>	<i>chaque</i>
Anglais	<i>the,</i>	<i>my,</i>	<i>this/ that</i>	<i>a/ one/an</i>	<i>some</i>	<i>each</i>
Hindi	-	<i>mera/-i</i>	<i>yah/vah</i>	<i>-/ ek</i>	<i>kuch/thoda</i>	<i>harek, pratek</i>
Gujarati	-	<i>mara/-i/-ū</i>	<i>te/aa/e</i>	<i>-/ ek</i>	<i>kashu/thodū</i>	<i>har ek, dharek</i>

Tableau XVI : Déterminants au pluriel

Langues	Art.def.	Poss.	Dem.	Art.indef./part.	pro. indef.
Français	<i>les</i>	<i>mes</i>	<i>ces</i>	<i>des</i>	<i>plusieurs, certains, quelques</i>
Anglais	<i>the,</i>	<i>my,</i>	<i>these/those</i>	<i>some</i>	<i>several, certain, some</i>
Hindi	-	<i>merē</i>	<i>ye/ ve</i>	<i>kuch/thode</i>	<i>kai/kuch, kuch, thoda</i>
Gujarati	-	<i>mara</i>	<i>te/e à</i>	<i>kasu/thodū /-i/-a</i>	<i>ketlak/ketlik, thoda/thodū/thodi kashu</i>

En français, le déterminant porte les marques de genre et de nombre du N tête du GN. Il marque toujours le nombre, excepté, à l'oral dans le cas de *leurs, quels, tels* ou des formes complexes comme *beaucoup de*. Les déterminants forment des expressions référentielles et ils 'spécifient notamment si cette notion renvoie à des entités massives ou comptables, saisies de manière singulière ou plurielle, partitive ou globale, etc.' (Riegel et al : 2004 : 152).

Les déterminants en français se répartissent en deux grandes classes.

5.3.1.1 Les déterminants définis

Ils comprennent l'article défini (*le, la, les*), le déterminant démonstratif (*ce, cette, ces*) (et le déterminant possessif (*mon, ton, son* etc.). L'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN.

L'article défini s'emploie aussi pour marquer la valeur générique des noms dits *massifs* (le vin/ la farine/ le courage/ la tendresse) dont les occurrences particulières sont construites au moyen de l'article partitif. L'ambiguïté créée dans certains cas peut être enlevée par le contexte ou la situation.

5.3.1.2 Les déterminants indéfinis

Ce sont l'article indéfini (*un, une, des*), l'article partitif (*du, de la*), les déterminants indéfinis (*certain(s), tout, chaque, quelque(s), plusieurs*, etc. ainsi que les déterminants négatifs, etc.

L'article indéfini *un* est à la fois le plus typique et le plus répandu des déterminants qui marquent la référence à un ou plusieurs éléments quelconques. C'est aussi celui qui présente le plus de variations morphologiques, c'est-à-dire que le pluriel neutralise l'opposition des genres; par exemples, *des robes, de belles robes, d'assez belles robes*.

Si l'on considère l'emploi spécifique, l'article indéfini extrait de la classe dénotée par le nom et son expansion un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable :

51. (F) Un garçon joue dans le jardin.

(A) *A boy plays in the garden.*

(H) *ek (cardinal) ladka bagh me khel raha he*

(G) *ek* (cardinal) *chokrũ* *bagh* *ma* *rame chhe*

[un petit garçon jardin (loc.) jouer (pré.)]

Ainsi nos apprenants utiliseraient un cardinal au lieu des articles définis pendant leur apprentissage (surtout comme débutants) de français, ou ils ont tendance à omettre la détermination dans une telle phrase.

Les emplois génériques de l'article indéfini singulier s'expliquent par le fait que l'élément quelconque auquel renvoie le GN introduit par *un* est alors considéré comme un exemplaire représentatif de toute sa classe :

52. (F) Un thesaurus est **un** outil de recherche.

(A) A thesaurus is a research (help) tool.

(H) Ø *shabdkosh* *sanshodhan ka sahayak sadhan he*

(G) Ø *shabdkosh* *sanshodhanə ma madaddh karnaru sadhan chhe*

[thesaurus recherche (obj.) (qui aide) outil être]

Il est clair que dans une phrase comme celle-là, il n'y a pas de moyen pour exprimer un exemplaire représentatif de toute la classe dans les langues indiennes.

5.3.2 Pronoms personnels

Comme nous l'avons déjà indiqué, dans la définition traditionnelle et littéralement, un pronom est un mot qui remplace un nom. En réalité, comme élément de référence un pronom peut remplacer un adjectif, une proposition, une idée et un autre pronom. De ce fait un pronom joue le rôle d'un nom indéterminé. Lorsque le pronom remplace un nom ou un pronom, il prend le genre du nom en question.

D'après Grevisse et Goosse (1997 : § 399), les pronoms en français se divisent en six espèces : les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs et les pronoms indéfinis. Peuvent s'y ajouter les numéraux.

En français la morphologie des pronoms personnels est riche et complexe. Effectivement, sauf *nous*, *vous* et le sujet *on*, qui sont invariables, les autres pronoms personnels présentent tous plusieurs formes. Le tableau ci-dessous nous présente les sept pronoms personnels selon l'ordre traditionnel :

Tableau XVII : Pronoms personnels du français

		FORMES CONJOINTES			FORMES DISJOINTES		
Rang	Nombre	Personne	SUJET	COMPLEMENT DIRECT	COMPLEMENT INDIRECT		
1	SINGULIER	1 ^{re}	je	me		moi	
2		2 ^e	tu	te		toi	
3		3 ^e	il, elle, on	le, la	lui (personne)	y, en (lieu et choses)	lui, elle
							lui, elle (- même)
							soi (-même)
4		PLURIEL	1 ^{re}	nous			
5	2 ^e		vous				
6	3 ^e		ils, elles	les	leur	y, en	eux, elles
		se				eux, elles, (- mêmes)	

Riegel et al. 1994 : 199

Les pronoms réfèrent à ce qu'ils désignent dans un discours. Pour ce faire, on peut observer trois modes de référence : la référence déictique, la référence anaphorique et la référence par défaut (Riegel *et coll.* p. 194-5).

En ce qui concerne les pronoms, nous avons suivi le regroupement de Riegel *et coll.* (1994 : 199) en présentant les différentes formes ou des variantes selon les paramètres du nombre et de la personne ainsi que selon les oppositions :

- « *entre des formes conjointes et une forme disjointe ;*
- *entre plusieurs formes conjointes aux fonctions différentes ;*
- *entre formes propres aux emplois réfléchis et formes indifférenciées.»*

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, que cette étiquette est trompeuse, le terme de pronom peut laisser penser que ce sont tous des substituts, ce qui n'est pas vrai en ce qui concerne les actants de l'énonciation : *je, tu*. Pour ces raisons, il vaut mieux parler de particules préverbales ou bien de clitiques : les unes dites conjointes, qui ne peuvent être séparées d'un verbe sauf par un élément de la même classe et sont placées à la gauche du verbe, les autres, dites disjointes, peuvent être séparées du verbe. Par exemple : *C'est lui qui parle. Nous parlons de toi*. Les premières sont généralement atones (mais le dernier des clitiques reçoit l'accent après les impératifs positifs comme dans *ouvre-le*) et les secondes les toniques. Le tableau ci-dessous est une comparaison des pronoms sujets dans les langues étudiées.

Tableau XVIII : Pronoms sujets de l'hindi, de l'anglais du gujarâtî et du français

Personnes	HINDI	ANGLAIS	GUJARÂTÎ	FRANÇAIS
1. Sing. (1p.)	mã	I	hũ	je
2. Sing. (2p.)	tũ/ tum	you	tũ	tu
Honorifique	ãp	you	te/teo-	vous
3. Sing. (3 p.)	vah (per.)/ (yah (chose)	he/she/it (neut.)	te / pelo, peli, pelũ (neut.)	il/elle/on
1. Pluriel (1p.)	hum	we	ame/ aapñe	nous
2. Pluriel (2p.)	tum/ ãp	you	tame	nous
3. Pluriel (3p.)	ve, ye	they, those	teo, pela, pelã	ils/elles

5.3.3 Formes conjointes et disjointes du français par rapport à l' hindi et au gujarâtî

D'après Grevisse (1957 : 400) « *le pronom personnel varie en genre, en nombre, en personne et même en cas* ». Bien que le français moderne ait abandonné la déclinaison des noms et des adjectifs, les pronoms des trois premières personnes du singulier et de la 3^e personne du pluriel composent le seul domaine du français moderne où survivent des variations casuelles, vestiges de l'ancienne déclinaison pronominale (Riegel *et al.* 2004 : 200 ; Grévisse 1959 : 400). Ainsi, il y a une distinction formelle entre sujets, compléments directs (accusatifs), compléments indirects (datifs) et compléments prépositionnels (anciens vestiges casuels).

53. (G) *mæ paulne* (postpos. dat.) *chopdi* (acc. f.) *aapi* (vb. pé.)

me paulne (dat.) *ee/aa* (pro.dem.acc.) *aapi*

(H) *maene paul ko* (postpos. dat.) *pustak* (acc. f.) *di* (vb. pé.)

maene paul ko (dat.) *vah/yah* (pro.dem.acc.) *di*

[je Paul à ce donner (pé.)]

(A) I gave Paul the book

I gave **it** to **him**

(F) J'ai donné le livre à Paul

Je **le lui** ai donné.

En français, les formes conjointes sont généralement antéposées au verbe et par la particule de la négation, par exemple : *je ne le lui ai pas donné*.

Les formes conjointes se divisent en quatre catégories :

- les formes compléments *me, te, se, nous* et *vous*, qui neutralisent l'opposition objet direct/ objet indirect : *il me connaît / il me parle*.
 - le pronom de la 3^e personne, qui présente des formes distinctes pour l'objet direct : *Il le/ la/ les offert* ; et l'objet indirect : *Il lui/ leur parle*. Les formes indirectes **lui** et **leur** tout comme *en* et avec *y*, se substituent aux formes disjointes à *lui/ elle(s)/ eux* qu'on attendrait comme compléments introduits par la préposition *à* si elles avaient la même distribution que les SN ordinaires. Par exemple, à *Il parle à son voisin* devrait correspondre **Il parle à lui*, mais on observe à la place *Il lui parle*. On trouve les mêmes alternances dans les exemples suivants : *Cette voiture appartient à mes parents / Cette voiture leur appartient ; Il vit à Paris / Il y vit ; Il pense à ses parents / Il pense à eux*.
 - une forme invariable, *le*, représente un groupe verbal (complément du verbe *faire*), une proposition ou un attribut (avec ou sans déterminant et quels que soient son genre et son nombre) :
54. As-tu nettoyé la maison ? – Je l'ai fait.

55. Marie ne viendra pas. Je le sais. (Il y a la possibilité d'ellipse : *Oui, je sais/ Non, je ne sais pas*)

Lorsque l'attribut est un pronom personnel, les formes disjointes s'emploient : *moi, toi, etc. : C'était moi/ toi/ elle au téléphone !*

Les formes Y et EN, les adverbes de lieu, sont aussi connus comme des pronoms adverbiaux (ce sont étymologiquement des adverbes de lieu qui correspondent aux expressions: 'de là' (lat. *inde*) et 'là' (lat. *ibi*), cf. Grevisse, p. 426). Ces formes correspondent aux GN construits avec les prépositions *à* (plus rarement avec les prépositions locatives *dans, sur, etc.*) et *de*. Ces pronoms compléments renvoient à des formes à la troisième personne.

En gujarâtî et en hindi les postpositions suivantes indiquent le lieu, comme il apparaît dans le tableau suivant :

Tableau XIX : Postpositions de lieux en hindi et en gujarâtî

français	hindi	gujarâtî
là, ici	vahā, yahā	tyā, ahinyā
dans, sur	-me/-ke andar, -ke upar	-ni andar, -ni upar

- Y et EN représentent des compléments de verbes, d'adjectifs ou de phrase (circonstanciels) :

56. (F) Il y est allé / La vie y est intéressante.

(A) *He went there/ his life there is interesting*

(H) *vah vahā gaya. / vahā uski(il) zindagi (f.) rasprad hai*

(G) *te tyā gayo / tyā enū jeevan (neut.) rasprad chhe*

[il y allé / y sa vie intéressant être]

57. (F) Je rentre de l'école/ j'**en** rentre

(A) *I return from school/ I return from **there***

(G) *hū shaḷa thi pachi avū chū / hū tyā thi pachi avū chū*

(H) *māḥ pathshala se vapas aa raha/i hū; /māḥ **vahā** se vapas aa raha/i hū*

[je école de rentrer (cont.)] / [je là de rentrer (cont.)]

58. (F) Il boit du whiskey / il **en** boit

(A) *He drinks (some) whiskey/ He drinks (some of) **it***

(G) *te daru (m.) piye che/ te **aa/te (thodo)** piye che*

(H) *vah sharabh (f.) pita hai/ vah **yah (thodi)** pita hai*

[il whiskey boit]/ [il ce/ celle boire]

Ainsi, d'après le dernier exemple, on emploie également *en* pour renvoyer à des compléments d'objet précédés des articles partitifs *du, de la, des*, des indéfinis et des cardinaux ; mais en hindi et en gujarâti ce sont les pronoms démonstratifs qui sont utilisés, et, pour indiquer le partitif, les mots **thodo** (m.sg) (G)/ **thodi** (f.sg.) (H).

Les formes disjointes en français ressemblent à un GN séparé du verbe (par une préposition, une pause, etc). On les trouve en position détachée :

59. (F) Toi, tu ne sais pas ?

(A) *You, you don't know?*

(H) *kya tujhe/tumhe nahĩ pata?*

(G) *shū, tane khabar nathi ?*

[quoi à toi sais nég.]

Dans les langues indiennes les locuteurs n'utilisent pas les pronoms d'emphase (tonique) mais une forme d'interrogation – (H) **kya**, (G) **shū**.

- On les trouve aussi comme complément prépositionnels (attribution) d'un verbe, d'un adjectif ou d'un nom :

60. (F) C'est n'est pas à moi

(A) *This is not mine*

(H) *yah mera nahĩ hae*

(G) *aa mara nathi*

[cela mien nég.]

L'anglais, l'hindi et le gujarâti utilisent dans ces cas les pronoms possessifs.

5.3.4 Quantité imprécise

La quantification imprécise se fait au moyen de l'article partitif qui selon Riegel, conserve toujours de l'ancienne construction partitive de l'article défini dont il est issu sa propriété d'indétermination quantitative et sa valeur partitive. Cela s'applique :

– aux noms massifs : devant le singulier des noms de masse (*du vin, de la farine*) et des noms dits « abstraits » qui ne renvoient pas à des entités comptables (*du courage, de la lâcheté*), on emploie les trois formes de l'article partitif : au masculin *du* et *de l'* selon que l'initiale du mot suivant est consonantique ou vocalique (*du pain, de l'alcool*) et au féminin *de la* et *de l'* dans les mêmes conditions (*de la neige, de l'eau*). C'est la forme *des* qui convient lorsqu'il s'agit de termes massifs essentiellement pluriels, c'est-à-dire dépourvus de singulier : *des décombres, des épinards*, etc.). Les GN ainsi formés sont rarement en position de sujets : *Du gâteau se trouve sur l'assiette*.

– aux noms numérables (comptables) ou aux noms massifs : les déterminants complexes *beaucoup de, peu de, un peu de, moins de, plus de*, etc. sont les seuls qui

peuvent être employés avec les termes numérables et avec des massifs : *Beaucoup de journaux en ont parlé. Si seulement il n'y avait plus de pluie.*

En anglais les quantités imprécises sont exprimées par: *some, any, several, much, a few, little, no one, nobody, somebody etc.:*

61. (A) *I have a good book on phonetics / I have some good books on phonetics;*

(F) J'ai un bon livre de phonétique / J'ai quelques bons livres de phonétiques ;

62. (A) *Please give me some honey.*

(F) Donnez-moi du miel.

Comme déjà mentionné, les langues indiennes n'ont pas d'articles dits défini/ indéfini ; alors les nombres cardinaux ou les lexèmes qui indiquent l'indéfini sont utilisés.

Les exemples mentionnés ci-dessus pourraient être traduits comme :

(H) *Mere pas bhasha uchcharan ki ek achchi pustak hai / mere pas bhasha uchcharan ki kuch achchi pustake hain ; mujhe thoda shahad dijiye*

(G) *Mari pase bhasha vigyan ni ek sari chopdi che / mari pase bhasha vigyan ni ketlik sari chopadiyo che ; mane thodū madh apo.*

[moi avec phonétique de un bon livre être]/ moi avec phonétique de quelques bons livres être] ; [à moi un peu de miel donner]

5.3.5 Pronoms réfléchis

Cette forme désigne le locuteur et l'interlocuteur, les formes compléments : **me, moi, te, toi**, des 1^e et 2^e personnes du singulier sont obligatoirement coréférents à **je et tu** quand ces deux pronoms sujets sont sujets de la même phrase. Pour les formes **nous et vous** nous faisons la même chose. À la 3^e personne, une seule forme, **se**, sert au singulier et au pluriel ; mais comme forme disjointe, on trouve au singulier **lui, soi**, et au pl. **eux**.

Quant à la forme *-même* qui s'ajoute à ces pronoms, il s'agit d'un intensificateur. Les réfléchis clitiques *me, te, se, nous, vous* n'ont jamais d'intensificateur *-même* : *nous nous sommes coupés*. Pour les pronoms toniques, c'est seulement facultatif : *je ne pense qu'à moi* ou *je ne pense qu'à moi-même*. Il n'y a que dans les usages non réfléchis d'intensificateur, qu'on a *-même*. Ainsi dans la phrase *c'est à toi-même qu'il faut t'en prendre*, le pronom intensificateur *toi-même* n'est pas réfléchi. On peut certainement contester le statut de réfléchi aux intensificateurs du type. *Je demanderai au diable lui-même de m'aider s'il le fallait*, ou encore *Le président, lui-même, n'était pas au courant*. Ainsi les pronoms en X-même sont simplement des intensificateurs, qui peuvent être réfléchis ou non réfléchis.

De cette façon, les pronoms réfléchis renvoient au sujet du verbe, par exemple : *Ne pensez pas qu'à vous(-même), pensez aussi aux autres*. Ces pronoms peuvent exprimer très précisément un sens réfléchi : *tu t'es coupé ; you've cut yourself. Je me sentais responsable de l'incident ; I blamed myself for the incident*. On observe aussi un usage emphatique des formes en *-même*. Elles peuvent insister sur le sujet : *Vous l'avez fait vous-même ? You did it yourselves ?* ou sur un complément : *J'ai vu Pierre lui-même qui le faisait*, ou encore *moi-même, ça m'embêterais de le faire*. Ils peuvent même être sujets : *Comment tu savais que lui-même n'était pas d'accord*.

63. (F) Mon fils a fait ce tableau **lui-même**.

(A) *My son made the painting (by) himself.*

(H) *mere beṭene yah chitre (m.) apne aap/ khud banaya*

(G) *mara dikraye aa chitre (m.) pote je banavyū*

[mon fils ce tableau lui-même faire]

5.3.6 Distribution et placement du pronom

En ce qui concerne la distribution des pronoms personnels, il faut considérer leur place par rapport au verbe. Les formes disjointes ne posent aucun problème et se comportent comme un SN :

64. Nous pensons à nos parents / Nous pensons à eux.

Les formes conjointes (à l'impératif positif) se placent obligatoirement avant le verbe, ou plus exactement devant la première forme verbale qui porte les flexions :

65. J'ai regardé la télévision / je l'ai regardé

Quand le groupe comprenait un verbe conjugué suivi d'un infinitif :

66. Je veux manger mon repas / je veux le manger

Et, le pronom est placé devant le verbe dont il est complément :

67. Je veux voir le spectacle / je veux le voir

Lorsque le verbe est à l'impératif, le pronom suit le verbe comme dans des formes disjointes :

68. Regarde-moi

Les formes conjointes accentuées aussi se placent après le verbe :

69. Regarde-le

La liste des pronoms et leur ordre relatif par rapport au verbe peuvent se résumer dans ce tableau :

Tableau XX : Règle distributionnelle

L'ordre des formes conjointes					
I	II	III	IV	V	VI
je					
tu				y	en
il	me				
elle	te	le	lui		
on	se	la	leur		
nous	nous	les			
vous	vous				
ils					
elles					

Riegel et al. p. 203

Les chiffres des colonnes indiquent l'ordre d'apparition des pronoms à gauche du verbe. Les formes d'une même colonne ne sont pas compatibles. Toutes les colonnes sont mutuellement compatibles entre elles, à l'exception des colonnes II et IV. Lorsqu'une combinaison n'est possible, alors c'est une forme disjointe qui s'impose : *Je te confie à elle* (vs **je te lui confie / *je lui te confie*).

Sauf dans le cas d'inversion, le sujet est toujours en première position. L'ordre des pronoms proclitiques COD et COI n'est pas uniforme. L'ordre COD + COI s'observe seulement pour des pronoms de rang III et VI : *Il le lui donne*. Avec les pronoms d'autres rang, c'est le complément indirect qui précède : *Elle me le donne*. A l'impératif positif, quand il s'agit des pronoms des colonnes III et IV, il n'y a aucun changement par rapport aux phrases affirmatives : *Donne-le-lui*. Mais quand il se concerne des pronoms des colonnes II et III, l'ordre suit III + IV : *Donne-le-moi. Rendez-les-leur*.

Pour nos apprenants le fait de distinguer le genre, ensuite le fait de connaître la distribution ainsi que le placement des pronoms en français dans une phrase devient une tâche problématique, surtout pour les débutants.

En ce qui concerne la distribution et le placement des pronoms dans les quatre langues surtout dans les phrases affirmatives (avec un verbe simple et complexe), négatives, impératives affirmatives et impératives négatives, nous en donnons quelques exemples. De plus, en français, les pronoms peuvent être enclitiques, c'est-à-dire apparaître en position préverbale, une position où les pronoms non-clitiques sont exclus. Cette différence d'ordre des compléments par rapport au verbe selon que le complément est enclitique ou non n'existe ni en anglais ni en gujarâtî ni en hindi.

En anglais les compléments suivent normalement le verbe qu'ils soient des pronoms clitiques ou non, mais en gujarâtî et en hindi les compléments sont toujours en position préverbale :

70. (F) Juliette connaît **mon frère**.

(A) *Juliette knows my brother.*

(G) *juliette mara (gen.) bhaine (dat.) oAkhe/jaã ne (vb.pre.) chhe (aux.)*

(H) *juliette mere bhai ko pehchanti/jaanti hai*

[juliette mon frère à (dat.) connaît

Dans le cas où il y a deux compléments en français, le verbe est normalement suivi par un complément d'objet direct d'abord, et ensuite par le complément objet indirect. En anglais on suit la même règle.

71. (F) Je donne le livre à Juliette.

(A) *I am giving the book to Juliette.*

(G) *hũ (suj.) julietne (dat.) chopdi (acc.) apũ chhũ (pr. vb.)*

(H) *Mæ juliette ko (dat.) kitab deta hũ*

[je juliette à livre donne]

Cependant, si l'objet est un pronom personnel, la phrase suivante [72] est agrammaticale en français parce que le déplacement du pronom y est obligatoire. Mais, en anglais, l'ordre des compléments n'est pas essentiellement différent pour les noms et les pronoms, par exemple:

I gave a book to Peter

I gave Peter a book

I gave it to Peter

I gave it to him

I gave him the book

* *I gave him it*

Les langues indiennes ne le déplacent pas non plus mais dans leur cas, le pronom reste dans une position préverbale (comme en français après le déplacement), entre le sujet et le verbe. Ainsi la structure de la phrase en français après le déplacement du pronom ressemble à celle des langues indiennes, SOV. Cependant, les apprenants ne font pas forcément le rapprochement de ce phénomène avec les langues indiennes et donc commettent des erreurs.

72. * Juliette connaît nous.

(F) Juliette knows us.

(G) * Juliette oAkhē chhe amne (dat.)

(G) juliette (nom.) amne (dat.) oAke/ jaane chhe (vb.)

(H) juliette hamko pehchanti hai

[juliette nous connaît]

Dans la phrase suivante, nous remarquons que ce qui est faisable (grammatical) en anglais, en hindi et en gujarâti n'est pas grammatical en français ; le pronom en français apparaît à gauche du verbe :

73. Juliette **nous** connâit.

Comme mentionné plus haut, des SN complets ne pourraient pas apparaître dans ces positions, sauf écart stylistique :

74. *Juliette mes amis parle.

*Juliette à mes amis parle.

75. *Donnez-mes amis-en.

*Donnez-à mes amis-en.

Ce qui est possible en anglais par exemple : *Give my friends some* (langue parlée).

Inversement, ces clitiques ne peuvent pas apparaître dans des positions de SN :

76. *Juliette ne parle qu'à mes amis.

*Marie ne parle qu'à leur

5.3.7 Formes fortes en français

En français, nous rendons compte de ce phénomène par la transformation de la phrase, c'est-à-dire par le déplacement ou le placement de clitique. Pourtant beaucoup de pronoms personnels ont, dans une phrase comme [65], une autre forme quand ils apparaissent dans ses formes fortes, comme les suivantes :

77. (F) Juliette parle à mes amis. - Juliette parle à eux / elles. / Juliette **leur** parle

(A) *Juliette speaks to my friends/ Juliette speaks to them* (le genre n'est pas indiqué)

(G) *juliet maara mitro (m.pl.) saathe vat kare chhe – juliet teoni saathe (dat.) vat*

kare chhe (vb.) (le genre n'est pas indiqué)

(H) *juliette mere mitro (m.pl.) ke saath baat kar rahi hai / juliette unke saath (dat.) baat karti hai/* (le genre n'est pas indiqué)

[juliette mes amis avec parle] / [juliette leur avec parle]

Ces environnements autorisent la présence d'un SN lexical. Ainsi les formes de pronoms qui apparaissent dans ces environnements sont les formes *fortes* en français. Cette classe de pronoms comprend : *eux, nous, moi, toi, lui, elle, vous, elles*. En gujarâti et en hindi, pour rendre le même effet, on utilise des formes particulières avec des pronoms (pro. + saathe/saath) *temni/teoni saathe (dat.)* et *unke/unse saath (dat.)*

5.3.8 Formes faibles

Soit l'exemple des pronoms qui apparaissent dans les phrases suivantes :

78. (F) Juliette **les connaît**.

(A) *Juliette knows them*

(G) *Juliet teone oakhe chhe*

(H) *Juliette unko pehchaanti hai*

79. (F) Ankita **achète les tomates**.

(A) *Ankita buys tomatoes*

(G) *Ankita tametā kharide chhe*

(H) *Ankita tamatar kharidhti hai*

[ankita tomates achète]

(F) Ankita **les achète**.

(A) Ankita **buys it/them**.

(G) *Ankita temne/pelā (acc.) kharide chhe*

(H) *Ankita ve kharid rahi hai*

[ankita les achète]

Ces formes en français sont les formes *faibles* des pronoms, et lorsqu'elles sont avant le verbe, on les appelle également les *clitiques*. Les clitiques objets directs sont : *les, nous, me, te, le, la, vous*. Ils ne se comportent pas comme les SN complets :

80. *Juliette ne connaît que **les**.

En gujarâtî et en hindi, les pronoms respectent leurs positions préverbales exactement comme celles qui sont d'ailleurs occupées par les SN/GN.

5.3.9 Positionnement des pronoms dans une phrase avec un verbe simple

Pronoms COD

81. (F) Je mange la mangue

(G) *hũ keri khaaũ chũ*

(H) *mae aam khati hũ*

[je mangue mange]

(F) Je **la** mange.

(G) *hũ (suj.) eene/ tene (acc.) khaaũ chũ. (Pro-drop dans la langue orale : hũ khaũ chũ)*

(H) *mae (suj.) yah (acc.) kha raha/rahi hũ. (Pro-drop dans la langue orale : mã kha raha/rahi hũ)*

[je (le) (acc.) mange aux.]

En gujarâtî et en hindi, on peut faire tomber le pronom dans un échange verbal si le contexte le permet.

5.3.10 Positionnement dans une phrase avec le groupe verbal complexe (passé composé) :

82. (F) Je donne le livre à l'étudiant

Je l'ai donné à l'étudiant

(A) *I gave it to the student*

(G) *me (e/te – acc.) vidhyarthine (dat.) aapi (passé)*

(H) *mæne yeh/vah vidhyar^{thi} ko di*

[je (cela) (le) étudiant à donner (passé) aux. passé]

Dans un groupe verbal complexe avec la négation :

83. (F) J'ai donné le livre à l'étudiant

Je ne l'ai pas donné à l'étudiant.

(A) *I did not give it to the student.*

(G) *mae vidhyarthine e/te (acc.) nathi api* (le livre est féminin)

(H) *maene vidhyar^{thi} ko yah/vah nahi di*

[je étudiant à (cela) (le) négation donner (passé)]

En français, la langue permet d'intercaler la particule de la négation *pas* entre le pronom et après le verbe (participe passé), en anglais la négation est entre l'auxiliaire et le verbe lexical et en gujarâtî (*nathi/na* (neut.sg.)) et en hindi (*nahi*) le mot de la négation est placé devant le verbe qui apparaît à la fin de la phrase.

5.3.11 Positionnement dans le cas de l'impératif affirmatif :

Les pronoms n'apparaissent que dans la position préverbale, sauf dans les impératifs affirmatifs ; nous pouvons dire qu'aucune de ces positions ne peut être occupée par un SN :

84. (F) Présentez-les-moi.

(G) *mane (dat.) emno (gen.) parichay karavo / mane parichay karavo* (pro-drop)

(H) *mujhe inka parichaya karvaiye / mujhe parichaya karvaiye* (pro-drop)

[à moi leur connaissance faire]/ [à moi connaissance faire]

85. (F) Donnez-le moi.

(A) Give it to me.

* Give me it

(G) *te/aa/e/pelū (dem.) (lang. orale) mane apo/*

(G) *mane te/aa/e/pelū (lang. ecr.) apo*

(H) *yah/vah (dem.) (lang. orale) mujhe dijiye/*

(H) *mujhe yah/vah (lang. ecr.) dijiye*

moi (cela/ le) donne

5.3.12 Positionnement dans le cas de l'impératif négatif

86. (F) Ne me le donne pas

(A) Don't give it to me

(A) Don't give me

(A) Don't give

* Don't it to me give

* Don't to me it give

(G) *mane aa (acc.) nahi (neg.) apo*

(H) *mujhe yah/vah mat/nahi dijiye.*

[moi (le) négation donne]

5.3.13 Positionnement en combinaison avec des compléments directs et indirects

87. (F) Je le leur ai donné.

(A) *I gave it to them.*

(G) *maē te temne / teone - dat. apyū*

(H) *maene yah/vah unko diya*

[je (le) leur donner (passé)]

5.3.14 Le pronom fort : maintien en position de SN lexical

88. (F) Je l' ai donné à eux / à elles

(A) I gave it to them

* I it to them gave

* I to them it gave

(G) *maē te temne / teone (dat.) (te/aa - acc.) apyū*

(H) *mæne yah/ vah unko (dat.) (yah/ vah - acc.) diya*

[moi cela/le leur donner]

5.3.15 Pronoms Y/EN comme remplaçants dans les phrases avec à / de

89. (F) Je descends de l'autobus

J'en descends

(A) I'm getting off the bus

I'm getting off

(G) *hū basmathi (loc.) utru chhū*

(H) *mae bas me se (loc.) utar raha/rahi hū.*

[je autobus dans de descend]

90. (F) Je vais au bureau

J'y vais

(G) *hũ ofise (loc.) jaun chun*

hũ thyā (dem.) jaun chun

[je là vais]

hũ jaun chun (pro-drop)

(H) *maē daftar jaa (loc.) raha/rahi hu*

maē vahan (dem.) jaa raha/rahi hu

maē jaa raha/rahi hu (pro-drop)

[je vais présent cont.]

91. (F) Je vais au marché

J' y vais

(G) *hũ bajaarmā jaũ chhũ*

[je marché dans vais]

(H) *maē bazaar jata hũ*

[je marché vais]

[En hindi quand on met un objet à l'intérieur de quelque chose, on utilise le marqueur locatif **mē** [dans], à la différence du gujarâtî dans la phrase donnée ci-dessus, où le marqueur locatif **mā** [dans] qui est aussi utilisé mais pour signifier que la personne se trouve en 'dedans' du marché dans la phrase 91.]

Nous avons donné un bref aperçu des pronoms personnels des différentes langues en présence et de leur positionnement dans des phrases ; nous avons aussi attiré l'attention sur les distinctions et les ressemblances entre les langues. Ce travail d'analyse

contrastive devrait nous aider à recenser les erreurs et à mieux comprendre les raisons qui les font commettre par nos apprenants.

xii **Prâcrit** est le nom donné à toute langue vulgaire et vernaculaire de l'Inde issue du sanscrit, et qui a généralement donné naissance à l'une des langues néo-indiennes. Les prâcrits pourraient être comparés au latin vulgaire, tandis que le sanscrit serait le latin classique. Les langues néo-indiennes entretiennent donc avec les prâcrits et le sanscrit les mêmes rapports que les langues romanes avec les latins vulgaire et classique: la langue vulgaire, issue de la classique, engendre par différenciation les langues modernes, qui sont aussi recouvertes d'emprunts à la langue classique, jugée plus prestigieuse. L'un des prâcrits les plus célèbres est le pâli, qui avait un statut de langue littéraire et intellectuelle : c'était dans cette langue que les textes du bouddhisme theravâda étaient écrits.

^{xiii} D'un usage particulier du genre en canadien-français: la féminisation des noms à initiales vocalique (Barbaud, Philippe, Christian Ducharme et Daniel Valois, 1982).

xiv Nous avons utilisé certaines des formes anciennes des pronoms. Dans l'anglais standard la 2^e personne du pluriel n'est **you** comme à la 2^e personne au singulier. Le pronom **thou** était un pronom ancien à la 2^e personne du singulier. **Mine** et **thine** étaient les formes anciennes normalement utilisées devant un son vocalique pour éviter un stop glottal, par exemple : « **Brutus, do mine ears deceive me ? Thou knowest well thine enemy.** »

CHAPITRE VI

Analyses quantitatives et qualitatives des résultats

Ce chapitre se divise en trois parties : analyses quantitatives des données, analyses qualitatives et contrastives des erreurs, discussions.

6.1 Analyses quantitatives des données

Dans cette première partie, nous présenterons les données quantitatives sur les témoins, les résultats des tests avec les résultats bruts et des pourcentages. Nous avons utilisé les outils statistiques pour regrouper, décrire et traiter des données, comparer les résultats entre sous-groupes de témoins et selon chaque type d'erreurs, et interpréter ces données pour faire des inférences et éprouver nos hypothèses. Les variables quantifiables étaient soumises à des calculs statistiques comme la corrélation, les 't'-tests, la régression et les distributions croisées (*crosstabulations*). Nous avons aussi fait des tests (*Reliability tests*) pour évaluer la fiabilité des éléments dans les questionnaires et les questionnaires eux-mêmes – les résultats ont été donnés en chapitre IV, méthodologie, indices alpha de Cronbach.

6.1.1 Le profil des témoins étudiants en FLE

L'intérêt de cette partie est en premier lieu d'ordre méthodologique : cela fait partie du cadre d'analyse des données. En second lieu, il est d'ordre sociolinguistique étant donné qu'il donne une description des caractéristiques de nos témoins, étudiants hétérogènes en ce qui concerne les langues maternelles et d'instruction, mais avec un fond commun au moins par rapport à l'une des langues officielles.

6.1.2 Profil des témoins

Nous présentons ici une description du profil des étudiants, c'est-à-dire les informations basées sur le *Baseline Questionnaire 1*. (BSQ1). Cela comprend une description de la population et des renseignements que nous avons considérés comme importants pour notre étude. Nous avons utilisé ces renseignements pour mieux connaître les connaissances langagières des apprenants, leurs niveaux de scolarité, leur intérêt et motivation pour apprendre une langue étrangère etc. À part d'autres informations que ce questionnaire comprend, nous avons considéré les renseignements suivants : le sexe des sujets (sexe); le nombre d'années d'études de ces sujets à l'Université (YrSTUniv); la langue d'instruction à l'université (MedIns1); la langue maternelle des sujets (L1) (Lng1); la compétence dans leur langue maternelle (L1) (ProfLng1); l'âge des sujets (âge); la langue d'instruction à l'école (MedIns2) et le nombre de langues connues par les sujets (@2lngsch, @3lngsch, OIL1 et OIL2) (L3+) etc.

Nous avons aussi regroupé les sujets selon leurs niveaux d'apprentissage du français : les étudiants avancés (*Old Learners*) et les débutants (*New Learners*).

6.1.2.1 Nombre de témoins (N)

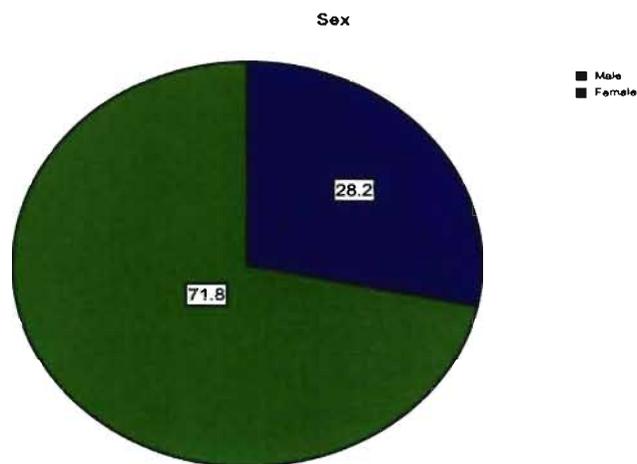
Le nombre relativement restreint de sujets (N=85) qui ont été soumis aux tests s'explique par les raisons suivantes: nous avons commencé le cours avec plus de 150 apprenants, mais beaucoup s'absentaient ou manquaient quelques tests ; nous étions alors obligée de faire une sélection des copies des apprenants qui étaient réguliers tout au long du cours de français.

6.1.2.2 Caractéristiques des témoins

Tableau XXI : Sexe des sujets

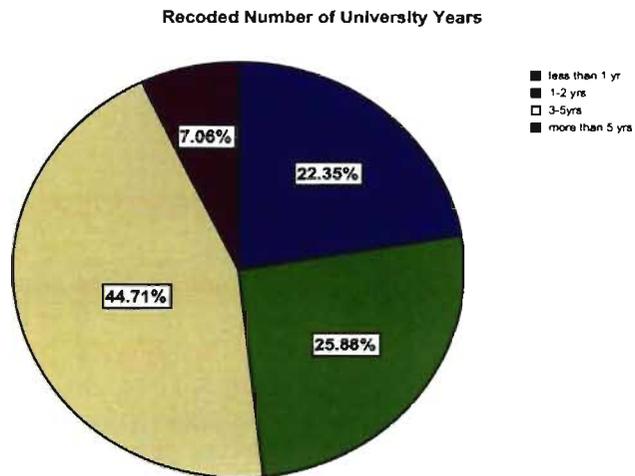
		Fréquence	Pourcent
Valide	Hommes	24	28.2
	Femmes	61	71.8
	Total	85	100

Figure 1 : Sexe des sujets



Ainsi la proportion de femmes est au moins deux fois plus élevée que celle des hommes : 71.8% contre 28.2%. (Tableau XXI et Figure 1). C'est une constatation dans notre université comme un peu partout dans le monde : on retrouve les femmes en forte majorité dans les cours de langues étrangères.

Figure 2 : Nombres d'années universitaires

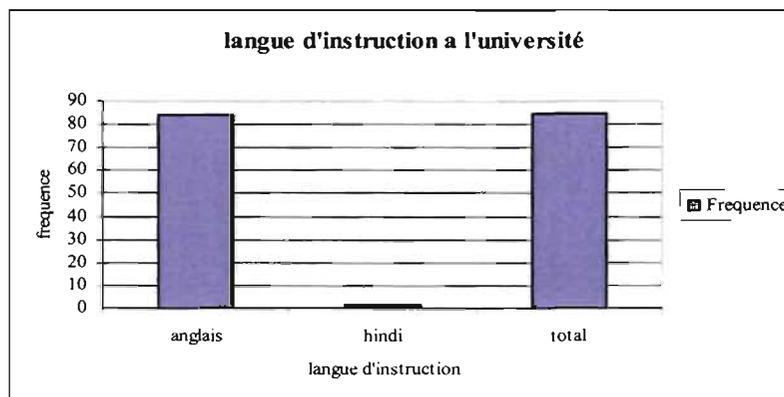


La figure ci-dessus montre le nombre d'années passées par les différents sujets à l'université. Parmi ces 85 sujets testés, nous trouvons les résultants suivants:

- Moins d'un an à l'université ; il y a 19 cas de cette catégorie; cela fait 22.4% de la population.
- Entre 1-2 années il y a 22 sujets constituant 22.9% de la population.
- Entre 3-5 années il y a 38 sujets constituant 44.7% de la population.
- 6 sujets avaient mis 6 ans ou plus au niveau universitaire, et comptent pour 7.1% de la population. Nous pouvons déduire que probablement il y a des sujets qui poursuivent les études supérieures universitaires au niveau « Post-Graduate Level (M.A, M.Sc. etc.) ».

Tableau XXII : Langue d'instruction à l'université

		Fréquence	Pourcent
Valide	anglais	84	98.8
	hindi	1	1.2
	total	85	100

Figure 3 : Langue de l'instruction à l'université

La langue d'instruction à l'université: Parmi les 85 sujets testés, 84 sujets avaient déclaré l'anglais comme langue d'instruction; il n'y a qu'un sujet qui avait l'hindi comme langue d'instruction au niveau universitaire, et cela ne signifie pas qu'il ne maîtrise pas aussi l'anglais. Dans certaines universités indiennes, l'anglais est la langue dans laquelle on enseigne les différentes matières.

Tableau XXIII : Langue maternelle

		Fréquence	Pourcent
Valide	Gujarâti	46	54.1
	Hindi	12	14.1
	Marathi	14	16.5
	Urdu	1	1.2
	Oriya	1	1.2
	Sindhi	3	3.5
	Assamese	1	1.2
	Rajasthani	1	1.2
	Bangla	1	1.2
	Malwi	1	1.2
	Telegu	1	1.2
	Malayalam	2	2.4
	Tamil	1	1.2
	Total	85	100

La langue maternelle des sujets: Ce tableau de fréquence nous montre les différentes langues parlées par nos sujets comme langue maternelle. La plupart (46) des sujets rapportent le gujarâti comme langue maternelle, suivis par quelques sujets qui parlent le marathi (14) comme L1 et 12 sujets qui parlent l'hindi comme langue maternelle. L'effectif des sujets qui parlent les autres langues indiennes n'est pas grand. Les locuteurs des langues indo-aryennes sont en majorité avec 81 sujets, tandis qu'il n'y a que quatre sujets qui rapportent les différentes langues dravidiennes : malwi, télégou, malayalam, tamoul.

Tableau XXIII : Langue maternelle

		Fréquence	Pourcent
Valide	Gujarâti	46	54.1
	Hindi	12	14.1
	Marathi	14	16.5
	Urdu	1	1.2
	Oriya	1	1.2
	Sindhi	3	3.5
	Assamese	1	1.2
	Rajasthani	1	1.2
	Bangla	1	1.2
	Malwi	1	1.2
	Telegu	1	1.2
	Malayalam	2	2.4
	Tamil	1	1.2
	Total	85	100

La langue maternelle des sujets: Ce tableau de fréquence nous montre les différentes langues parlées par nos sujets comme langue maternelle. La plupart (46) des sujets rapportent le gujarâti comme langue maternelle, suivis par quelques sujets qui parlent le marathi (14) comme L1 et 12 sujets qui parlent l'hindi comme langue maternelle. L'effectif des sujets qui parlent les autres langues indiennes n'est pas grand. Les locuteurs des langues indo-aryennes sont en majorité avec 81 sujets, tandis qu'il n'y a que quatre sujets qui rapportent les différentes langues dravidiennes : télégou, malayalam, tamoul.

Tableau XXIV : Compétence dans la langue maternelle (L1)

		Fréquence	Pourcent
Valide	RS	6	7.1
	RWS	73	85.9
	S	6	7.1
	Total	85	100

Dans ce tableau la compétence des sujets dans leur langue maternelle est rapportée selon les différents aspects : à l'oral (*Speaking*), en lecture (*Reading*) et à l'écrit (*Writing*). Les sujets peuvent avoir un niveau assez bon soit dans tous les trois compétences langagières soit dans une combinaison de deux différentes compétences ou bien seulement dans une des compétences.

Parmi les 85 sujets qui avaient soumis aux tests d'informations des compétences dans leur langue maternelle, la fréquence de la distribution est ainsi :

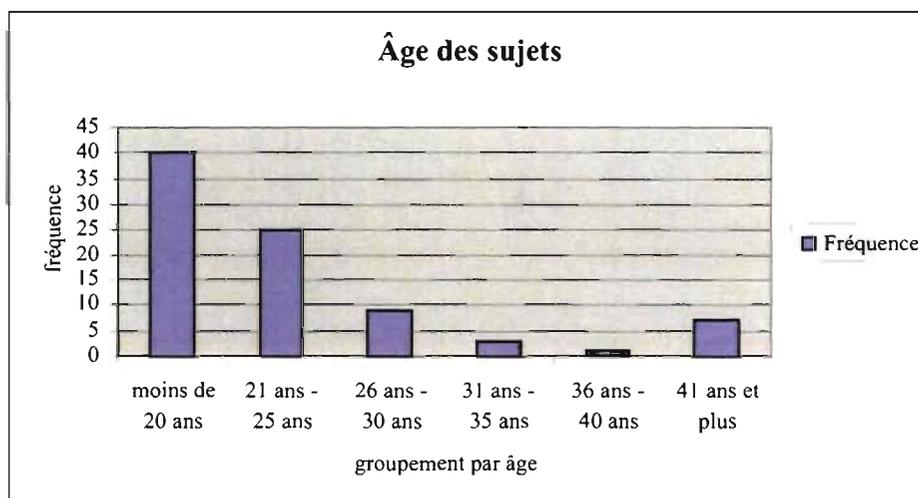
- 73 sujets étaient capables de lire, d'écrire et de parler (RWS) leur langue maternelle ce qui est exactement 85.9% de la population ;
- 6 sujets pourraient seulement lire et parler (RS) dans leur langue maternelle et cela fait 7.1% de la population ;
- et 6 sujets avaient déclaré seulement une compétence à l'oral (S) dans leur langue maternelle, cela fait 7.1% de la population.

Tableau XXV : Langue seconde (d'usage) parlée par les sujets (L2)

		Fréquence	Pourcent
Valide	English	1	1.2
	Gujarati	46	54.1
	Hindi	13	15.3
	Marathi	13	15.3
	Urdu	1	1.2
	Oriya	1	1.2
	Sindhi	2	2.4
	Assamese	1	1.2
	Rajasthani	1	1.2
	Bangla	1	1.2
	Malwi	1	1.2
	Telegu	1	1.2
	Malayalam	2	2.4
	Tamil	1	1.2
Total	85	100	

Ce tableau donne les apprenants qui déclarent utiliser aussi dans leur vie quotidienne, à la maison, une langue autre que leur langue maternelle. Ce sont les langues parlées comme seconde langue par les sujets – le français n'est pas présent. Cela est peut-être dû à un des parents qui possède une langue différente du fait d'un mariage mixte, ou bien parce qu'ils sont domiciliés dans une région différente de leur propre région natale. Parler une langue qui diffère de leur langue maternelle est due aussi à la communication avec les pairs et les amis qui parlent cette langue. Parmi les 85 sujets, tous sauf un a rapporté le sindhi comme sa L1 et un qui affirme aussi parler l'anglais chez lui (voir tableau XXV en haut). Ainsi, il y a seulement un apprenant qui parle une autre langue en addition de sa propre langue maternelle chez lui.

Figure 4 : Âge des sujets



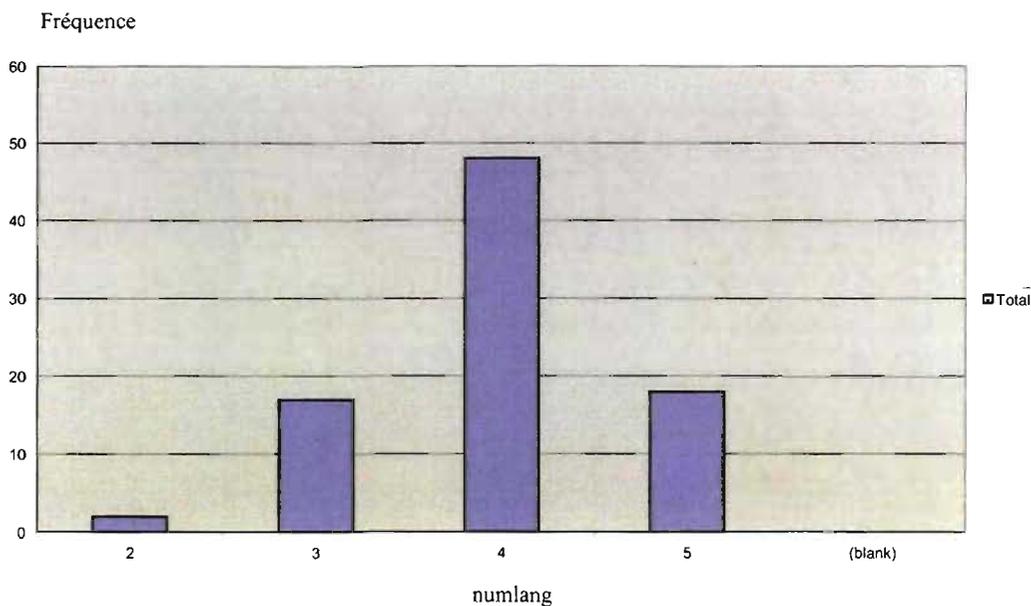
Ces statistiques sur l'âge des sujets nous montrent qu'il a un pourcentage élevé (40) de jeunes adultes (moins de 20 ans à 47.1%). Ce sont surtout les étudiants inscrits dans d'autres programmes. Parmi ces témoins il y a un nombre assez représentatif (25) de jeunes adultes entre l'âge de 26-30 ans qui pourraient être les étudiants universitaires ou bien les jeunes professionnels. Les étudiants les plus âgés sont en général des professionnels, et exceptionnellement des personnes d'âge mûr inscrites à des programmes universitaires. Ces étudiants adultes sont motivés par des raisons de promotion dans la carrière, des projets de voyage ou d'émigration et des perspectives d'emplois dans les sociétés francophones.

Tableau XXVI : Langue d’instruction à l’école

		Fréquence	Pourcent	Pourcent Valid	Pourcent Cumulatif
Valide	English	60	70.6	70.6	70.6
	Gujarati	23	27.1	27.1	97.6
	Hindi	2	2.4	2.4	100
	Total	85	100	100	

La langue d’instruction à l’école est soit l’anglais (60 sujets, 70.6%), soit le gujarâtî (23 sujets, 27.1%) soit l’hindi (2 sujets, 2.4%).

Les sujets qui avaient reçu une éducation en anglais comme première langue d’instruction proviennent probablement d’une classe socio-économiquement privilégiée.

Figure 5 : Nombre de langues connues

Nombre de langues connues (Numlangs) : Nous avons déjà constaté que nos apprenants universitaires connaissent au moins trois langues : leur langue maternelle, la langue d’instruction à l’école soit l’anglais soit l’hindi soit le gujarâtî, qui peuvent se

classer selon le cas comme L2 et L3. À part ces langues, ils peuvent aussi connaître d'autres langues (OIL1/ OIL2 : Other Indian Languages 1/2).

Tableau XXVII : *Old Learners et New Learners*

		Fréquence	Pourcent
Valide	Old Learners	24	28.2
	New Learners	61	71.8
	Total	85	100

Nous avons senti le besoin de repartir nos témoins en deux sous-groupes afin de mieux observer les vrais débutants et les avancés. Nous aurions voulu les subdiviser en au moins 3 catégories, mais nous sommes limitée par la taille des effectifs.

Les débutants qui n'avaient aucune instruction en français étaient nommés *New Learners* tandis que les apprenants avancés sont désignés *Old Learners*. Les 61 sujets de la catégorie *New Learners* sont les étudiants du Certificat en français, les étudiants de la première année de B.A. et les étudiants de *Self Financed Courses in French* ; tous ces étudiants suivent le même programme d'études ; tandis que les 24 étudiants du groupe *Old Learners* sont en *Second Year B.A., Diploma et Post-Diploma in French*. Ce regroupement était fait de nous aider dans les analyses aux plusieurs niveaux et observer la progression et l'amélioration entre les groupes. Le *New Learners* fait 71.8% de l'échantillon et la catégorie de *Old Learners* fait 28.2% de notre échantillon.

6.1.3 Les langues en présence préalables au français

Nous présentons ici le détail des combinaisons de langues parlées ou étudiées par nos témoins préalablement au français, avec leur statut (langue maternelle, langue d'instruction etc.) et les effectifs de chaque combinaison. Ce sont des données

intéressantes et qui montrent bien que nos classes de français sont très hétérogènes si l'on considère toutes les possibilités de langues apprises auparavant par les témoins. Malheureusement, nous ne pourrions pas les analyser quantitativement, à cause de la petite taille des effectifs dans la plupart des combinaisons, ainsi que par manque de temps et de ressources.

6.1.3.1 Tableaux de distributions croisées (*crosstabulations*)

Nous avons utilisé les matrices de distributions croisées (*crosstabulation*) pour afficher la distribution collective de deux variables plutôt que les données d'une seule variable. Chaque cellule dans ce tableau montre le nombre de sujets qui présente une combinaison des réponses spécifiques. Ces informations sont faciles à comprendre et pourraient être utilisées avec des données de n'importe quelle nature : nominale, ordinale, discrète. En examinant ces fréquences, nous pourrions identifier les relations entre les variables qui sont traitées de cette manière.

Dans les tableaux suivants, nous avons relevé le nombre de sujets par rapport à la langue d'instruction dans les écoles, la deuxième et la troisième langue apprises à l'école, ainsi que le classement de ces langues. Les langues étudiées à l'école sont combinées en 14 catégories/groupements selon les critères de : *medium of instruction, second language in school et third language in school*, qui sont schématisés ainsi :

Tableau XXVIII : Classification des langues à l'école

Classification	Langue d' instr. à l'école	2 ^e langue à l'école	3 ^e langue à l'école	No. Total des étudiants
EHG	English	Hindi	Gujarati	35
EGH	English	Gujarati	Hindi	3
EHM	English	Hindi	Marathi	4
EHB	English	Hindi	Bangla	1
EHAs	English	Hindi	Assamese	1
EBG	English	Bangla	Gujarati	1
EHA_r	English	Hindi	Arabic	1
EHS	English	Hindi	Sanskrit	6
EOH	English	Oriya	Hindi	1
HES	Hindi	English	Sanskrit	2
GEH	Gujarati	English	Hindi	2
GHE	Gujarati	Hindi	English	21
EH	English	Hindi	xxxxxxx	6
EG	English	Gujarati	xxxxxxx	1

La catégorie EHG comprend le nombre maximum de sujets avec 35 apprenants, suivi de près par la catégorie GHE avec 21 apprenants, les autres groupements varient entre 6, 4, 3, 2, 1 sujets. Les sujets dans la catégorie EHG et GHE sont plus nombreux. Dans la première catégorie, ce sont des apprenants qui préfèrent l'apprentissage en anglais suivi par l'hindi qui est obligatoire comme langue nationale ; dans la 2^e catégorie, on peut déduire qu'un grand nombre de gens de la région préfèrent aller dans les écoles vernaculaires, et apprendre l'hindi comme langue seconde ; de plus, les parents des témoins de ce groupe sont probablement instruits dans la langue de la région.

Les variations sont dues aux choix de langues offerts dans les écoles, dans chacun des deux systèmes: CBSE (*Central Board of Secondary Education*) et GSHSCE (*Gujarat Secondary School Certificate of Education*). Ce type de choix permet aux apprenants de faire des choix personnels en ce qui concerne les langues à étudier, comme par exemple la combinaison qu'on a pu remarquer : EBG et EHA_r (anglais+bangla+gujarâti et anglais+ hindi+arabe). De plus il y a des variations régionales dans les choix des

apprenants des autres régions du pays qui viennent étudier au Gujarat au niveau universitaire, par exemple : EHB, EOH, EHAs etc.

Les deux catégories notables sont celles de EH et de EG. La catégorie EH est normalement suivie par des écoles qui ont le système d'examen central (CBSE) dans les écoles du Nord de l'Inde où l'hindi est la langue maternelle ; malgré l'imposition d'un règlement par le ministère de l'Éducation pour appliquer la politique de *Three-Language Formula*, certains étudiants dans ces régions étudient seulement deux langues dans les écoles.

Tableau XXIX : Langue d'instruction et deuxième langue à l'école (Distributions croisées)

		Langue d'instruction à l'école			Total
		anglais	gujarâti	hindi	
Deuxième lang. à l'école	anglais	0	2	2	4
	gujarâti	4	0	0	4
	hindi	54	21	0	75
	oriya	1	0	0	1
	bangla	1	0	0	1
Total		60	23	2	85

Ce tableau nous permet d'examiner les effectifs croisés de deux autres variables différentes, celles-ci étant : *medium of instruction in school* (MedIns1) et *second language in school* (@lngsch2). Ainsi on peut observer les résultats de combinaisons différentes de langues dans les écoles indiennes et le nombre des sujets qui ont étudié ces langues. De cette manière, la première colonne nous permet d'observer que la langue d'instruction à l'école est l'anglais et la deuxième langue apprise à l'école sont : le gujarâti (4 sujets), l'hindi (54 sujets), l'oriya (un sujet), le bangla (un sujet) ; et que le nombre total de sujets qui ont l'anglais comme langue d'instruction à l'école est 60. En

examinant la deuxième colonne, nous remarquons que la langue de l'instruction est le gujarâti et la deuxième langue apprise à l'école est : l'anglais (deux sujets), l'hindi (21 sujets), le nombre total de sujets qui ont le gujarâti comme langue d'instruction à l'école étant 23, et ainsi de suite.

C'est la combinaison « hindi 2^e langue/anglais langue d'instruction » qui domine, mais c'est intéressant de voir que la combinaison « hindi 2^e langue/gujarâti langue d'instruction » rassemble près du quart des témoins.

Tableau XXX : Langue d'instruction à l'école (MedIns2) et troisième langue à l'école (@lngsch3)

		Langue d'instruction à l'école			Total
		anglais	gujarâti	hindi	
Troisième langue à l'école	English	0	21	0	21
	Gujarati	36	0	0	36
	Hindi	4	2	0	6
	Marathi	4	0	0	4
	Assamese	1	0	0	1
	Bangla	1	0	0	1
	Sanskrit	6	0	2	8
	Arabic	1	0	0	1
Total		53	23	2	78

Ce tableau nous permet d'observer les combinaisons concernant ces deux variables : *medium of instruction in school* (MedIns2) et *third language in school* (@lngsch3).

La première colonne nous montre que, la langue d'instruction à l'école étant l'anglais, la troisième langue à l'école est essentiellement le gujarâti (36 sujets). Il est intéressant de noter ici des langues qui n'avaient pas été relevées dans le tableau précédent (2^e langue) : le sanskrit apparaît avec 6 sujets, le marathi (4 sujets), l'assamese (un sujet), etc.; le bangla (un sujet) ; avec un total de 23 sujets qui ont la langue troisième langue comme donné en haut et l'anglais comme langue seconde. Avec la langue de

l'instruction gujarâti, la troisième langue apprise à l'école est prioritairement l'anglais (21 sujets) et l'hindi (deux sujets) seulement.

Tableau XXXI : Deuxième langue à l'école (@lngsch2) et troisième langue à l'école (@lngsch3)

		Deuxième langue à l'école					Total
		English	Gujarati	Hindi	Oriya	Bangla	
Troisième langue à l'école	English	0	0	21	0	0	21
	Gujarati	0	0	35	0	1	36
	Hindi	2	3	0	1	0	6
	Marathi	0	0	4	0	0	4
	Assamese	0	0	1	0	0	1
	Bangla	0	0	1	0	0	1
	Sanskrit	2	0	6	0	0	8
	Arabic	0	0	1	0	0	1
Total		4	3	69	1	1	78

Ce tableau est la distribution croisée des deuxièmes et troisièmes langues combinées à toutes les trois langues : *medium of instruction in school, second language in school, third language in school*. Les valeurs indiquées dans le tableau nous aident à relever le nombre d'étudiants et avec toutes les trois combinaisons de langues et la langue maternelle pour voir combien de sujets ont des langues différentes comme langue d'instruction et qui diffèrent de leur langue maternelle à l'école. Comme certains sujets connaissent plus de quatre langues, nous avons les classifiés sous le code OIL1 (une langue indienne autre que les autres mentionnées) et OIL2 (une langue indienne autre que de OIL1). Mais nous n'avons pas fait de représentation graphique parce que nous avons trouvé que ces variables ne sont pas très importantes.

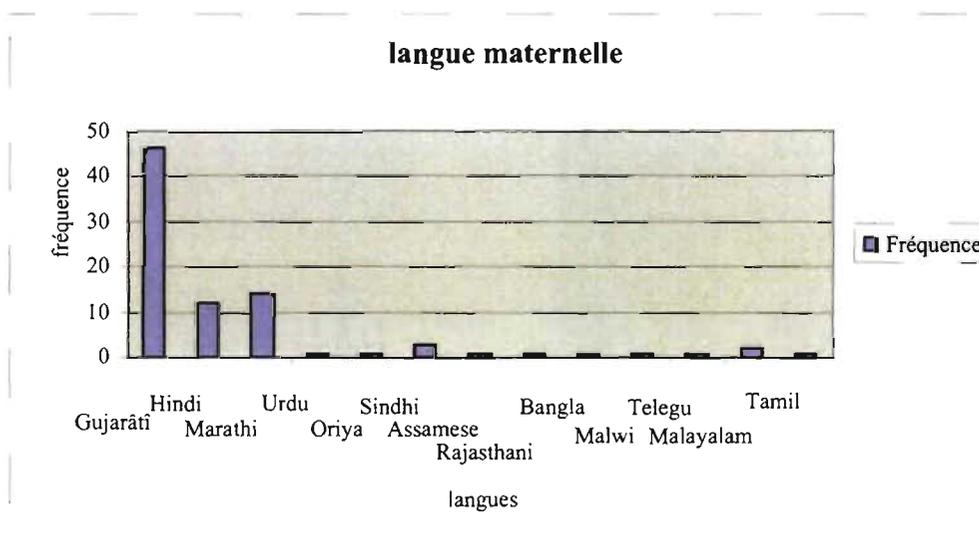
La première colonne montre la deuxième langue comme anglais et la troisième langue,

l'hindi appris par seulement deux sujets et le sanscrit comme 3^e langue appris par deux sujets. Ainsi le total de sujets qui apprennent une troisième langue autre que la langue d'instruction et la deuxième langue est de quatre sujets.

La deuxième colonne nous montre que la deuxième langue est le gujarâti et leur troisième langue est l'hindi (trois sujets), cela nous donne un total de seulement trois sujets avec cette combinaison. La combinaison de langue la plus importante, dans la troisième colonne, nous montre que la deuxième langue est l'hindi en combinaison avec : l'anglais (21 sujets), le gujarâti (35 sujets), le marathi (4 sujets), l'assamese (un sujet), le bangla (un sujet), le sanscrit (6 sujets) ; et l'arabe (un sujet). Il y a un total de 69 sujets avec cette combinaison. Les autres résultats sont éparpillés.

Dans les tableaux XXX et XXXI le nombre total d'étudiants est 78 au lieu de 85, parce qu'il y a 7 étudiants qui n'étudient pas une troisième langue à l'école. La première langue d'instruction étant l'anglais ou le gujarâti, et la langue seconde étant l'hindi.

Figure 6 : Langue maternelle



- Il y a 46 sujets qui parlent le gujarâtî comme langue maternelle, parmi lesquels il y a 17 qui ont le gujarâtî comme langue d'instruction à l'école. Il y a trois sujets qui rapportent le gujarâtî comme langue maternelle ainsi que le gujarâtî comme 2^e langue à l'école. Il y a 23 sujets qui parlent le gujarâtî chez eux et qui ont le gujarâtî comme 3^e langue à l'école.
- Malgré le fait qu'il y a un certain nombre de sujets qui n'ont pas le gujarâtî comme langue maternelle, nous remarquons six sujets qui ont le gujarâtî comme langue d'instruction à l'école, mais qui rapportent le marathi, le râjasthâni, le sindhi, et l'urdu comme langue maternelle.
- Il y a un sujet qui a le gujarâtî comme 2^e langue à l'école et qui parle l'hindi chez-lui. Ensuite, il y a un sujet qui a le gujarâtî comme langue maternelle mais qui n'a pas étudié cette langue à l'école.
- Enfin, il y a 13 sujets qui rapportent leur 3^e langue à l'école comme le gujarâtî, ces sujets ont le bangla, l'hindi, le marathi, le malayalam, et le sindhi comme langues maternelles.
- Il y a 12 sujets qui rapportent l'hindi comme langue maternelle. Parmi eux, 10 ont l'hindi comme 2^e langue à l'école et un sujet a l'hindi comme langue d'instruction. Parmi ceux qui ont l'hindi comme langue maternelle, il y a un qui a étudié le bangla comme 3^e langue et un autre qui a étudié le marathi comme 3^e langue.
- Parmi les 14 marathiphones, il y a seulement un qui a eu le marathi comme matière d'enseignement à l'école.
- Le seul sujet qui a l'oriya comme langue maternelle l'avait étudié comme 2^e langue à l'école et sa langue d'instruction à l'école est l'anglais.

- Pour les sujets qui parlent les langues dravidiennes comme le tamoul, le malayalam, le telugu, leur langue d'instruction à l'école est l'anglais, ils ont l'hindi comme langue seconde et le gujarâti et le sanscrit comme 3^e langue. Ces quatre sujets ont une langue maternelle complètement différente des autres étudiants qui parlent et étudient les langues indiennes et ont des langues maternelles semblables.

Malgré le fait que nos apprenants sont tous plurilingues, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de difficultés dans leur apprentissage du français langue étrangère. Ces difficultés pourraient bien être issues des langues qu'ils connaissent.

Il est impossible de retenir toutes ces combinaisons, mais les possibilités de recherche plus ciblées sont là. Étant donné le contexte sociolinguistique et géographique de l'étude, il est normal que la plupart d'apprenants soient des gujarâtiphones, soit comme locuteurs natifs soit parce qu'ils sont domiciliés dans cette région.

6.2 Résultats aux tests par groupes d'apprenants : corrélations et moyennes

6.2.1 Résultats globaux des 85 témoins.

Tableau des résultats globaux des tests de performance linguistique.

Voici pour les 85 sujets pris globalement la moyenne des résultats obtenus pour chaque test.

Tableau XXXII : Statistiques descriptives : tableau global des résultats globaux

Statistiques descriptives : tableau global des résultats globaux						
Tests	Contenu	N	Note min	Note max	moyenne	écart type
ArtPf	articles définis/indéfinis	85	0	16	10.49	3.09
PrtPf	partitifs, articles définis	85	0	19	8.71	4.17
Pr1Pf	COD	85	0	20	13.16	4.67
Pr2PfAC	COI (choix)	85	0	10	6.46	2.95
Pr2PfAP	COI (placement)	85	0	10	5.45	3.16
Pr2PfB	COI	85	0	10	6.59	2.96
Pr3Pf	COD/COI	85	0	18	8.92	4.94
Pr4PfB	Pro. tonique	85	0	7	2.91	2.48
Pr4PfA	Pro. tonique	85	0	15	5.74	3.92
Pr5PfC	COD/COI (choix)	85	0	20	12.4	4.76
Pr5PfP	COD/COI (placement)	85	0	20	7.55	5.63
Pr6Pf	Pro. indéfini	85	0	10	5.2	2.39
Pr7PfC	Pronoms y et en (choix)	85	0	20	12.75	5.15
Pr7PfP	Pronoms y et en (placement)	85	0	20	7.52	5.21
Pr8PfC	Pronoms mixtes (choix)	85	0	19	8.91	5.89
Pr8PfP	Pronoms mixtes (placement)	85	0	19	6.59	5.87
Pr9Pf	Pro. indéfinis	24*	0	17	3.29	5.58
Trans	Phrase avec pronoms	24*	0	20	4.28	5.89
Valid (listwise)	N	85				

* Seulement les *Old Learners* (24 sujets) ont été soumis à deux ces tests

En référant chaque moyenne à la note maximale possible (nombre de points), on observe que plusieurs tests ont été réussis avec plus au moins 50% des notes possibles, mais sans atteindre 70%. On peut dire que les tests ArtPf, Pr1Pf et Pr2PfB qui atteignent les 65% ont de très bons scores. Parfois c'était très difficile : c'est le cas des tests Pr4PfB (2,91 sur 7), Pr7PfP (7.52 sur 20), Pr8PfP (6.59 sur 19), Pr9Pf (3.29 sur 17) et Trans (4.28 sur 20).

C'est normal étant donné que nous cherchions à trouver les sources d'erreurs. Il faut penser aussi que les moyennes faibles sont dues en général au fait que les débutants sont soumis au test comme les étudiants avancés, sauf pour les tests Trans et Pr9Pf. D'après l'opinion des statisticiens que nous avons consultés, certains écarts types sont aussi relativement élevés, parfois même sont supérieurs à la moyenne correspondante ; et cela indique que les témoins ont des résultats très inégaux, très hétérogènes. Cela reflète la réalité : même à l'intérieur d'une même classe, on trouve des étudiants très forts et des étudiants très faibles.

6.2.2 Corrélations

La corrélation est l'une des techniques d'analyse la mieux adaptée pour interpréter les relations entre les variables et nous montre le degré de la relation entre deux jeux de scores. Il arrive fréquemment que l'on observe conjointement deux caractères statistiques pour déterminer s'il y a une corrélation entre les deux. Pour chacune des ces variables, on relève la valeur de deux caractères : x et y . Ensuite on obtient une liste de couples de nombres (x_i, y_i) que l'on présente sous forme d'un tableau de corrélation. Une mesure de cette corrélation est obtenue par le calcul du coefficient de corrélation linéaire (noté r). Ce coefficient est égal au rapport de leur covariance et du produit de leurs écarts types. Le coefficient de corrélation linéaire est : $r = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x \sigma_y}$. Le coefficient de corrélation, c'est-à-dire r , est toujours compris entre -1 et +1. Quand $r = 1$, les points représentatifs des couples (x_i, y_i) sont parfaitement alignés sur la pente de Pearson : droite de pente croissante pour $r = 1$, droite de pente décroissante pour $r = -1$; quand ($r = 0$), aucune tendance ne peut être déterminée.

Nous avons utilisé cet outil d'analyse de corrélation pour les paramètres que nous avons tirés du *Baseline Questionnaire 1* (BSQ1) et les résultats des tests que nous avons administrés aux apprenants.

Tableau XXXIII : Corrélations : valeurs de 'r'

Corrélations : valeurs de 'r'							
	Âge	Univ. Yrs.	Motiv	BSQ2E	BSQ2H	Mark XE	Numlang
ArtPf	0.26*	0.25*	0.22*	0.35**	0.24*	0.15	0.06
PrtPf	0.23*	0.24*	0.32**	0.40**	0.32**	0.09	0.06
Pr1Pf	0.13	0.2	0.2	0.38**	0.31**	0.11	0.04
Pr2PfAC	0.04	0.08	0.15	0.39**	0.37**	0.19	0.15
Pr2PfAP	0.16	0.19	0.2	0.42**	0.38**	0.15	0.16
Pr2PfB	0.14	0.22*	0.11	0.36**	0.21*	0.16	0.1
Pr3Pf	0.17	0.22*	0.23*	0.26*	0.24*	0.07	0.09
Pr4PfB	0.18	0.21	0.27*	0.37**	0.23*	0.2	0.01
Pr4PfA	0.24*	0.30**	0.15	-0.02	0.27*	-0.14	0.01
Pr5PfC	0.2	0.25*	0.07	0.03	0.2	-0.12	0.25*
Pr5PfP	0.32**	0.32**	0.11	0.1	0.22*	-0.13	0.13
Pr6Pf	0.22*	0.26*	0.16	0.34**	0.21	0.02	-0.02
Pr7PfC	0.18	0.24*	0.19	0.37**	0.28**	0.1	0.06
Pr7PfP	0.22*	0.24*	0.28**	0.45**	0.38**	0.18	0.03
Pr8PfC	0.15	0.2	0.26*	0.38**	0.29**	0.18	0.1
Pr8PfP	0.2	0.24*	0.24*	0.37**	0.28**	0.12	0.13
Pr9Pf	0.30**	0.29**	0.14	0.29**	0.23*	-0.03	0.14
Trans	0.33**	0.26*	0.2	0.31**	0.16	0.05	0.06

** $r > \pm 0.28$: Corrélation est significative au niveau 0.01 (pour 2 variables, 2-tailed)

* $r > \pm 0.21$: Corrélation est significative au niveau 0.05 (pour 2 variables, 2-tailed)

Ce tableau nous montre que :

- La variable **âge** était significative et de façon positive en relation avec ArtPf ($r = 0.26$), PrtPf ($r = 0.23$), Pr4A ($r = 0.24$), Pr6Pf ($r = 0.22$), Pr7PfP ($r = 0.22$) au seuil de $p < 0.05$, et Pr9Pf ($r = 0.30$) et Trans ($r = 0.33$). Pr5Pf ($r = 0.32$) au seuil de $p < 0.01$
- La scolarité, **univ yrs**, était significative et de façon positive en relation avec ArtPf ($r = 0.25$), PrtPf ($r = 0.24$), Pr2PfB ($r = 0.22$), Pr3Pf ($r = 0.22$), Pr5PfC ($r = 0.25$), Pr6Pf ($r = 0.26$), Pr7PfC ($r = 0.24$), Pr7PfP ($r = 0.24$), Pr8PfP ($r = 0.24$), Trans ($r = 0.26$)

au seuil de $p < 0.05$; et avec Pr4PfA ($r=0.30$), Pr5PfP ($r=0.32$), Pr9Pf ($r= 0.29$) au seuil de $p < 0.01$.

- La variable **motivation** était significative et de façon positive en relation avec ArtPf ($r = 0.22$), Pr3Pf ($r = 0.23$), Pr4PfB ($r=0.27$), Pr8PfC ($r =0.26$), Pr8PfP ($r= 0.24$) au seuil de 0.05 ; et avec PrtPf ($r = 0.32$), Pr7PfP ($r = 0.28$) au seuil de $p < 0.01$.
- BSQ2E était significative et de façon positive en relation de Pr2PfAC ($r = 0.39$) au seuil de $p < 0.05$; et avec ArtPf ($r = 0.35$), PrtPf ($r = 0.40$), Pr1Pf ($r = 0.38$), Pr2PfAP ($r=0.42$), Pr2PfB ($r=0.36$), Pr3Pf ($r = 0.26$), Pr4PfB ($r=0.37$), Pr6Pf ($r= 0.34$), Pr7PfC ($r = 0.37$), Pr7PfP ($r = 0.45$), Pr8PfC ($r=0.38$), Pr8PfP ($r =0.37$), Pr9Pf ($r= 0.29$), Trans ($r = 0.31$) au seuil de $p < 0.01$.
- **BSQ2H** était significative et de façon positive en relation avec ArtPf ($r = 0.24$), Pr2PfB ($r=0.21$), Pr3Pf ($r = 0.24$), Pr4PfB ($r=0.23$), Pr4PfA ($r =0.27$), Pr5PfP ($r = 0.22$), Pr9Pf ($r= 0.23$) au seuil de $p < 0.05$; et avec PrtPf ($r = 0.32$), Pr1Pf ($r = 0.31$), Pr2PfAC ($r = 0.37$), Pr2PfAP ($r=0.38$), Pr7PfC ($r = 0.28$), Pr7PfP ($r = 0.38$), Pr8PfC ($r=0.29$), Pr8PfP ($r =0.28$) au seuil de $p < 0.01$.
- **Numlang** était significativement et de façon positive en relation avec Pr5PfC ($r= 0.25$) au seuil de $p < 0.05$.

6.2.2.1 Conclusion aux tests de corrélation

Le tableau de corrélation nous montre comment les paires de variables sont reliées entre elles. Nous observons surtout que les résultats aux tests linguistiques et BSQE (la compétence globale en anglais) sont presque tous reliés. Nous pouvons aussi inférer que cette variable a un effet important sur l'apprentissage du français. Ainsi les coefficients nous montrent que la relation entre ces variables est très forte. La plupart des indices de

corrélations sont très significatifs et positifs au seuil de $p < 0.01$ montré par deux astérisques. Il se trouve que BSQH (la compétence globale en hindi) obtient aussi de fortes corrélations positives. Cela confirme que l'influence des langues déjà apprises est inévitable dans l'apprentissage d'une nouvelle langue cible, quoique les autres variables semblent aussi importantes dans l'apprentissage du français (l'âge, le nombre d'années passées à l'université, la motivation).

Il y a concurrence entre BSQE et BSQH, mais si l'on regarde les valeurs des deux ensembles d'indices, celles du BSQE sont nettement plus élevées et c'est l'effet du BSQE qui est prépondérant sur la performance des sujets dans les tests. Cet avantage de l'anglais peut s'expliquer sans doute par le fait que le français et l'anglais sont typologiquement semblables ; de plus l'écriture des deux langues se ressemble aussi.

6.2.3 Les comparaisons de moyennes (tests 't')

Les calculs de comparaisons de moyennes (test « t ») sont utilisés pour comparer les moyennes des scores des tests de deux échantillons ou de deux sous-groupes distingués selon certains critères très précis. Par exemple, nous opposerons les scores des témoins en fonction de la langue d'instruction à l'école, en fonction de leurs niveaux (débutants/avancés), en fonction des différentes langues préalablement pour que nous puissions voir les différences dans la performance des sous-groupes dans les tests linguistiques. On peut trouver la formule et les modes de calcul de ce test, (test de Student-Fisher, recommandé pour de petits échantillons comme les nôtres) dans la plupart des traités de statistique ou de statistique linguistique (Muller 1973, 131 et ss).

Le résultat de ce test nous donne une valeur, qui est notée dans la colonne marquée 't' dans les tableaux suivants. Selon la valeur de 't', nous saurons si les différences constatées entre deux moyennes sont significatives, avec une probabilité $p < 0.05$ pour que ce soit due au hasard. Comme pour les tableaux de corrélations, nous indiquons ces cas par un astérisque. Si le seuil est encore plus faible, $p < 0.01$, les différences sont encore plus significatives et le rôle du hasard est encore plus négligeable ; c'est alors indiqué par deux astérisques.

Donc, si nous prenons le Tableau XXXIV donné ci-dessous, nous avons toujours le nombre de témoins $N=85$. Par exemple pour le test Pr4PfB, nous constatons que les différences de moyennes entre ceux qui ont l'anglais comme langue d'instruction l'anglais (score 2.77) et ceux qui ont les langues indiennes (score 3.24) sont significatives étant donné que : $t = -2.07$ et $p \leq .05$.

Remarque : En principe l'indice 't' est une valeur absolue. Toutefois, dans les quatre tableaux suivants nous nous permettons de le faire précéder du signe négatif (-) chaque fois que la moyenne de la première variable est inférieure à celle de la seconde ; ainsi dans le dernier exemple donné, $t = -2.07$ veut dire que le groupe « anglais » a une moyenne inférieure au groupe « langues indiennes ».

6.2.3.1 Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école et tests :

Tableau XXXIV : Comparaison de moyennes (MedIns2)

Statistiques de groupe							
	langue d'instruction à l'école	N	moyenne	écart type	Std. Err. Mean	t	Sig. (2-tailed)
ArtPf	anglais	60	10.45	2.9	0.37	-0.20	0.84
	langues indiennes	25	10.6	3.56	0.71		
PrtPf	anglais	60	8.48	4.04	0.52	-0.76	0.45
	langues indiennes	25	9.24	4.5	0.9		
Pr1Pf	anglais	60	13.17	4.61	0.6	0.01	1.00
	langues indiennes	25	13.16	4.91	0.98		
Pr2PfAC	anglais	60	6.6	2.67	0.34	0.68	0.5
	langues indiennes	25	6.12	3.56	0.71		
Pr2PfAP	anglais	60	5.48	2.83	0.37	0.16	0.87
	langues indiennes	25	5.36	3.91	0.78		
Pr2Pfb	anglais	60	6.62	2.86	0.37	0.14	0.89
	langues indiennes	25	6.52	3.24	0.65		
Pr3Pf	anglais	60	8.92	4.81	0.62	0.00	1.00
	langues indiennes	25	8.92	5.34	1.07		
Pr4Pfa	anglais	60	5.18	3.70	0.48	-0.8	0.43
	langues indiennes	25	7.08	4.17	0.83		
Pr4Pfb	anglais	60	2.77	2.50	0.32	-2.07	0.04*
	langues indiennes	25	3.24	2.44	0.49		
Pr5Pfc	anglais	60	11.53	4.55	0.59	-2.69	0.01**
	langues indiennes	25	14.48	4.72	0.94		
Pr5Pfp	anglais	60	6.53	5.11	0.66	-2.68	0.01**
	langues indiennes	25	10	6.16	1.23		
Pr6Pf	anglais	60	5.32	2.28	0.29	0.70	0.49
	langues indiennes	25	4.92	2.66	0.53		
Pr7Pfc	anglais	60	13.02	5.23	0.68	0.73	0.47
	langues indiennes	25	12.12	5.00	1.00		
Pr7Pfp	anglais	60	7.5	5.28	0.68	-0.05	0.96
	langues indiennes	25	7.56	5.15	1.03		
Pr8Pfc	anglais	60	8.77	5.55	0.72	-0.34	0.74
	langues indiennes	25	9.24	6.74	1.35		
Pr8Pfp	anglais	60	6.27	5.41	0.7	-0.78	0.44
	langues indiennes	25	7.36	6.92	1.38		
Pr9Pf	anglais	60	2.88	5.29	0.68	-1.05	0.30
	langues indiennes	25	4.28	6.22	1.24		
Trans	anglais	60	1.85	4.37	0.56	-0.89	0.38
	langues indiennes	25	2.84	5.41	1.08		

** significative à $p < 0.01$ level (2-tailed) ; * significative à $p < 0.05$ level (2-tailed)

Le tableau est disposé d'abord par la colonne qui donne tous les tests administrés aux apprenants suivi par la colonne de langues d'instruction à l'école (MedIns2), puis le nombre d'effectifs dans chacun de deux groupes (MedIns2), c'est-à-dire, par N qui est la taille d'échantillon ; la colonne moyenne indique les moyennes des deux groupes par rapport au test particulier, ensuite, l'écart type nous indique la dispersion des chiffres par rapport à la moyenne. Un indice d'erreur type (*Standard Error Mean*) est aussi donné pour ceux qui souhaitent faire des analyses plus spécialisées, ce qui n'est pas notre cas ici.

Dans notre exemple de signification au niveau 0.04*, ce chiffre est marqué dans la colonne *Signification*, la dispersion pour ces deux groupes par rapport aux moyennes (2.5 et 2.44) n'est pas trop forte. La moyenne et l'écart type sont importants dans notre compréhension et notre interprétation de données. Enfin, la colonne de 't'-test nous montre la signification des variables comparées et la dernière colonne montre jusqu'à quel niveau les chiffres indiqués sont significatifs.

De cette façon, nous avons comparé les moyennes des notes des apprenants qui ont comme langue d'instruction à l'école (MedIns anglais) contre ceux qui ont les langues indiennes (MedIns langues indiennes). Le résultat montre que la valeur de 't' est significative pour Pr5PfC ($t = -2.69$) au niveau 0.01; et pour Pr5PfP ($t = -2.68$) au seuil de $p < 0.01$; et la valeur de 't' est significative pour Pr4PfB ($t = -2.07$) au seuil de $p < 0.05$.

Normalement, la langue d'instruction à l'école est la base de tout apprentissage dans les différentes matières ou disciplines. C'est-à-dire que les apprenants maîtrisent bien les structures de l'anglais pour terminer leurs études à l'école, ensuite pour continuer leurs études à l'université utilisant la langue anglaise comme langue d'instruction. Dans

ce cas, on fait le pari que cette langue d'instruction pourrait avoir des influences sur l'apprentissage du français, soit comme interférence, soit comme transfert de structures d'une langue à l'autre. À notre avis, les apprenants arrivent à établir un rapprochement entre ces deux langues, le français et l'anglais du point de vue typologique et en se fondant aussi sur la similitude de l'écriture.

6.2.3.2 Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupe

New Learners :

Tableau XXXV : Comparaison de moyennes des *New Learners*

Statistique de groupe (New Learners)							
	Première langue à l'école	N	moyennes	écart type	Std. Err moyennes	t	Sig. (2-tailed)
ArtPf	anglais	45	9.76	2.74	0.41	1.27	0.21
	langues indiennes	16	8.75	2.62	0.66		
PrtPf	anglais	45	7.27	3.27	0.49	0.28	0.78
	langues indiennes	16	7	3.12	0.78		
Pr1Pf	anglais	45	11.73	4.28	0.64	0.8	0.42
	langues indiennes	16	10.75	3.96	0.99		
Pr2PfAC	anglais	45	5.98	2.57	0.38	1.56	0.12
	langues indiennes	16	4.69	3.5	0.87		
Pr2PfAP	anglais	45	4.62	2.54	0.38	1.11	0.27
	langues indiennes	16	3.69	3.7	0.93		
Pr2PfB	anglais	45	6.04	2.93	0.44	0.99	0.33
	langues indiennes	16	5.19	3.15	0.79		
Pr3Pf	anglais	45	7.22	4.23	0.63	1.43	0.16
	langues indiennes	16	5.56	3.14	0.79		
Pr4PfA	anglais	45	1.89	2.07	0.31	-0.4	0.69
	langues indiennes	16	2.13	1.89	0.47		
Pr4PfB	anglais	45	4.44	3.27	0.49	-1.19	0.24
	langues indiennes	16	5.63	3.76	0.94		
Pr5PfC	anglais	45	10.47	4.35	0.65	-2.14	0.04*
	langues indiennes	16	13.31	5.13	1.28		
Pr5PfP	anglais	45	5.18	4.38	0.65	-1.58	0.12
	langues indiennes	16	7.31	5.33	1.33		
Pr6Pf	anglais	45	4.49	1.74	0.26	1.39	0.17
	langues indiennes	16	3.75	2.05	0.51		
Pr7PfC	anglais	45	11.91	5.46	0.81	1.36	0.18
	langues indiennes	16	9.81	4.75	1.19		
Pr7PfP	anglais	45	5.8	4.58	0.68	0.78	0.44
	langues indiennes	16	4.81	3.66	0.91		
Pr8PfC	anglais	45	6.69	4.47	0.67	1.04	0.3
	langues indiennes	16	5.31	4.77	1.19		
Pr8PfP	anglais	45	3.87	2.98	0.44	0.57	0.57
	langues indiennes	16	3.31	4.19	1.05		
Pr9Pf	anglais	45	0	0.00 ^a	0		
	langues indiennes	16	0	0.00 ^a	0		
Trans	anglais	45	0	0.00 ^a	0		
	langues indiennes	16	0	0.00 ^a	0		

^a t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

**significative à $p < 0.01$ level (2-tailed) ; *significative à $p < 0.05$ level (2-tailed)

De la même manière, nous avons comparé les moyennes des notes des *New Learners* obtenues aux tests linguistiques, en fonction de leurs langues d'instruction à l'école « MedIns anglais vs MedIns langues indiennes ». Le résultat montre que la seule valeur significative de 't'est pour Pr5Pfc ($t = -2.14$) au seuil de $p < 0.05$ par rapport aux langues d'instruction à l'école.

Comme ces apprenants (*New Learners*) sont les débutants, il nous semblait que le transfert de la langue d'instruction devrait être beaucoup plus élevé dans les résultats des tests. Mais les résultats statistiques sont peu concluants.

6.2.3.3 Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupe *Old Learners*

Tableau XXXVI : Comparaison de moyennes des *Old Learners*

Statistique de groupe (Old Learners)							
	Première langue à l'école	N	moyenne	écart type	Std. Err moyenne	t	Sig. (2-tailed)
ArtPf	anglais	15	12.53	2.39	0.62	-1.33	0.2
	langues indiennes	9	13.89	2.47	0.82		
Pr1Pf	anglais	15	12.13	4	1.03	-0.66	0.52
	langues indiennes	9	13.22	3.83	1.28		
Pr1Pf	anglais	15	17.47	2.39	0.62	0.02	0.98
	langues indiennes	9	17.44	3.28	1.09		
Pr2PfAC	anglais	15	8.47	2.07	0.53	-0.23	0.82
	langues indiennes	9	8.67	1.94	0.65		
Pr2PfAP	anglais	15	8.07	1.98	0.51	-0.31	0.76
	langues indiennes	9	8.33	2.18	0.73		
Pr2PfB	anglais	15	8.33	1.8	0.46	-0.74	0.47
	langues indiennes	9	8.89	1.76	0.59		
Pr3Pf	anglais	15	14	2.14	0.55	-0.99	0.33
	langues indiennes	9	14.89	2.09	0.7		
Pr4PfA	anglais	15	5.4	1.72	0.45	0.23	0.82
	langues indiennes	9	5.22	2.05	0.68		
Pr4PfB	anglais	15	7.4	4.14	1.07	-1.34	0.19
	langues indiennes	9	9.67	3.74	1.25		
Pr5PfC	anglais	15	14.73	3.61	0.93	-1.25	0.22
	langues indiennes	9	16.56	3.13	1.04		
Pr5PfP	anglais	15	10.6	5.12	1.32	-2.02	0.06
	langues indiennes	9	14.78	4.52	1.51		
Pr6Pf	anglais	15	7.8	1.9	0.49	0.91	0.37
	langues indiennes	9	7	2.4	0.8		
Pr7PfC	anglais	15	16.33	2.44	0.63	0.12	0.91
	langues indiennes	9	16.22	1.79	0.6		
Pr7PfP	anglais	15	12.6	3.81	0.98	0.1	0.92
	langues indiennes	9	12.44	3.54	1.18		
Pr8PfC	anglais	15	15	3.36	0.87	-0.91	0.37
	langues indiennes	9	16.22	2.82	0.94		
Pr8PfP	anglais	15	13.47	4.61	1.19	-0.57	0.58
	langues indiennes	9	14.56	4.45	1.48		
Pr9Pf	anglais	15	11.53	3.34	0.86	-0.24	0.81
	langues indiennes	9	11.89	3.79	1.26		
Trans	anglais	15	7.4	6.03	1.56	-0.19	0.85
	langues indiennes	9	7.89	6.55	2.18		

** significative à $p < 0.01$ level (2-tailed) ; * significative à $p < 0.05$ level (2-tailed)

Dans le tableau précédent, nous avons comparé les moyennes des notes des étudiants avancés, *Old Learners*, divisés en deux sous-groupes en fonction de leur langue d'instruction : MedIns **anglais** vs MedIns **langues indiennes**. Le résultat montre que la valeur de 't' n'est significative pour aucun des tests. Selon ces résultats statistiques, on ne peut pas conclure que, dans la présente enquête, la langue d'instruction joue un rôle primordial pendant cette étape d'apprentissage du français dans les tests de nos apprenants.

6.2.3.4 Comparaisons de moyennes : langue d'instruction à l'école, tests et groupes *Old Learners* vs *New Learners*

Tableau XXXVII : Comparaison de moyennes *Old Learners/ New Learners*

Statistique de groupes							
	groupe	N	moyenne	écart type	Std. Err moyenne	t	Sig. (2-tailed)
ArtPf	Old Learners	24	13.04	2.46	0.5	5.55	0.01**
	New Learners	61	9.49	2.72	0.35		
PrtPf	Old Learners	24	12.54	3.89	0.79	6.5	0.01**
	New Learners	61	7.2	3.21	0.41		
Pr1Pf	Old Learners	24	17.46	2.69	0.55	6.48	0.01**
	New Learners	61	11.48	4.19	0.54		
Pr2PfAC	Old Learners	24	8.54	1.98	0.4	4.54	0.01**
	New Learners	61	5.64	2.87	0.37		
Pr2PfAP	Old Learners	24	8.17	2.01	0.41	5.88	0.01**
	New Learners	61	4.38	2.89	0.37		
Pr2Pfb	Old Learners	24	8.54	1.77	0.36	4.18	0.01**
	New Learners	61	5.82	2.99	0.38		
Pr3Pf	Old Learners	24	14.33	2.12	0.43	8.72	0.01**
	New Learners	61	6.79	4.01	0.51		
Pr4PfA	Old Learners	24	5.33	1.81	0.37	7.17	0.01**
	New Learners	61	1.95	2.01	0.26		
Pr4Pfb	Old Learners	24	8.25	4.07	0.83	4.02	0.01**
	New Learners	61	4.75	3.41	0.44		
Pr5Pfc	Old Learners	24	15.42	3.49	0.71	3.97	0.01**
	New Learners	61	11.21	4.69	0.6		
Pr5Pfp	Old Learners	24	12.17	5.23	1.07	5.5	0.01**
	New Learners	61	5.74	4.7	0.6		
Pr6Pf	Old Learners	24	7.5	2.09	0.43	6.96	0.01**
	New Learners	61	4.3	1.84	0.24		
Pr7Pfc	Old Learners	24	16.29	2.18	0.44	4.38	0.01**
	New Learners	61	11.36	5.33	0.68		
Pr7Pfp	Old Learners	24	12.54	3.64	0.74	6.98	0.01**
	New Learners	61	5.54	4.35	0.56		
Pr8Pfc	Old Learners	24	15.46	3.16	0.65	8.99	0.01**
	New Learners	61	6.33	4.55	0.58		
Pr8Pfp	Old Learners	24	13.88	4.48	0.92	11.47	0.01**
	New Learners	61	3.72	3.31	0.42		
Pr9Pf	Old Learners	24	11.67	3.43	0.7	26.78	0.01**
	New Learners	61	0	0	0		
Trans	Old Learners	24	7.58	6.09	1.24	9.81	0.01**
	New Learners	61	0	0	0		

**significatif au seuil de $p < 0.01$ (2-tailed) ; *significatif au seuil de $p < 0.05$ (2-tailed)

Dans le tableau XXXVII, nous avons opposé les moyennes des *Old Learners* aux *New Learners* selon leurs résultats aux tests linguistiques. Le résultat, qui était prévisible,

montre que la valeur de 't' est très nettement significative pour tous les tests au seuil de $p < 0.01$ pour les deux groupes, avec de très grandes différences en faveur des *Old Learners*. C'est encourageant de voir que les progrès sont très considérables pour ces derniers, avec des résultats proches du maximum. Mais même s'ils sont supérieurs aux débutants, les étudiants avancés ont aussi des difficultés : par exemple au test **Trans**, leur note est de 7.58 sur 20, tandis que les débutants n'ont pas subi les deux derniers tests.

6.2.3.4.1 Discussions

Nous avons fait une étude par 't' tests pour comparer les moyennes des scores des tests et différents sous-groupes d'apprenants. Cette opposition se fait entre la langue d'instruction à l'école et les scores des apprenants, entre les scores de tests et les groupes différents d'apprenants. Le fait de subdiviser et de comparer les moyennes de scores des sujets nous a permis de voir les différences entre la performance des groupes dans les tests, grâce au calcul de comparaison de moyennes. Les résultats ne sont pas toujours concluants ; mais certaines différences sont apparues comme significatives selon les valeurs du test 't'.

D'abord, dans notre comparaison entre les groupes qui ont les langues différentes comme langue d'instruction (l'anglais et les langues indiennes), la valeur de 't' est significative en ce qui concerne quelques tests administrés aux sujets (Pr5PfC ; Pr5PfP et pour Pr4PfB).

Ensuite, dans les deux tableaux qui ont suivi, nous avons comparé les résultats de sous-groupes en comparant les *New Learners* et par la suite les *Old Learners* par rapport à leurs langues d'instruction à l'école. Nous trouvons que dans le groupe précédent le test important significativement est le Pr5PfC ($t = -2.14$) au seuil de $p < 0.05$. Et dans le cas du

tableau suivant, le 't' test n'est pas significatif. Nous n'avons pas vraiment d'explication. Peut-être que les *Old Learners* ont fait déjà une année du français, alors les deux langues d'instruction n'exercent pas un effet important sur leur apprentissage.

Enfin, le dernier tableau nous montre qu'entre les *New Learners* et les *Old Learners* il y a une différence significative et importante par rapport aux tests administrés aux sujets.

6.2.4 Recherche de facteurs prépondérants : calcul de la régression

Comme nous souhaitons examiner la variance commune (*common variance*) entre deux variables qui sont dans une corrélation, c'est-à-dire, pour voir jusqu'à quel point la variance dans une variable existe dans une autre, ou bien jusqu'à quel point une variable pourrait prédire une autre, c'est le calcul de régression est utilisé à cette fin. Les procédures d'analyse multivariée sont aussi utilisées pour examiner les relations complexes, et traiter plusieurs variables à la fois : on applique alors les calculs de la régression multiple. Nous avons utilisé la régression pour traiter les variables indépendantes et les variables qui sont dépendantes. Les variables indépendantes que nous avons trouvées importantes dans notre analyse sont, l'âge, les années d'études universitaires, la motivation etc. et les variables dépendantes sont les tests administrés aux sujets.

6.2.4.1 Variables indépendantes et variables dépendantes dans notre étude

Nous considérons ici le test de compétence globale (GCL : Global Competence Linguistic), la compétence en anglais ou en hindi (E, H). Voici les principales observations que nous pouvons déjà faire :

- Les variables indépendantes sont donc le (GCL/EH) + l'âge, *univ yrs* (la scolarité), résultats scolaires en anglais (*marks in XE*, différents de E), la motivation, *numlang* (nombre de langues connues).
- La variable dépendante dans chaque cas étant chacun des tests.
- Nous avons fait des tests de régression deux fois : 1) avec le GCL et 2) avec les notes obtenues séparément en anglais et en hindi.
- E et H sont plus exacts que le GCL parce que l'addition des deux notes de l'anglais et du hindi neutralise certaines différences – quoique un seuil de signification à 0.00 est observé, mais la régression en E/H nous montre ce qui parmi ces deux, E ou bien H, est le plus important.
- Le résultat étant que le E est plus significatif que le H.
- La régression de E ou bien de H est considérée comme le vrai indicateur de la performance des apprenants dans les tests.

Nous avons fait des tests de régression deux fois - 1) avec le GCL et 2) avec les notes obtenues séparément en anglais et en hindi.

Nous avons traité chacun des tests (des variables dépendantes) par cette technique statistique de régression. Les valeurs données à l'intersection des variables dans le tableau sont celles de l'indice de régression β . Les astérisques à la fin d'une valeur particulière nous indiquent qu'on a atteint un seuil de signification élevé de l'influence d'une variable indépendante sur la variable dépendante considérée; c'est le cas si la valeur en probabilité est de $p < 0.05$ (un astérisque) ou $p < 0.01$ (deux astérisques) pour un test particulier.

Tableau XXXVIII : Valeurs de β de variables indépendants

Variables dépendants	Valeurs de β de variables indépendants						
	Age	Univ yrs	XE	Motiv	BSQE	BSQH	Numlang
ArtPf	0.26	0.18	0.17	0.16	0.31**	0.03	0.16
PrtPf	0.15	0.21	0.03	0.23*	0.37**	0.1	0.12
Pr1Pf	-0.03	0.3	0.01	0.11	0.35**	0.15	0.05
Pr2PfAC	0.02	0.17	0.12	0.06	0.28**	0.21	0.17
Pr2PfAP	0.12	0.21	0.1	0.11	0.35**	0.17	0.21*
Pr2PfB	0.04	0.31	0.14	0.04	0.34**	0.03	0.15
Pr3Pf	0.07	0.24	0.07	0.18	0.23	0.08	0.14
Pr4PfB	0.13	0.23	0.18	0.2	0.32**	0.01	0.1
Pr4PfA	-0.05	0.3	-0.1	0.1	-0.08	0.31**	-0.02
Pr5PfC	0.09	0.2	-0.01	0.06	0.01	0.17	0.27*
Pr5PfP	0.22	0.17	-0.06	0.07	0.12	0.15	0.16
Pr6Pf	0.06	0.27	-0.06	0.08	0.40**	0.04	-0.001
Pr7PfC	0.05	0.3	0.04	0.11	0.35**	0.1	0.1
Pr7PfP	0.16	0.24	0.16	0.17	0.38**	0.15	0.1
Pr8PfC	0.1	0.24	0.14	0.19	0.31**	0.07	0.17
Pr8PfP	0.13	0.25	0.1	0.17	0.34**	0.07	0.2
Pr9Pf	0.25	0.17	-0.02	0.08	0.35**	0.05	0.2
Trans	0.40**	0.05	0.1	0.14	0.35**	-0.06	0.17

Ce tableau nous donne une vision globale des facteurs prépondérants. Nous voyons que c'est la variable indépendante, compétence en anglais (BSQE) qui domine largement dans le calcul. Ce calcul permet de trancher les cas de concurrence. Il faut se rappeler que, si on les prenait deux à deux, comme dans les calculs de corrélations, on a vu que les variables avaient beaucoup de liens entre elles. Dans le calcul de la régression, les résultats forcent à choisir la variable qui exerce le plus d'influence.

C'est seulement dans quatre tests que les résultats ne sont pas significatifs. Dans un cas, Pr4PfA, c'est la compétence en hindi qui domine. Dans le test Pr5PfC, le facteur dominant est le nombre de langues ; ce facteur est aussi observé dans Pr2PfAP. Les tests Pr3Pf et Pr5PfP n'ont donné aucune variable qui a pu les influencer de façon

significative. Les résultats donnés dans ce tableau peuvent être décomposés, et les calculs détaillés case par case. Nous donnons en annexe quelques exemples.

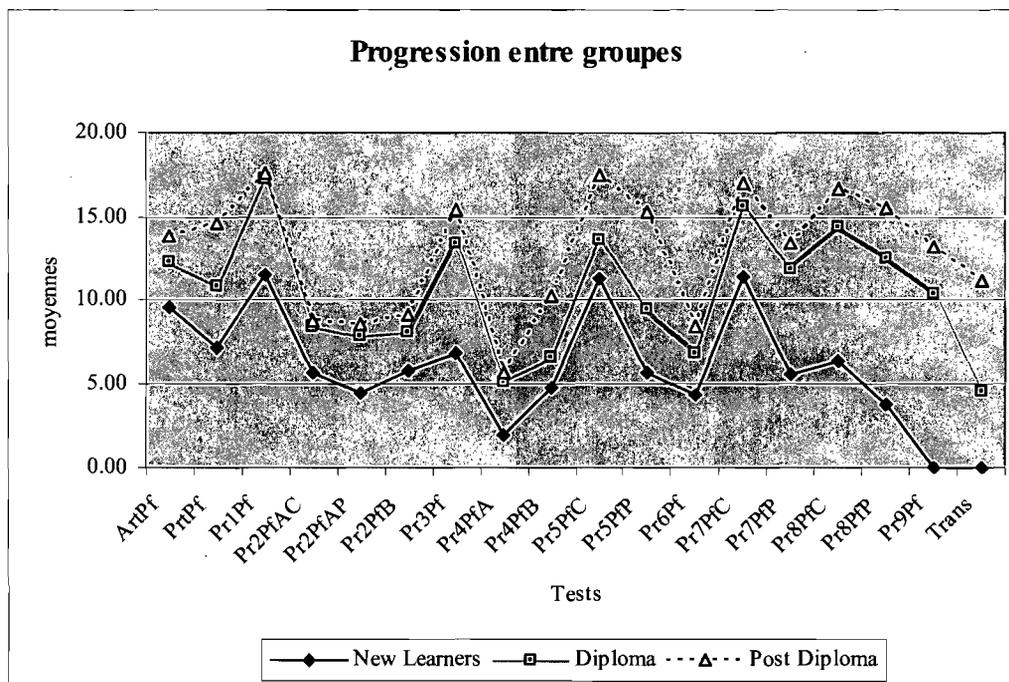
6.2.5 Progression entre les niveaux d'apprenants

Nous faisons ici une brève comparaison qui inclut aussi le groupe intermédiaire, auxquels nous n'avons pas accordé beaucoup d'importance jusqu'ici. Parfois on a constaté chez des apprenants de FLE/FLS un plafonnement entre les niveaux intermédiaires et les plus avancés, et même une régression et une cristallisation de certaines erreurs (Ménard et Connors 1979). Nous subdivisons les OLD LEARNERS entre ceux qui sont à un niveau intermédiaire (DIPLOMA) et ceux qui sont vraiment en fin de parcours (POST DIPLOMA). Le calcul des comparaisons de moyennes donne les résultats suivants.

Tableau XXXIX : Les moyennes des groupes

les moyennes des groupes			
	New Learners	Diploma	Post Diploma
ArtPf	9.49	12.31	13.91
Pr1Pf	7.20	10.77	14.64
Pr1Pf	11.48	17.31	17.64
Pr2PfAC	5.64	8.38	8.73
Pr2PfAP	4.38	7.85	8.55
Pr2PfB	5.82	8.08	9.09
Pr3Pf	6.79	13.38	15.45
Pr4PfA	1.95	5.08	5.64
Pr4PfB	4.75	6.62	10.18
Pr5PfC	11.21	13.69	17.45
Pr5PfP	5.74	9.46	15.36
Pr6Pf	4.30	6.77	8.36
Pr7PfC	11.36	15.69	17.00
Pr7PfP	5.54	11.77	13.45
Pr8PfC	6.33	14.38	16.73
Pr8PfP	3.72	12.46	15.55
Pr9Pf	0.00	10.38	13.18
Trans	0.00	4.54	11.18

Figure 7 : Progression entre les différents niveaux



Nous avons fait la comparaison des moyennes entre les scores (de chaque test) des **Old Learners** – qui comprend les deux groupes – intermédiaires et avancés et des **New Learners**, pour arriver à la conclusion que les deux groupes qui forment le **Old Learners** sont nettement plus performants en français que les **New Learners** qui sont des débutants. Il y a une différence significative entre les deux groupes. Pour la plupart des tests, les **Old Learners** ont une moyenne de plus de 10.00. Cela montre qu'il y a une progression et une amélioration dans le processus de leur acquisition des pronoms.

Dans le tableau XXXIX et la figure 7 ci-dessus pour la plupart des tests nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois groupes sauf dans certains tests comme le Pr1Pf, le Pr2PfAC et AP, Pr2PfB et le Pr4PfA, dans lesquels nous observons qu'entre les intermédiaires et les avancés il n'y a pas beaucoup de progression, cela ne veut pas dire pas qu'il y a nécessairement une cristallisation.

6.3 Analyse qualitative et contrastive des erreurs et performances

Nous abordons maintenant la description des erreurs qui est d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif. Mais quelquefois, nous signalerons des performances qui attirent l'attention sur un groupe en particulier (bonnes réponses ou erreurs aux tests); les pourcentages ne sont là qu'à titre indicatif, sans calculs statistiques. Mais les chiffres peuvent être retrouvés dans des tableaux en annexe.

Nous continuerons d'utiliser la même grille que pour la description des erreurs linguistiques. Les types d'erreurs seront illustrés par des exemples tirés des réponses aux tests. Pour les situer, nous ferons à chaque fois des références aux codes des tests concernés. Nous y ajouterons aussi des exemples tirés d'interviews que nous avons faits auprès d'un petit groupe de témoins.

La grille d'analyse linguistique comprend treize catégories, qui comprennent les erreurs sur les déterminants, le genre et le nombre, le choix et le placement des pronoms dans différents contextes (Annexe IV).

6.3.1 Confusion de genre

Tous les apprenants de FLE font ce type d'erreurs, en fait même les locuteurs natifs du français en font aussi, mais cela peut être une question d'usage ou de particularités sociolinguistiques. Le nombre d'erreurs de genre est relativement élevé pour l'ensemble des témoins (69.41% dans PrtPf7). Les apprenants de MedIns2 Ang. ont tendance à faire plus d'erreurs de genre que les apprenants de groupe MedIns2 IL.

Exemples et discussions

Pour les erreurs de genre nous avons examiné les éléments suivants : ce sont des contextes où il fallait trouver le déterminant approprié dans une liste :

ArtPf1. ____ sociologie, c'est passionnant.

ArtPf5. Caroline va prendre _____ menthe à l'eau.

ArtPf2. Moi, je vais prendre _____ thé citron.

PrtPf7. Voulez-vous _____ moutarde?

Dans des erreurs dépouillées des éléments : ArtPf1 (la sociologie), ArtPf5 (une menthe) et ArtPf2 (un thé), nous remarquons que les sujets ont confondu le genre, et commis les erreurs suivantes :

le au lieu de **la** et **un** au lieu de **une** et **une** au lieu de **un**.

Il y a certains qui ont utilisé, **du, des**, au lieu des articles définis en se trompant de genre en même temps. Il y a aussi les réponses vides et illisibles. Ces erreurs sont souvent faites par des *New Learners*.

Nous avons aussi observé que 4 apprenants ont choisi le pronom démonstratif **ce** (dém.m.sg.) parmi les éléments de choix multiples. Ce sont des apprenants débutants du cours de SFC (les cours auto-financés), et qui avaient l'anglais comme langue d'instruction à l'école.

Nous avons aussi constaté que si nous donnons un choix aux apprenants ils préfèrent utiliser les démonstratifs comme dans les langues indiennes. Il semble que ce démonstratif est un transfert des langues sources indiennes (effet interlinguistique), où les articles définis et indéfinis n'existent pas, encore moins pour marquer le genre ou le nombre.

Cette confusion de genre s'étend même aux partitifs, au lieu d'utiliser, **de la moutarde** (PrtPf7), ils ont utilisé, **du**. Les apprenants ont tendance à mélanger les articles définis avec les articles indéfinis et choisir le genre incorrect aussi.

L'accord de genre est un problème pour la plupart des apprenants de FLE, même des apprenants avancés. Cela est dû à des raisons linguistiques (combinaison de contraintes morphologiques plus ou moins arbitraires et de classes sémantiques dans la distinction des sexes) et aussi des raisons psycholinguistiques et conceptuelles (Dewaele et Daniel 2001). Soit dit en passant, bien que le système du genre soit assez simple en anglais et que cela ne pose pas de problèmes aux étudiants d'anglais, le concept du défini et de l'indéfini en anglais pose quand même des problèmes aux apprenants indiens en anglais (Tableau 1.a, 1.b et Figure I dans l'Annexe IV).

Slobin (1987, cité par Ekiert 2007) constate que les différences parmi les langues, surtout dans le codage grammatical et sémantique, apportent des difficultés aux apprenants de L2 dans la classification du monde qu'ils connaissent déjà.

L'assomption est que les groupes nominaux sont représentés par un déterminant qui encode les traits sémantiques tels que la définitivité, la spécificité et la représentativité. Ensuite ces traits pourraient correspondre aux différentes fonctions comme le nombre et la personne, par exemple :

- Les animaux tropicaux

the.pl animal.pl tropical

'The tropical animals' (Prévost et al. 2004 :4).

Dans ce simple exemple, même s'il n'y a aucun problème sérieux dans la correspondance entre les mots, et que les marques du pluriel sont présentes dans les deux langues, la distribution de ces marques est réglée différemment.

6.3.2 Confusion d'article et de partitif

Comme le genre grammatical du français, l'usage du partitif pose également des problèmes à nos apprenants. Nous postulons que si le genre et le partitif en français ne sont pas maîtrisés, ce problème se reflète sur l'apprentissage des pronoms personnels en français. Ainsi pour étudier cet aspect, nous avons pensé qu'il est nécessaire d'observer leurs erreurs en ce qui concerne les articles et les partitifs en français. (Tableau 2.a, 2.b et Figure II dans l'Annexe IV)

Nous avons considéré les tests ArtPf et PrtPf pour dépouiller les erreurs de la confusion des articles et les partitifs. Il n'y a personne qui a fait ce type d'erreur dans le groupe *Old Learners* avec MedIns Ang. et il y a 15 réponses correctes. Toutefois chez les *New Learners* on trouve environ 23 erreurs et 22 bonnes réponses (il y a 61 sujets).

Exemples et discussion

Pour les deux groupes les articles et les partitifs du français sont difficiles au vu des résultats, par exemple : 25.88% et 44.71% d'erreurs respectivement dans les items – **ArtPf9 (l'art moderne)**, et **PrtPf4 (de l'eau)**.

Nous avons trouvé que dans des éléments ArtPf9 (l'art moderne), PrtPf2 (le thé), PrtPf4 (de l'eau) et PrtPf11 (de la viande), les individus font des erreurs suivantes : **de l'art** au lieu de **l'art moderne** ; **l'eau** au lieu de **de l'eau** ; **la viande** au lieu de **de la viande**.

Les erreurs dans les éléments sont du type suivant:

ArtPf9. Et ____ art moderne, vous aimez ?

* de l', cette, au

PrtPf4. Quand nous avons soif, nous buvons ____ eau.

* d', de, de', de la, des, du, du l'

PrtPf11. Nos amis mangent souvent ____ viande.

* de, de l', des, du, le, les

Ces erreurs sont souvent faites par les *New Learners*. C'est aussi évident que les apprenants se trompent dans l'usage des articles et des partitif. Ce sont les mêmes raisons déjà données ci-dessus en ce qui concerne la difficulté de conceptualiser les différences entre les articles définis et indéfinis et de distinguer le genre.

6.3.3 Confusion de genre (pronom)

Nous avons déjà postulé que si les sujets ont des difficultés avec le genre et le partitif en français alors ils auraient des difficultés pour identifier le genre dans les pronoms personnels. Pour cette raison nous avons examiné cet aspect dans les tests.

Nous sommes partie des tests Pr1Pf pour répertorier les erreurs de la confusion de genre – voir tableau 3.a, 3.b et figure III dans l'Annexe IV. Pour les *Old Learners*, il y a peu de mauvaises réponses, par exemple : pour l'item Pr1Pf4 une seule dans le sous-groupe Ang contre 14 bonnes réponses ; idem pour le sous-groupe IL, une seule mauvaise réponse contre 8 bonnes réponses. Mêmes observations pour les autres items Pr1Pf6, Pr1Pf7, Pr1Pf16 – il y a même des cas où il n'y a aucune erreur. Même si les pourcentages montrent des différences, il n'y a pas lieu de leur accorder une grande attention.

En ce qui concerne les *New Learners*, les erreurs sont relativement élevées dans les deux sous-groupes, entre 26% et 57%, sans que l'un ne marque une supériorité par rapport à l'autre.

Exemples et discussion

Nous avons trouvé que dans les éléments suivants : Pr1Pf4 (sa fille), Pr1Pf6 (cette lettre), Pr1Pf7 (son appartement) et Pr1Pf16 (le film), les erreurs sont de type : **son collègue** au lieu de **sa fille** ; **cet exercice** au lieu de **cette lettre** ; **sa moto** au lieu de **son appartement** ; **une exposition** au lieu de **le film**. Chaque fois les apprenants avaient substitué le pronom au féminin par un groupe nominal masculin et le pronom au masculin par le groupe nominal féminin. Ainsi, il est très évident que les sujets confondent le genre, et la confusion de genre affecte leur usage des pronoms personnels en français.

D'après les études de Hawkins et Franceschina (dans Prévost 2004 :18) sur les différences interlinguistiques par rapport à l'activation du genre grammatical, les auteurs notent que certaines langues comme l'anglais n'ont pas de marqueurs morphosyntaxiques de genre comme dans la phrase (a):

- a. a green dress
 - b. une robe verte
- a-fem. dress green-fem.
'a green dress'

À l'opposé, les langues comme l'espagnol et le français ont des systèmes très complexes de genres avec des formes particulières pour les déterminants, les adjectifs, les participes et les pronoms. Ces auteurs postulent qu'en plus des traits intrinsèques du genre dans les entrées lexicales des noms, il y a un trait du genre qui n'est pas possible à

interpréter dans la syntaxe de ces langues. Ils constatent que l'acquisition de ce trait est sensible à la période critique, donc, les apprenants adultes ne peuvent pas l'acquérir aisément si leur langue ne possède pas ce trait. D'après eux, si le trait de genre est actif dans leur L1, alors ils pourraient apprendre les marqueurs de genre dans la L2 sans trop de difficultés. Ils remarquent aussi des erreurs persistantes de genre même parmi les Anglophones de compétences très élevées avec tendance à la généralisation. D'après notre propre expérience, nous avons observé que les apprenants privilégient une seule forme : **un** au détriment de **une**, et le plus souvent **le** au détriment de **la**, de **un** et de **une**.

6.3.4 Confusion de nombre

Nous sommes partie des tests Pr1Pf pour inventorier les erreurs de confusion de nombre. Très peu d'erreurs ont été commises par les *Old Learners* (tableau 4.a, 4.b et figure IV dans l'Annexe IV). Même si MedIns2 IL a un léger avantage par rapport à MedIns2 Ang, la différence est minime. Les *New Learners* commettent beaucoup d'erreurs (environ deux-tiers des réponses), mais cette fois ce sont les MedIns Ang qui performant un peu mieux que les MedIns IL.

Ce pourcentage d'erreurs chez les apprenants, même débutants, n'était pas attendu par nous, car leurs langues ont des distinctions du singulier et du pluriel ; de plus les règles du nombre relèvent plus de la logique, même si les marques comportent beaucoup d'exceptions en français.

Exemples et discussion

En ce qui concerne ce type d'erreurs, les éléments que nous avons examinés sont :

Pr1Pf3. Il les coiffait avec beaucoup de talent.

Pr1Pf5. Nous les faisons le soir après l'école.

Pr1Pf13. Dans la gare, le haut-parleur l'annonce aux voyageurs.

Pr1Pf14. Je peux le garder?

Dans ces éléments suivants: Pr1Pf3 (ses clients), Prt1Pf5 (les devoirs), Prt1Pf5 (le départ) et Prt1Pf14 (l'appareil photo), les erreurs sont du type : **leur employé** au lieu de **ses clients** ; **le voyage** au lieu de **les devoirs**; **les passagers** au lieu de **le départ des trains**; **les enfants** au lieu de **l'appareil photo**. Ces erreurs nous montrent que les sujets avaient d'abord mal choisi les groupes nominaux, ensuite ils avaient des difficultés à distinguer le singulier du pluriel. S'ils avaient pu percevoir tout de suite les indices de nombre, la plupart des mauvaises réponses auraient été tout de suite éliminées.

Dans le cas de **Pr1Pf13**, il est possible que le syntagme nominal complexe « le départ des trains » ait créé de la confusion.

6.3.5 Identification de COD

L'identification des COD semble un problème pour les apprenants, évidemment sur différentes échelles (voir tableau 5.a, 5.b et figure V dans l'Annexe IV).

Quelques éléments donnés comme exemples sont :

Pr1Pf2. Oh, Julien, je t'adore. Tu es un ami merveilleux pour moi

- mon copain
- les étudiants
- une lampe
- Aucune de ces réponses

Pr1Pf10. Nous les mettons l'hiver

- Le gant
- Nos bottes
- Des lumières
- Le canapé

Pr1Pf11. Je suis allé le voir

- Mon ami

- Le service à la clientèle
- Ces professeurs
- Des victimes

Pr1Pf18. Il l'a ouvert hier soir.

- Son courrier
- Les fenêtres
- Des journaux
- D'autres imperméables

Parmi des erreurs de l'identification de COD dans les éléments mentionnés ci-dessus : Pr1Pf10 (nos bottes), Pr1Pf11 (mon ami), Pr1Pf18 (son courrier), les individus avaient mal choisi les items parmi les éléments de choix multiples, ces erreurs sont les suivantes : **des lumières/ le canapé/le gant** au lieu de **nos bottes** ; **le service à la clientèle/des victimes/ des professeurs** etc. au lieu de **mon ami** ; **les fenêtres/ d'autres imperméables/ des journaux** etc. au lieu de **son courrier**.

Dans le cas de Pr1Pf2, nous attendions le choix de **mon copain** comme association au contexte **Tu est un ami merveilleux pour moi**, malheureusement nous devons reconnaître que la question comporte un défaut dans la formulation : on ne peut pas remplacer **te** par **mon copain**. C'est donc, **aucune de ces réponses** qui reste la seule option.

Nous observons que des réponses des apprenants correspondent au hasard, ils cochent n'importe quel élément – singulier/ pluriel/ les éléments qui commencent soit avec un article défini soit avec un article indéfini, sans vraiment comprendre ce qu'ils doivent choisir. Ainsi, il est bien évident que les sujets ont des difficultés à distinguer entre les articles, les nombres, les partitifs etc. dans des tâches où ils doivent associer et identifier un pronom à des groupes nominaux. Non seulement l'anglais, mais les langues sources indiennes contribuent aux difficultés qu'ont les apprenants à distinguer les

pronoms COD. C'est-à-dire, qu'ils ne reconnaissent pas que les COD suivent immédiatement le verbe sans l'intermédiaire de prépositions.

D'après nous le problème de l'identification de COD provient du manque de connaissance des systèmes de la détermination et du genre en français. De plus, les études ont montré que l'acquisition des compléments clitiques du français *le* 'him/it', *la* 'her/it', et *les* 'them', comparativement à celle des déterminants homophones est aussi particulièrement difficile pour les enfants français (Prévost et al. 2004 : 13).

6.3.6 Identification de COI

Nous avons dépouillé les erreurs de l'identification de COI du test Pr2Pf pour voir si les apprenants avaient acquis la compétence d'identifier les pronoms COI. Ce test est réussi dans l'ensemble sauf pour la question Pr2Pf9 (*nous*) où il y a environ 60% d'erreurs dont la plupart sont des erreurs d'identification de COI. On observe quand même une bonne progression entre les débutants et les avancés (voir tableau 6.a, 6.b et figure VI dans l'Annexe IV).

Exemples et discussion

Pr2PfA1 Il donne toujours de bons conseils. (à Michel et à Stéphanie)

* eux, les, leurs, lui, nous, vous, y

Pr2PfA3. On a offert un téléphone portable. (à moi)

* à moi, l', le, lui, ma, moi, mon, y

Pr2PfA9. Est-ce qu'il a écrit une lettre ? (à maman et à moi)

* eux, la, les, leur, lui, m', mes, moi, nos, nous-même, va, votre

Dans le groupe *Old Learners* qui ont fait des erreurs, il y a 5 erreurs avec la réponse * **leur** et les autres sont donnés une variété de mauvaises réponses.

Pr2PfAC10/Pr2PfAP10. Je donne un pourboire à la fin du repas. (à la serveuse/ au serveur du restaurant).

* elle, la, les, leur, me, te, vous

Le fait que les COI, qu'il s'agisse des noms ou des pronoms disjoints dans cette fonction, prennent des prépositions en français pourrait être un problème pour les apprenants.

Hindi-datif

Datif	Sampradan
	ko/-e/ke/ ē/se
1sg.	mujhko, mujhe, mujhmē, mujhse
1pl.	hamko, hame, hamme, hamse
2sg.	tujhko, tujhe, tujhme, tujhse
2pl.	tumko, tumhe, tumme, tumse
2sg.	usko, use, uske, usme,
3pl.	unko, unhe, unke, unse

Le problème pour les apprenants qui s'appuient sur l'anglais est le fait que **(to) us, (to) me, (to) us, (to) them** ne sont que les mêmes formes en COD, moins la préposition, alors que **le/les** en COD deviennent **lui/leur** en COI. De leur côté, les langues indiennes ont des postpositions enclitiques attachées à la forme oblique du pronom (mujhko = à moi, mujhpar = sur moi, mujhmē = en moi, mujhse = de moi). Donc, les apprenants ont des problèmes à saisir les règles et la distribution de ces pronoms en français. Les réponses sont toujours faites au hasard et par un mélange un peu de tous les pronoms qu'ils connaissent. Ainsi, il est très évident que les sujets ont

des difficultés dans l'identification des COI; nous pourrions dire qu'ils ont tendance à confondre les formes conjointes avec les disjointes.

Le taux des erreurs pour les groupes de langues d'instruction est plus ou moins égal, donc l'identification des pronoms COI est un problème pour les deux groupes de scolarisation.

6.3.7 Confusion de Y/EN : EN/Y et Y/EN

Nous avons considéré les tests Pr3Pf, et Pr7PfC pour dépouiller les erreurs de confusion entre l'usage de Y/EN. Dans le tableau 7.a, 7.b et figure VII dans l'Annexe IV, le nombre total des *Old Learners* avec MedIns Ang qui font des erreurs est 19 et 11. Les erreurs de EN au lieu de Y sont commises par 18 sujets dans ce groupe. Il y a 71 réponses correctes. Il y a 10 erreurs faite par les sujets du groupe *Old Learners* avec MedIns IL de ce chiffre, 9 ont utilisé EN au lieu de Y, et il y a une mauvaise réponse. On compte 44 sujets qui ont les réponses correctes.

Nous avons repéré 81 erreurs du groupe *New Learners* avec MedIns Ang. De ces erreurs, 28 sont des erreurs de confusion, ils ont utilisé EN au lieu de Y. Pour le reste, il y a 53 non réponses ou mauvaises réponses. Il y a 188 réponses correctes. Le nombre total des *New Learners* avec MedIns IL faisant des erreurs sont 35, de ce chiffre les erreurs de confusion de EN/Y il y a 17 non réponses. Il y a 61 bonnes réponses.

Pour ceux qui avaient fait l'inverse c'est-à-dire, Y au lieu de EN, les erreurs se retrouvent dans les éléments Pr7Pf1C, Pr7Pf7C, Pr7Pf8C, Pr7Pf9C, Pr7Pf16C, Pr7Pf20C.

Le pourcentage de ce type d'erreurs : Y au lieu de EN est plus élevé (36.47%) que les erreurs de EN au lieu de Y (28.63%). Nous constatons que les erreurs faites par les *Old Learners* est plus élevé dans le cas EN → Y (18.75%), tandis que pour les *New Learners* c'est plus élevé pour l'erreur Y → EN (27.05%). Nous observons aussi que le pourcentage des erreurs fait par le groupe anglais est moindre dans tous les deux cas : 12.78% dans le cas des erreurs EN → Y, et 20% pour les erreurs Y → EN.

Exemples et discussion

Les *Old Learners* font moins d'erreurs que les *New Learners* ce qui montre la progression entre les deux groupes. Mais pour les erreurs de **EN-Y** la marge des erreurs est élevée ; peut-être est-ce dû à la fatigue ou bien à d'autres causes non spécifiées, étant donné qu'ils connaissent faire la distinction entre **Y-EN**. Nous n'avons pas d'autres explications pour ces erreurs. Voici les types d'erreurs commises :

Pr3Pf14. Manges-tu de la viande ? Non, je n' _____ mange pas.

* ai, de, elle, la, le, leur, lui, te, y (au lieu de **en**).

Pr3Pf15. Combien de cours prends-tu ? J' _____ prends trois

* ai, l', la, les, leur, lui, me, mes, y (au lieu de **en**).

Pour les questions suivantes, les apprenants ont commis l'erreur d'utiliser Y au lieu de EN:

Pr7Pf2. Est-ce que Jacqueline a parlé de son voyage en France à ses amis ?

Non, ...

Pr7Pf3. A-t-elle rapporté ces bonbons du Liban ?

Oui, ...

Pr7Pf14. Est-ce que nous descendrons de l'autobus dans 15 minutes?

Oui,

Pr7PfC12/ Pr7PfP12. Pierre, tu viens de la ville ?

Oui ...

Par contre pour les questions au-dessous, les apprenants ont utilisé EN au lieu de Y :

Pr7Pf1. Est-ce que tes amies et toi êtes allées à cette exposition de peinture ?

Non, ...

Pr7Pf7 Voulez-vous que nous fassions des courses au supermarché ?

Oui, ...

Pr7Pf8. Répondez-vous à tous les commentaires ?

Non, ...

Pr7Pf9. As-tu acheté tes crayons à la papeterie ?

Oui, ...

Pr7Pf16. La semaine prochaine tu iras en France?

Oui,

Pr7Pf20. Pensez-vous que nous pourrions nous adapter à ce climat nordique du Canada?

Oui, ...

Au lieu d'utiliser la bonne réponse les apprenants ont mélangé les deux formes, ou bien ils n'ont pas répondu. Par ailleurs, pour la plupart des réponses, c'est aussi étonnant qu'ils n'ont pas fait de confusion COD/COI - c'est au moins quelque chose de positif.

Ainsi, il est évident que les sujets confondent les usages de Y et de EN, ce qui peut être relié en partie à un problème d'identification des prépositions qui suivent certains verbes du français.

6.3.8 Confusion de pronom tonique

C'est le test Pr4Pfb qui porte sur l'usage des pronoms toniques. Cette fois-ci, chez les *Old Learners*, dans la plupart des questions, ce sont les MedIns II qui font relativement moins d'erreurs que les MedIns Ang. Pour tous les témoins, le nombre d'erreurs dans l'élément Pr4Pfb2 (*elle-leur*) est plus élevé (87.06%) que dans les autres éléments (voir tableau 8.a, 8.b et figure VIII dans l'Annexe IV).

Exemples et discussion

Il y a toujours une bonne progression entre les débutants et les avancés. Dans toutes les questions, le groupe « anglais » est plus faible que le groupe de « langues indiennes », sauf dans Pr4Pfb3 où le pourcentage des erreurs est plus élevé pour ces derniers. Peut-être que ces formes marquées qui n'existent pas dans les langues indiennes sont plus facilement apprises par les apprenants, ou sont moins susceptibles d'entraîner des confusions.

Les erreurs dans les éléments suivants se présentent ainsi :

Pr4Pfb2. L'opinion de Sylvie et de Valentine est très importante, c'est donc à _____ de répondre.

* elle, en, eux, ils, le, la, les, leur, leurs, lui, moi, ses, se, son, nous (au lieu de **elles**)

Pr4Pfb3. Je sors avec Jacques et Richard; avec _____ les soirées sont toujours amusantes.

* de, elle, en, ils, l', les, leur, leurs, lui, me, moi, nous, son, te (au lieu de **eux**)

Pr4PfB4/ Pr4PfB5. _____, je parle anglais et allemand et _____, elle parle français et italien.

Pour l'élément **Pr4PfB4**, les erreurs sont : * elle, en, la, le, les, lui, ma, mais, me, mon, oui, te toi, tu (au lieu de **moi**)

Pour l'élément **Pr4PfB5**, les erreurs sont : * au, aussi, en, eux, français, il, italien, la, le, les, leur, lui, nous, s'(au lieu de elle)

La formulation de la question **Pr4PfB4/ Pr4PfB5** peut avoir induit un peu en erreur : une virgule ou un point-virgule après « allemand » aurait évité le choix de « italien » ou « français ».

Parmi les *Old Learners*, il y a seulement une erreur pour l'élément **elle-lui (Pr4PfB5)** et aucune erreur dans l'élément **moi-lui Pr4PfB4**

6.3.9 Confusion de COD / COI

(Voir tableaux 9.a, 9.b et figure IX dans l'Annexe IV). Nous sommes partie du test Pr5Pf pour relever ce type d'erreurs.

Dans l'élément Pr5Pf10C (le-lui) le taux des erreurs du groupe *Old Learners* est assez élevé, ce qui nous montre qu'il y a peut-être une cristallisation des erreurs dans ce groupe. Dans deux éléments sur quatre, le groupe Ang est plus performant que le groupe IL ; dans un cas, ils sont à égalité, et en Pr3Pf9, c'est le groupe MedIns IL qui l'emporte.

Les erreurs commises sont du type suivant : Pr5Pf10C le → lui ; Pr3Pf9 l' → lui ;

Pr5Pf14C lui → le et dans Pr5Pf20C le → leur.

Pr3Pf9. Ma soeur ? Bien sûr que je _____ aime !

* elle, en, le, la, les, leur, lui, m', te, y (au lieu de l')

Pour les phrases suivantes les mauvaises voici le mauvais choix de réponses.

Pr5PfC10. Ecoutez le professeur. _____.

* lui (au lieu de le)

Pr5PfC14. Tu aimes parler au prof? _____.

* leur, la, le (au lieu de lui)

Pr5PfC20. Nous n'avons pas rencontré nos copines au restaurant . _____.

* leur, en, la, toutes (au lieu de les)

6.3.10 Pronoms emphatiques / réfléchis

Rappelons que nous incluons les pronoms emphatiques avec *-même* dans la catégorie des réfléchis dans le cadre de cette étude. Les résultats du test Pr4PfA indiquent de grandes difficultés dans l'usage des pronoms réfléchis pour les débutants qui n'ont aucune bonne réponse dans 2 éléments sur 3. Même pour les avancés, le taux d'erreurs est d'environ 70%. Il semble donc que les erreurs sur l'usage des pronoms réfléchis touche tous les sujets, peu importe leur niveau et leur scolarité. Les *New Learners* et les sujets du groupe IL semblent beaucoup plus performants, mais la marge de différence entre les groupes est négligeable (voir tableaux 10.a, 10.b et figure X dans l'Annexe IV).

Exemples et discussion

Les sujets se retrouvent dans l'embarras pour utiliser ces pronoms toniques, ils utilisent n'importe quel pronom malgré. Par exemple dans l'élément :

Pr4Pfa4. Elle (Sophie) a écrit l'histoire _____ (Sophie même).

Nous avons trouvé les erreurs comme : * **elle-elle/ avec elle/ son/ lui/ leur/ nous/ moi** etc. (au lieu de **elle-même**)

Pr4Pfa13. Nous (vous et moi) devons le faire _____ (vous et moi).

Les erreurs des apprenants sont : * **à leur, lui, vos, aux, les, elle, moi, eux, nos, se, a leur, me, nous, sienne** etc. (au lieu de **nous-mêmes**)

Pr4Pfa15. Ils doivent travailler pour _____ (lui et elle).

Les erreurs des apprenants sont : * **nous, nos, eux, leur, moi, toi, la, tu et je, me, nous-mêmes.** (au lieu de **eux-mêmes**)

Parmi ces erreurs, c'est intéressant à voir comment les apprenants utilisent certains mots comme, * **elle-elle, * nous.** Dans le cas de l'erreur **elle-elle**, il me semble que c'est une calque des langues indiennes, parce qu'en hindi l'expression est **apne aap** et **potpotanū** en gujarâtî qui est un redoublement de personne pour insister que 'quelque chose est fait par la personne elle-même'.

Il est aussi intéressant d'observer que beaucoup d'apprenants ont choisi la forme simple **nous** dans la phrase :

Pr4Pfa13. Nous (vous et moi) devons le faire. _____ (vous et moi).

*** à leur, lui, vos, aux, les, elle, moi, eux, nos, se, a leur, me, nous, sienne etc. (au lieu de nous-mêmes)**

Ils reconnaissent que **vous et moi** donne **nous** mais ils évitent ou bien ignorent l'usage **nous-mêmes**. Il est certain que les apprenants savent comment former la structure avec **même**, comme nous pouvons voir dans l'usage incorrect dans la phrase :

Pr4PfA15. Ils doivent travailler pour _____ (lui et elle).

*** nous, nos, eux, leur, moi, toi, la, tu et je, me, nous-mêmes.** (au lieu de eux-mêmes)

Nous pourrions constater le même phénomène chez les apprenants des groupes de scolarité ; en ce qui concerne les erreurs dans l'usage du réfléchi en français, les deux groupes de scolarité ont eu un taux assez élevé d'erreurs. Pour le groupe MedIns2 IL, cette fois-ci nous constatons un taux assez élevé d'erreurs en comparaison avec les autres. Peut-être qu'il ne leur pas été facile de s'appuyer sur leur propre langue même s'il existe des formes emphatiques. Pour le groupe scolarisé anglais, le fait qu'ils savent utiliser les formes avec **-self/ -selves**, qui sont assez analogues aux formes emphatiques du français, a peut-être pu aider un peu. Mais les résultats ne sont pas concluants.

6.3.11 Choix correct/placement incorrect (1 pronom)

Nos apprenants ont non seulement des difficultés à identifier les pronoms, mais font également des erreurs pour leur placement. Nous pouvons observer ces erreurs en Pr7Pf dans une phrase simple et dans une phrase complexe. La source de l'erreur peut-être aussi reliée au choix du pronom lui-même. Cela augmente le taux d'erreurs, mais

même quand le choix est correct, il y a environ trois placements incorrects contre une bonne réponse.

Nous avons repéré 32 erreurs du groupe *New Learners* avec *MedIns Ang.* De ces erreurs, 22 correspondent à un placement incorrect malgré un choix correct du pronom. Il y a 10 non réponses et 13 sujets qui ont des réponses correctes. Le nombre total des *New Learners* avec *MedIns IL* faisant des erreurs est 12 ; de ce chiffre 5 erreurs sont des choix corrects mais avec placement incorrect, et il y a 7 mauvaises réponses et 4 bonnes réponses (voir tableaux 11.a, 11.b et figure XI dans l'Annexe IV).

Le problème de placement est une erreur courante parmi les apprenants surtout chez les débutants. Ce type d'erreur pourrait même arriver chez les apprenants avancés.

Exemples et discussion

Nous constatons que les *Old Learners* ont presque autant de difficultés que les *New Learners* ; par exemple dans l'item *Pr7Pf11*, ils ont respectivement 54.17% et 59.02% d'erreurs ; en *Pr7Pf7*, c'est 20.83% d'erreurs contre 26.23%. Il y a une petite différence en *Pr7Pf10*, 37.50% d'erreurs pour les « Old » contre 57.38% pour les « New ». En revanche, ces derniers sont nettement défavorisés en *Pr7Pf3* (44.26%) contre seulement 8.33% pour les *Old Learners*.

Entre les groupes *MedIns2 Ang.* et *MedIns2 guj/hin*, nous observons que les deux font des erreurs, mais que le groupe *Ang.* a nettement plus de difficultés dans les quatre items considérés, en ce qui concerne le « choix correct et placement incorrect » du pronom. Par exemple pour l'item *Pr7Pf11*, même si le pronom *EN* a été bien choisi, le placement a été mal fait par 56.67% du groupe *MedIns Ang.* contre 25% du groupe *MedIns IL* (voir tableaux 11.a, 11.b et figure XI dans l'Annexe IV).

Les erreurs dans les éléments sont du type suivant :

Pr7Pfc3/ Pr7Pfp3. A-t-elle rapporté ces bonbons du Liban ?

Oui, ...

* Elle en rapporté ces bonbons / A-t-elle en rapporté ces bonbons/ Elle a en rapporté ces bonbons / Elle rapporté ces bonbons en Liban.

Pr7Pfc10/ Pr7Pfp10. Il se sert de son nouvel ordinateur pour faire ses devoirs?

Non,

* Il se n'en sert pas pour faire ses devoirs /Il n'en se sert pour faire ses devoirs / Il en se sert pas pour faire ses devoirs / Il se en n'est sert pour faire ses devoirs / Il ne pas en sert pour faire ses devoirs /Il se sert en pour faire ses devoirs /Il se n'en sert pas pour faire ses devoirs /Il ne se sert en pour faire ses devoirs

Pr7Pfc7// Pr7Pfp7 Voulez-vous que nous fassions des courses au supermarché ?

Oui, ...

* J'y veux que nous fassions nos courses / Vous y voulez nous fassions nos courses / nous y voulons nos courses / Nous fassions y nos courses

Pr7Pfc11/ Pr7Pfp11. Veux-tu que je t'envoie quelques photos ?

Oui, ...

* Je t'en veux que m'envoie/Je veux que tu en m'envoie / Je en veux / J'en veux t'envoie / Je veux envoie en / veux tu en je t'envoie (aucun apprenant n'a repris « quelques-uns », ni même « quelques » après leur phrase).

Dans les réponses erronées des apprenants nous observons qu'ils ont des difficultés dans le placement des pronoms. Ils se perdent quand il y a plus d'un pronom, plus d'un verbe dans une phrase et quand il y a une phrase négative. Les langues

indiennes autant que l'anglais semblent être des sources de transfert et d'interférence dans leur apprentissage de déplacement du pronom dans une position préverbale, d'où s'en doute la confusion étant donné que dans les langues indiennes les pronoms sont toujours préverbaux sans déplacement alors qu'en anglais ils sont toujours postverbaux.

6.3.12 Choix correct/placement incorrect (2 pronoms)

Nos observations ultérieures des pronoms et de leur placement dans une phrase, ont porté sur la distribution des pronoms dans la phrase, avec les tests Pr8Pf et Pr8Pf. Le fait que le placement et l'ordre de placement des deux pronoms soient différents dans les langues indiennes faisait attendre des erreurs de ce type. Si nous considérons toutes les erreurs, et de choix et de placement, le taux d'échec varie entre 60% et 80% par question. En excluant les mauvaises réponses dues uniquement au choix incorrect pour nous concentrer sur les erreurs de placement, on observe que les seuls problèmes de placement comptent pour environ entre 10% et 40%.

Il fait peu de doute que, une fois qu'ils ont appris à choisir correctement deux pronoms compléments, les apprenants sont déjà dans une phase de maîtrise des règles. Ces tests leur avaient été administrés au fur et à mesure, tout au long de leur apprentissage du français, à l'exception de celui portant sur deux pronoms à la fois, qui a été donné beaucoup plus tard dans l'année. À cette étape, les tâches et les autres activités d'apprentissage les ont certainement aidés à améliorer leur usage des pronoms et leur placement dans la phrase.

Il est toutefois difficile d'observer des différences entre les groupes : cela varie selon les éléments. Par exemple, dans l'élément Pr8Pf8/Pr8Pf9, le taux d'erreurs est 5% pour le groupe d'anglais et il n'y a pas d'erreurs pour le groupe IL. En ce qui concerne

l'élément Pr8Pf1/Pr8Pf2, le pourcentage des erreurs pour le groupe IL est élevé (12%) en comparaison du groupe d'anglais (6.67%). Dans l'élément Pr8Pf13/Pr8Pf14 le taux d'erreurs est 6.67% pour le groupe anglais et 40% pour le groupe IL (voir tableau 12 a. 12 b. et figure XII dans l'Annexe IV).

Exemples et discussion

Les erreurs dans les éléments dépouillés sont les suivants :

Pr8PfC1/Pr8PfP1. Pr8PfC2/Pr8PfP2. Donnez ces documents à la secrétaire.

* Donnez lui les/les lui donnez (au lieu de **Donnez-les-lui**).

Pr8PfC3/Pr8PfP3. Pr8PfC4/Pr8PfP4. J'ai mis les tomates dans le réfrigérateur.

* J y les ai mis/ Je y les ai mis/ J'y les ai mis/ Je les ai mis y/ J'ai mis les y/ Je les ai y mis (au lieu de **Je les y ai mises**).

Pr8PfC8/Pr8PfP8. Pr8PfC9/Pr8PfP9. J'adore la France et je pense aller en France.

* J'adore la en et je pense aller/J'y l'adore/ J'adore la et j'y pense aller (au lieu de **Je l'adore et je pense y aller**).

Pr8PfC13/Pr8PfP13. Pr8PfC14/Pr8PfP14. Mon amie a acheté de beaux meubles au marché aux puces.

* La en acheté y/Elle en y a acheté/ Lui a y en acheté/ Elle a acheté y en/Lui a acheté en y.

Remarque : en fait il y a ici demande pour une triple pronominalisation si on tient compte aussi du pronom sujet (Elle les y a achetés / Elle y en a acheté), ce qui est extrêmement

difficile. Une telle question même si elle met à l'épreuve la compétence de locuteur natif est sans doute de niveau trop élevé pour nos apprenants. Dans la langue courante, on a tendance à éviter cette construction et à reprendre l'un des SN.

6.3.13 Placement de pronom (différents types de phrase)

Les observations du placement des pronoms dans différents types de phrases sont faites avec le test Pr5Pf. (Voir tableau 13 a. 13 b. et figure XIII).

Nous constatons que dans toutes les structures différentes des phrases françaises nos apprenants affrontent des problèmes de placement ; mais avec des verbes complexes, le taux d'erreurs augmente encore. Il est difficile là aussi de trouver des différences nettes entre les groupes. Dans environ la moitié des éléments, le groupe MedIns Ang. est moins performant que le groupe MedIns IL. Ils sont à égalité dans deux ou trois cas, et pour le reste, c'est le groupe MedIns IL qui est moins performant.

Voici les exemples d'erreurs :

Présent négatif Pr2PfAP6 : Je n'ai pas dit la vérité. (à Sylvie)

* Je n'ai lui pas dit la vérité/ Je n'ai pas lui dit la vérité/ Je n'ai pas dit lui la vérité/ Je lui n'ai pas dit la vérité (au lieu de **Je ne lui ai pas dit la vérité**).

Passé composé affirmatif Pr5PfP3 : Nous avons fait la lessive hier soir.

* Nous avons la faite hier soir/ Nous avons la fait hier soir/ Nous avons fait la (au lieu de **Nous l'avons faite hier soir**).

Passé composé négatif Pr5PfP7 : Vous n'avez pas regardé la télévision.

* Vous n'avez pas la regardé/ Vous n'avez pas regardé la/ Vous la n'avez pas regardé (au lieu de **Vous ne l'avez pas regardé**).

Impératif négatif Pr5PfP15 : Ne lisez pas le livre de Flaubert.

* Ne lisez pas le/ Ne lisez le pas (au lieu de **Ne le lisez pas**).

Impératif affirmatif Pr2PfAP2 : Réponds tout de suite. (à Fabrice)

* Lui réponds tout de suite/ Il lui réponds tout de suite/ Elle lui répond tout de suite (au lieu de **Répond-lui tout de suite**).

Verbes composés affirmatifs Pr5Pfp12 : Vous allez faire **la cuisine**?

* Vous la allez faire ?/ Oui, je la fait cuisine/ Vous allez faire la (au lieu de **Vous allez la faire**).

Verbes composés négatifs Pr5Pfp18 : Elles ne peuvent pas chanter **la chanson de Brel**.

* Elles ne la peuvent pas chanter/ Elles ne la pas peuvent chanter/ Elles ne peuvent pas chanter la (au lieu de **Elles ne peuvent pas la chanter**).

Présent affirmatif Pr5Pfp6 : **Pr5Pfc4/ Pr5Pfp4** : J'obéis à **mes parents**.

* J'obéis leur (au lieu de **Je leur obéis**).

Discussion générale :

Les apprenants indiens doivent non seulement mémoriser les formes des pronoms personnels mais aussi faire une distinction selon les positions syntaxiques dans une phrase. De plus le placement change à l'impératif affirmatif, dans les phrases négatives et avec les verbes composés etc. tandis qu'en anglais et dans les langues indiennes, il n'y a pas de déplacement du pronom.

6.3.14 Extraits de dialogue

Les données de performance sur lesquelles se fonde notre recherche sont essentiellement des résultats de tests. Sauf pour la traduction (**Trans**), et un peu pour le test Cloze (à trous), les sujets n'ont pas eux-mêmes produit de phrases.

Nous avons essayé de vérifier nos hypothèses et les résultats d'analyse quantitative par des interviews semi-structurés avec quelques témoins, pour recueillir des énoncés en situation réelle de dialogue. Il nous était matériellement impossible de faire des entrevues avec tous les témoins.

Cette démarche a un côté plus qualitatif et reflète aussi une autre préoccupation. Étant donné que nous enquêtons sur notre propre terrain et que nous désirons en tirer des applications didactiques, notre recherche qualitative nous aide à relever si possible des éléments de contexte lors d'une conversation en langue étrangère.

6.3.14.1 Quelques observations

Nous avons seulement interviewé sept sujets - deux sujets du groupe *New Learners* et cinq sujets du groupe *Old Learners*. Voici quelques motifs ou tendances que nous avons pu relever chez ces témoins.

a) Tendance à éviter les pronoms

- Tous les sujets évitent d'utiliser les pronoms personnels surtout les *New Learners*.
- Par exemple : **Les dialogues 2 et 4:**

X : Neha dis-moi, pendant les vacances... euh... est-ce que tu vas téléphoner à ton amie ?

Y : Oui, j'ai téléphoné mon amie (au lieu de « je lui ai téléphoné »)

Remarque : En transcrivant la question, on n'entend pas très bien si *X* a dit : *téléphoner ton amie* ou *téléphoner à ton amie*. La source de l'erreur peut être aussi la question

(erreur due à l'*input*)

X : Est-ce que tu vas tous les jours au bureau ?

Y : Je vais.

Les *Old Learners* évitent l'usage de pronoms et utilisent ce qui est facile

Par exemple : **Dialogue 7**

X : est-ce que tu as de l'expérience d'enseigner ?

Y :Oui, j'ai l'expérience. (au lieu de « J'en ai »)

b) Tendance à utiliser les pronoms au singulier (au lieu des pronoms pluriels).

Par exemple :

Dialogue 1

X : Et.... euh...après tu...euh... après tu arrives à Mumbai est-ce que tu vas rencontrer tes parents ?

*Y : Oui, bien sûr ! * Je l'ai rencontre.... rencontré. (au lieu de « je les ai rencontres »)*

Dialogue 5

X : Est-ce que tu aimes écouter les chansons françaises ?

*Y : * Oui, je l'aime écouter. (au lieu de « j'aime les écouter »)*

c) Confusion ou incertitude dans l'emploi de EN et de Y

Par exemple :

Dialogue 5

X : Et... qu'est-ce que tu penses...est-ce que tu vas gagner ta vie dans quelques entreprises bien payantes ?

Y : Oui, je le pense....emmm....j'y pense.

Ici, le sujet a auto corrigé en réalisant qu'elle a utilisé le pronom LE au lieu de Y. Mais de l'avis que quelques locuteurs natifs du français, avec le verbe PENSER, c'est un contexte où LE peut facilement s'employer au lieu de Y, surtout dans la conversation. De plus, si le complément de « penser » est une complétive (*Je pense que je vais gagner ma vie ...*), alors que pronom clitique est nécessairement « le », dans tous les cas.

d) Confusion de genre

- Confusion de genre, comme il fallait s'y attendre – l'utilisation de LE/LA

Par exemple :

Dialogue 6 :

X : Pourquoi vous la préférez ?

Y : Je le préfère parce que...

e) Placement de pronoms

Dialogue 6 :

X : Est-ce que vous avez déjà travaillé à l'Université....avant.

Y : Oui, j'y....j'y ai.....j'ai y déjà travaillé. (au lieu de « j'y ai déjà travaillé »)

C'est l'hésitation qui est intéressante dans cet extrait : la règle du placement de Y est sans doute apprise, mais comme elle est particulière dans le cas des temps composés, le témoin a senti qu'il y avait un piège à éviter et a changé la bonne formulation pour une mauvaise.

Pour cette étude qualitative nous avons aussi questionné des sujets sur leur difficulté et leur facilité d'usage des pronoms personnels en français. Nous pensons inclure une synthèse de leurs réponses parce que ces réponses nous donnent une perspective de l'apprentissage de pronoms en français chez les apprenants indiens:

1. Ils ne sont pas habitués à utiliser les pronoms, même s'ils étaient actifs dans beaucoup d'activités dans la classe, comme par exemple, des exercices structuraux oraux et écrits, la participation aux activités en groupe, l'écoute d'exercices enregistrés. Comme le français n'a pas de statut de la langue

maternelle ni même de statut semblable à celui de l'anglais, il n'est pas utilisé couramment dans la communauté. Ce manque d'occasions de pratiquer la langue est défavorable aux apprenants.

2. Ils ne peuvent pas distinguer entre le genre et le singulier et pluriel (nombre) dans la langue orale, parce que d'après ces apprenants, il faut mémoriser chaque lexème du français, qu'ils oublient à un moment donné surtout quand ils doivent communiquer parce qu'ils n'ont pas de temps de réfléchir.
3. Les langues indiennes utilisent le démonstratifs pour indiquer les lieux et les mots spécifiques pour indiquer la quantification, tandis que, en français, un même pronom peut servir pour les deux; l'utilisation de **en/ y** pour les lieux et la quantification les confondent énormément.
4. Les apprenants ne sont pas habitués à utiliser les prépositions parce qu'il y a seulement des postpositions dans leur propre langue. Les pronoms COI et les formes disjointes comme **à lui/ eux, à elle/ elles** les confondent beaucoup.
5. En ce qui concerne la langue orale, les apprenants n'ont pas de temps pour réfléchir comme à l'écrit, ils ont alors tendance à faire beaucoup plus d'erreurs sur le choix des pronoms et leur placement dans une phrase. Ils évitent donc l'usage des pronoms.

CHAPITRE VII

CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS

Malgré la complexité d'une démarche où il fallait trouver une base commune entre les perspectives théoriques en linguistique, une méthodologie fondée sur des analyses de performances et des intentions d'exploitation pédagogique, nous avons essayé par notre recherche de contribuer à l'étude de l'apprentissage d'une L3+. C'est un champ de recherche plein de possibilités, et qui a jusqu'à présent suscité très peu de travaux scientifiques. Nous avons donc dû innover dans le domaine de la recherche sur l'enseignement du français dans le contexte sociolinguistique de l'Inde et de l'État du Gujarat. Mais l'absence de modèle dans l'étude du plurilinguisme a exigé que nous élaborions notre propre approche méthodologique, avec des risques de tâtonnements et des difficultés parfois imprévisibles. Malgré les limites, cette recherche nous a quand même permis d'atteindre nos objectifs dans une large mesure, de décrire le contexte et de vérifier nos hypothèses tout en comparant les structures pronominales des principales langues en présence.

Description d'un contexte sociolinguistique particulier en FLE

Nous avons une meilleure connaissance de la population qui étudie le français à l'université de Vadodara, avec les informations tirées de nos questionnaires. Ce qui est plus intéressant, c'est la combinaison des langues maternelles, des langues officielles, des langues d'instruction et des langues d'usage, avant même l'apprentissage du français, ce qui offre un tableau assez riche, parfois surprenant, de contact de langues : pas moins de 14 langues différentes. C'est une population hétérogène à cet égard, y compris pour l'âge et le niveau de scolarité universitaire, mais une clientèle particulière au contexte indien et

qui a des points communs non seulement au plan socioculturel et historique, mais aussi dans la connaissance à des degrés divers d'au moins trois langues, dont l'hindi, l'anglais et le gujarâti.

Nous n'avons pas pu exploiter la richesse de cette combinaison, à cause des limites matérielles et du petit nombre de locuteurs dans chacune des combinaisons. Néanmoins, la distinction a pu être faite entre ceux qui avaient l'anglais comme langue d'instruction et ceux qui avaient une langue indienne (essentiellement l'hindi et le gujarâti). Nous avons pu aussi distinguer les débutants des avancés, et parmi ceux-ci, les intermédiaires et ceux qui sont complètement en fin de parcours (*post-diploma*). Ces caractéristiques des apprenants sont intéressantes dans l'analyse des données de performance.

Vérification des hypothèses : principales conclusions

Nous avons postulé nos hypothèses relatives aux interférences dans l'emploi des pronoms et leur usage des pronoms personnels en français après avoir pris en considération les difficultés des apprenants. Nous avons vérifié nos hypothèses sur les données de corpus oraux et écrits, recueillis auprès de nos étudiants. Le traitement de ces données de performance comprend d'une part une analyse quantitative, plus globale, avec lorsque c'était possible des calculs statistiques pour évaluer les probabilités, et d'autre part, une analyse qualitative qui fait examiner certains détails et des exemples, fondées sur les théories de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs. Cette analyse et l'explication des erreurs qui s'ensuit reposent sur l'étude contrastive des quatre systèmes de pronoms personnels : du français, de l'anglais, du gujarâti et de l'hindi d'autre part. L'analyse contrastive des pronoms personnels de ces langues nous a permis de décrire les

différences fondamentales entre elles au point de vue morphologique et au point de vue syntaxique, avec des conséquences sur l'apprentissage du français.

Notre principale hypothèse et les sous-hypothèses ont pu être vérifiées.

a) Le pronom français, source d'erreurs et de difficultés

Il est évident, d'après nos analyses, que le système pronominal du français, au niveau morphologique, avec ses marques et ses formes diverses selon le genre, le nombre, la fonction syntaxique, est une source de difficultés considérables pour les apprenants indiens, même au niveau avancé. Les marques du genre et les formes clitiques dans les COI sont particulièrement difficiles. Il en est de même au plan syntaxique, avec les règles de mouvement qui accompagnent la pronominalisation, et les règles distributionnelles complexes pour le placement de plusieurs pronoms telles que décrite par les grammairiens dont Riegel *et al.* (1994). On peut parler d'un taux de réussite à environ 50%, ce qui veut dire aussi que la moitié des réponses sont erronées. Les résultats globaux indiquent des grands écarts dans les notes obtenues par rapport à la moyenne, même à l'intérieur des groupes de même niveau. Les tests ont permis de voir les réponses erronées et les règles les plus difficiles, mais aussi les groupes qui maîtrisent ces règles (aucune faute ou peu de fautes pour un élément donné). Certaines situations sont plus complexes, comme le placement de deux pronoms, ou l'emploi de Y et de EN.

b) L'influence des langues maternelles ou déjà apprises, mais prépondérance de l'anglais langue d'instruction

Il y a dans nos analyses quantitatives une concurrence entre les principales langues d'instruction, d'une part l'anglais, et d'autre part des langues indiennes (hindi et gujarâti). Au point de vue quantitatif, il y a influence très marquée de ces langues. Les

calculs de corrélations (indice 'r') indiquent un lien positif entre la maîtrise de ces langues à un niveau avancé et le taux de bonnes réponses dans les tests sur les pronoms en français. Selon le cas, c'est soit les apprenants ayant une langue indienne, ou ceux ayant l'anglais comme langue d'instruction, qui obtiennent les meilleurs résultats. Mais ceux ayant l'anglais comme langue d'instruction (MedIns Ang) dominent dans une majorité de tests linguistiques. Il en est de même des comparaisons de moyenne (test 't'), qui donnent un certain avantage à ces derniers.

Nous avons pu déterminer le facteur prépondérant dans la bonne performance linguistique grâce au calcul de la régression (indice β). Les résultats ne laissent aucun doute : sauf deux résultats sur treize, en cas de concurrence, c'est le facteur de la maîtrise de l'anglais comme langue d'instruction qui a le plus d'influence sur l'apprentissage du pronom personnel. La similarité typologique entre le français et l'anglais peut expliquer cet avantage. Mais il faut noter que dans certaines réponses, correctes ou erronées, l'influence d'une langue indienne est une meilleure explication, par exemple dans le choix du pronom démonstratif.

c) Progrès significatif entre les différents niveaux

Même si l'on s'attend à ce que les avancés (*Old Learners*) réussissent mieux que les débutants (*New Learners*), les progrès sont parfois très intéressants. Cela veut dire que la maîtrise du système du pronom personnel peut faire l'objet d'un apprentissage d'un point de vue cognitif, et que ce ne sont pas seulement les locuteurs natifs qui réussissent. Une étape importante est dans le placement de deux pronoms : lorsque les apprenants ont réussi à choisir les bonnes formes pronominales, ils réussissent aussi à les placer de façon correcte.

d) Résultats ambigus

Plusieurs autres facteurs influencent les résultats. Nos calculs de corrélation indiquent que les variables *âge*, *motivation* et *scolarité universitaire* ont des effets positifs sur la performance. Le nombre de langues connues n'apparaît qu'une seule fois. Mais nous n'avons pas pu interpréter ces résultats en détail. De même, nous pensons que les marques du nombre seraient plus facilement maîtrisées par les apprenants, par transfert logique. Nous ne pouvons pas dire de façon certaine laquelle des structures des langues sources (maternelle ou apprise) influence l'apprentissage d'une forme ou d'une règle particulière du pronom en français. Parfois les réponses semblent avoir été données au hasard. À l'oral, on remarque par exemple le transfert au français de la règle syntaxique de *pro-drop* que connaissent les langues indiennes, que nous n'avons cependant pas remarqué à l'écrit. C'est sans doute l'une des faiblesses de l'analyse contrastive : les ressemblances ou les différences de structures entre deux langues aident à attirer l'attention des apprenants et des enseignants sur des problèmes possibles. Mais cette connaissance ne se reflète pas toujours dans les performances linguistiques, sauf peut-être au tout début de l'apprentissage.

Discussions

Du point de vue morphologique, il existe les pronoms personnels dans les langues indiennes mais aussi des pronoms démonstratifs qui sont utilisés comme pronoms. Du point de vue du fonctionnement syntaxique, le choix et le placement du pronom sont déterminés par l'ordre SOV, il n'y a pas de placement spécifique par rapport à l'ordre des autres compléments non pronominaux, non plus que de marques morphologiques spécifiques.

Il existe aussi des pronoms dits directs et indirects dans les langues indiennes, mais les pronoms conjoints du français surtout ceux qui correspondent à des groupes nominaux précédés par des prépositions confondent les apprenants, tant à cause de leur forme morphologique que les règles syntaxiques qui gouvernent leur place dans cette langue, d'où les erreurs de confusion entre les pronoms conjoints/disjoints et l'application inappropriée des règles distributionnelles. Comme les langues indiennes utilisent les postpositions et non des prépositions comme en français et en anglais, les apprenants indiens ont des problèmes à reconnaître les verbes en français qui prennent les prépositions. Cela cause des problèmes dans l'usage des COD/COI (qui incluent les pronoms Y et EN). Ici les notions de transitivité et d'intransitivité dans les deux langues, le français et l'anglais, pourraient être considérées. Ces notions existent dans les langues indiennes (Trivedi, Cardona), mais nous ne les avons pas abordées ici.

Le fait que les étudiants placent le pronom après le verbe est un phénomène de transfert modelé d'après la langue anglaise où le pronom suit le verbe. Ce pourrait être aussi qu'ils appliquent un principe de simplicité syntaxique universel voulant que normalement les formes pronominales aient la même distribution syntaxique que les formes non pronominales. Il est intéressant de noter que les étudiants n'exploitent pas l'ordre SOV de leur propre langue pour l'appliquer au cas spécifique des pronoms conjoints du français. Les langues indiennes placent effectivement les pronoms avant le verbe ; mais cet ordre est l'ordre général des compléments, y compris donc les compléments non pronominaux. Leur langue maternelle se conforme aussi à cette tendance universelle d'un ordre syntaxique unique pour les compléments et peut très bien être une source significative d'erreurs.

Les notions de la détermination et du genre sont une autre source de confusion, les apprenants font un mauvais choix de genre ou bien ils omettent le déterminant. Nos étudiants doivent faire un effort énorme pour distinguer le genre et d'utiliser le déterminant approprié; nos apprenants n'ont donc pas appris à associer chacun des noms qu'ils ont appris à une classe spécifique de déterminants malgré les nombreux exercices en classe destinés à provoquer ce conditionnement. Notre analyse a mis en évidence que nos étudiants commettent souvent des erreurs portant non seulement sur le genre mais aussi sur le nombre.

En ce qui concerne les pronoms personnels Y et EN, les apprenants font des erreurs parce que dans leur langue propre, cela renvoie à une structure différente. Ainsi, quand EN remplace les partitifs en français, nous avons remarqué que les étudiants ont des problèmes dans la mesure où leur langue ont des lexèmes spécifiques pour exprimer ces nuances de partitifs : **कुछ** *quelques*, **thoda** *un peu*, **bahut** *beaucoup* etc.

L'analyse contrastive, même si elle a ses limites, nous a aidée à relever les erreurs les plus fréquentes dues à l'interférence interlinguale, tandis que l'analyse des erreurs nous a permis de détecter les erreurs plutôt intralinguales.

Les erreurs provenant de l'anglais apportent une source de réflexion intéressante. Cette influence prépondérante prouve-t-elle que la typologie des langues joue un rôle très important dans l'apprentissage des pronoms du français ? Ce n'est pas toujours le cas et les apprenants s'appuient aussi sur les langues indiennes dans certains tests et font moins d'erreurs. Mais le fait que l'anglais a un statut important dans l'esprit des apprenants peut aussi les porter à s'y référer plus couramment. Nous faisons un rapprochement avec la recherche de Cenoz (2001) sur le rôle de la typologie et sur les effets interlinguistiques

auprès d'étudiants basques et espagnols qui apprennent l'anglais comme L3. Le résultat de cette étude montre que les locuteurs basques et espagnols préfèrent utiliser des termes empruntés de l'espagnol (typologiquement proche de l'anglais) plutôt que du basque.

Malgré les limites de notre corpus nous avons réussi à déterminer certains mécanismes qui génèrent les erreurs chez nos apprenants. Ces mécanismes sont la surgénéralisation et le transfert, l'opposition des formes marquée et non marquée de la langue cible et sources.

Nous n'avons pas pu expliquer toutes les erreurs comme par exemple les erreurs de placement particulières qu'on observe avec les verbes composés.

Nous avons observé que les bons apprenants sont les étudiants qui ont eu du succès dans l'apprentissage antérieur d'autres langues. Cette observation nous renvoie aux études de Cenoz (2001), de Jessner (1999) et de Thomas (1988), qui affirment que les plurilingues sont de bons apprenants de langues par comparaison avec des monolingues, parce que de tels apprenants utilisent leur conscience métalinguistique pour comparer plusieurs systèmes, et adopter des stratégies dans l'usage de la langue cible. Nos résultats confirment en partie cette opinion, avec cette précision qu'il ne suffit pas d'avoir appris d'autres langues mais qu'il faut les avoir bien apprises pour bénéficier des avantages du plurilinguisme. Mais la question mérite d'être plus approfondie, ce que nous n'avons pu faire ici.

Perspectives sociolinguistiques

Au cours de notre enseignement et surtout pendant cette recherche nous avons remarqué plusieurs aspects sociolinguistiques qui pourraient nous aider dans des recherches ultérieures et dans notre enseignement du français. D'abord nous avons noté

que, surtout parmi les apprenants avancés, il y a une cohésion de groupe et même une certaine complicité entre eux, et un désir pour des rencontres sociales. Est-ce dû au fait que ce ne sont pas des cours obligatoires? La classe de français, dans le contexte de notre université, donne lieu à des processus sociaux et culturels intéressants à observer : c'est un lieu où se développent des dynamismes de collaboration et d'interdépendance entre des individus qui ont des caractéristiques ou des intérêts assez différents par ailleurs. C'est un facteur positif, si l'on considère la motivation des apprenants et la solidarité créée autour de la langue française; nous pouvons toujours exploiter ce facteur dans des cours ou dans des activités culturelles pour renforcer l'usage de la langue-cible.

Nous essayons toujours d'utiliser le français pendant les cours. Cependant, nous avons aussi noté que la langue anglaise demeure la langue de contact spontanée entre les apprenants même s'ils se conforment volontiers quand nous leur demandons de respecter ce principe. Toutefois, en utilisant le français, il se produit forcément des mélanges et des alternances de langues qui ne se limitent pas à l'interaction du français et de l'anglais. Alors, ce sont des situations de contact de langues (*code mixing, code switching*) qu'il serait intéressant d'étudier non seulement aux niveaux intermédiaire et avancé pour voir l'évolution, mais aussi dans ce contexte de multilinguisme, en considérant les différentes langues (français/anglais/langues indiennes) impliquées dans les mêmes énoncés. Enfin, d'autres dimensions sociolinguistiques comme la variation dialectale peuvent aussi exercer une influence dans l'apprentissage du français, en particulier de la prononciation.

Perspectives pédagogiques

En ce qui concerne les perspectives d'applications pédagogiques, nous soulignons le fait que les questionnaires que nous avons faits et le corpus que nous avons

rassemblé constituent une importante base de données que nous n'avons exploitée qu'en partie pour notre présente recherche, et qui nous sera d'une très grande utilité dans nos recherches et applications ultérieures.

Nous pouvons aussi développer et améliorer une méthodologie permettant d'utiliser les tests que nous avons conçus (les batteries de tests pour tester les déterminants, le genre, le nombre, les partitifs, les pronoms conjoints et les pronoms disjoints, les tests de distribution pronominale dans des phrases) comme une base d'exercices importants dans notre cursus universitaire. Nous reconnaissons toutefois que nos tests, autant dans le contenu que dans la formulation des questions doivent être enrichis et améliorés. Il en est de même pour les grilles d'analyses.

Bien que nous trouvions que les variables d'âge et d'éducation sont très importantes, nous n'avons pas pu les exploiter dans cette étude comme nous l'aurions souhaité, sauf indirectement en ce qui concerne le niveau de compétence en anglais qui est un indice qui souvent associé au niveau de scolarité.

Pendant le cours de cette présente étude nous avons remarqué que les apprenants du groupe avancé sont si motivés qu'ils ont jamais manqué ni les cours ni les tests. Nous avons aussi vu que les apprenants préfèrent travailler en équipe surtout au début de leur apprentissage. Comme enseignante nous estimons que cela leur donne une certaine assurance.

La connaissance linguistique des enseignants et leur expérience exercent une influence déterminante sur la pratique dans un cours de langue. Ainsi les enseignants plurilingues apportent une richesse que les enseignants monolingues ne pourraient jamais apporter. Les enseignants plurilingues font des références spontanées aux langues

préalablement apprises, surtout quand ils s'occupent des difficultés des apprenants à différents niveaux – la prononciation, les subtilités du vocabulaire (*lexical meaning*), la syntaxe, les normes culturelles etc.

Les chercheurs disent toujours que leurs travaux soulèvent autant, et même parfois plus de questions qu'ils ne donnent de réponses. Notre recherche n'échappe pas à la règle. Toutefois, nous croyons avoir contribué modestement à décrire et à faire comprendre les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires indiens dans l'apprentissage des pronoms du français.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, J.P.B. and S. Pit Corder (1973): *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 1. 2. 3. London: O.U.P, 284 p.

Anderson, Sweeney and Williams (2002): *Statistics for Business and Economics*, Ohio: Western Thomson Learning.

Augustine, A.E. and K.V. Joseph (2007): *Macmillan Grammar: A Handbook*, Chennai: Macmillan India Ltd., pp. 268.

Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: O.U.P, 408 p.

Baugh, Albert C. and Thomas Cable (2006): *A History of the English Language*, Oxon: Routledge, pp. 446.

Baugh, Albert C. (1994): *A History of the English Language*, New Delhi: Allied Publishers, pp. 506.

Barbaud, Philippe, Christian Ducharme et Daniel Valois (1982): D'un usage particulier du genre en canadien-français: la féminisation des noms à initiales vocalique. *The Canadian Journal of Linguistics/La Revue canadienne de Linguistique* 27, p.103-133.

Basturkmen, Helen et al. (2002): Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. In *Language Awareness*, vol. 11, pp. 31-43.

Bayly, C.A. (1999): *Empire and Information: Intelligence gathering and social communication in India, 1780-1870*, Cambridge Studies in Indian History and Society, New Delhi: C.U.P. pp.412.

Bayly, C.A. (1997): *Indian Society and the Making of the British Empire*, Delhi: Orient Longman, pp. 230.

Bayly, Susan (2002): *Caste, Society and Politics in India: From the Eighteenth Century to the Modern Age*, Delhi: C.U.P. pp. 421.

Bazin, S. et R. Girerd (1997): La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire, in M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, pp. 63-93.

Berthet, Samuel (2006): *Cultural Dynamics and Strategies of the Indian Élite (1870-1947): Indo-French Relations during the Raj*, Centre de Sciences Humaines, New Delhi: Manohar Publisher. p.239

- Braudel, Fernand** (1980) : *On History*, London : Weidenfeld and Nicolson, p. 225.
- Brown, H. D.** (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Brown, Roger et al.** (1972): *Psycholinguistics*, New York: The Free Press, pp. 392.
- Bygate, Martin et al.** (eds.) (2001): *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, London: Longman, 258 p.
- Cardona, George** (1965): *A Gujarati Reference Grammar*, Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, p. 188.
- Carrol, Brendan, J. and Patrick J. Hall** (1985): *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*, Exeter: Pergamon Press, pp. 172.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufelsen and Ulrike Jessner** (2001): Towards Trilingual Education, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1, pp. 1-10.
- Chalmers, Alan F.** (1988): *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences*, Paris : Éditions la Découverte, 223 p.
- Chaturvedi, M.G.** (1973): *A Contrastive Study of Hindi-English Phonology*, Delhi: National Publishing House.
- Christophersen, Paul** (1973): *Second-Language Learning: Myth and Reality*, London: Penguin Education. p. 110
- Clyne, Michael, Claudia Rossi Hunt and Tina Isaakidis** (2004): Learning a Community Language as a Third Language, in *The International Journal of Multilingualism*, Vol. 1, No. 1. pp. 33-52.
- Cook, Vivian** (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: St. Martin's Press.
- Cook, Vivian** (1988): *Chomsky's Universal Grammar*, New York: Basil Blackwell.
- Corder, Stephen Pit** (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: O.U.P, p....
- Corder, Stephen Pit** (1979): *Introducing Applied Linguistics*, Middlesex: Penguin Books, pp. 392.

Daniels, Peter T. et William Bright (1996) : *The World's Writing Systems*, New York/Oxford: Oxford University Press, p. 4.

Delattre, Pierre (1966): "La liaison en français tendances et classification," in *Studies in French Comparative phonetics*, The Hague: Mouton and Co., pp.39-48.

Deleury, Guy (1991): *Les Indes Florissantes: Anthologies des voyageurs Français (1750-1820)*, Paris: Robert Laffont, pp. 1064.

Dewaele, Jean-Marc (2007): Predicting language learners' grades in L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables, in *International Journal of Multilingualism* 4 (3): 169-197, Birbeck ePrints.

Dewaele, Jean-Marc (2004): Vous or tu? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 42 (4), pp. 383-402, Birbeck ePrints.

Dewaele, Jean-Marc (2002): Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production, in *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), pp. 23-38, Birbeck ePrints.

Dewaele, Jean-Marc and Véronique, D (2001): Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (3) pp. 275-297, Birbeck ePrints.

Doughty, Catherine, J. and Micheal H. Long (2003): *A Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 888

Eisenstein, Miriam (1980): Childhood Bilingualism and Adult Language Learning Aptitude, in *International Review of Applied Psychology*, 29, pp.159-172.

Ekiert, Monika (2007): The Acquisition of Grammatical Marking of Indefiniteness with the Indefinite Article *a* in L2 English, in *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, Vol 7, No 1, pp. 1- 43.

Ekiert, Monika (2003): The Bilingual Brain, in *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, Vol 3, No 2, pp. 1- 8.

Ellis, Rod (1997): *Second language Acquisition*, Oxford: O.U.P, 147 p.

Enberg, Jan et al. (eds.) (2007) : *New Directions in LSP Teaching*, Berlin: Peter Lang, 331p.

Farkamekh, Leila (2006) : *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*, Doctorat de Linguistique, Thèse dirigée par Jeannine

Gerbault, soutenue le 4 décembre 2006, Université Michel de Montaigne – Bordeaux III U.F.R. de lettres.

Felix, Sacha, W. (1987): *Cognition and Language Growth*, Dordrecht-Holland: Foris Publications, 199 p.

Filliozat, Pierre-Sylvain (1992): *Le sanskrit*, « Que sais-je ? », no.38475, Paris: P.U.F, pp.127.

Fisiak, J. ed. (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Flynn, Suzanne (1987): *A Parametric-Setting of L2 Acquisition*, Dordrecht: Reidel Publishing Company, pp. 346.

Flynn, Suzanne, Claire Foley and Inna Vinnitskaya (2004): The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses, in *The International Journal of Multilingualism*, Vol. 1, No. 1, pp. 3- 16.

Fries, Charles, C. (1945): *Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gardner, Robert, C. and Wallace E. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Mass.: Newbury House, pp.131-145.

Gass, Susan, M. and Larry Selinker (1994): *Second Language Acquisition: An Introductory course*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.357.

Gauvin, Marie Anne (1969) : *Linguistic and Cultural Heritage of the Acadians in Maine and New Brunswick*, thesis submitted at Central Connecticut in 1965, p. 56.

Giacobbe Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris : CNRS, pp. 256.

Giles, Davis, D. (2002): *Advanced Research Methods in Psychology*, New York : Routledge, pp. 351.

Grevisse, Maurice et André Goose (1997) : *Le Bon Usage : Grammaire française*, Paris : Duculot, p.1762

Grevisse, Maurice (1959) : *Le Bon Usage : Grammaire française*, Paris : Paul Geuthner, p. 460 - 509

Grierson, G. A. (1968): Indo-Aryan Family: Central Group Rajasthani and Gujarati. In *Linguistic Survey of India*, Delhi: Motilal Benarasidass, Vol.IX, Part II, pp. 323- 477.

Grover, B.L. and S. Grover (1999): *A New Look at Modern Indian History*, New Delhi: S. Chand and Company Ltd. pp. 701.

Guillemin-Flescher Jacqueline (1988): *Syntaxe comparée du français et de l'anglais: problèmes de traduction*, Paris, Éditions Ophrys, 549.

Haegeman, Liliane (1991): *Introduction to Government and Binding Theory*, Cambridge, Mass.: Basil Blackwell, 618 p.

Hatch, Evelyn and H. Farhady (1982): *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Cambridge, Newbury House Publishers, 267.

Hughes, Arthur (1995): *Testing for Language Teachers*, Cambridge: C.U.P., pp. 172.

Jessner, Ulrike (1999): Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning, *In Language Awareness*, vol. 8, No. 3 & 4, pp. 201-209.

Jones, Kenneth, W. (1999): *Socio-Religious Reform Movements in British India*, Cambridge: C.U.P. pp. 243.

Kachru, Braj, B. (1983): *The Indianization of English: The English Language in India*, Delhi, Oxford University Press, 280 pages.

Kachru, Yamuna (2007): *Hindi*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamin, ...p.. ?.

Kayne, Richard, S. (1977) : *Syntaxe du français : Le cycle transformationnel*, Paris : Éditions du Seuil, p.440.

Kellogg, S. H. (1990): *A Grammar of Hindi*, New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., 584)

Ketteman Bernhard and Weiden Wilfred (eds.) (1993): *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Tübingen : Gunter Narr Verlag, 418 p.

Klein, Elaine (1995): Second Language versus Third language Acquisition: Is there a difference? *In Language Learning*, vol. 45, no. 3, pp. 419-465.

Klein, Wolfgang (1989) : *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Armand Colin, p.191.

Klein, Wolfgang (1986): *Second Language Acquisition*, London: Cambridge University Press, p.191.

Krishnaswamy, N. (2001): *Modern English: A Book of Grammar, Usage and Composition*, Hyderabad: Macmillan India Ltd., p. 8-21.

Kristol, Andres, M. (ed.) (1995): *Manières de langage (1396, 1399,1415)*, London: Anglo-Norman Text Society, 118 p.

Kristol, Andres, M. (1994): « La prononciation du français en Angleterre au Xve siècle » in *Mélanges Michel Burger*, éd. J. Cerquiglini et O. Collet, Genève, pp. 67-87.

Kristol, Andres, M. (1990): « L'enseignement du français en Angleterre (XIIIe-Xve siècles) Les sources manuscrites », *Romania III*, pp.298-330.

Kulke Hermann and Dietmar Rothermund (2004): *A History of India*, London: Routledge, pp. 432.

Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Leech Geoffrey and Jan Svartvik (1975): *A Communicative Grammar of English*, London: Longman, 324 p.

Levin, Jack and James Alan Fox (2002): *Elementary Statistics in Social Research*, Boston: Allyn and Bacon, 480 p.

Long, Micheal, H (1990): « Maturational Constraints on Language Development » in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.251-282.

Lyons, John (1995): *Linguistic Semantics: An Introduction*, Cambridge: C.U.P, 376 p.

Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language*, London: Continuum. 284 p.

Mackey, W.F. (1982): *Interaction, interférence et interlangue : rapports entre bilinguisme et didactique des langues*, in *Langues et Linguistique*, no. 8, tome 1.

Mägiste, E. (1984): "Learning a third language", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, pp. 415-421.

Martinet, André (1985): *Syntaxe Générale*, Paris: Armand Colin, 266 p.

Masica, Colin, P. (1993): *The Indo-Aryan Languages*, Cambridge: C.U.P, 539 p.

McCarthy-Carstairs, Andrew (1992): *Current Morphology*, London: Routledge, 289 p.

Melčuk, Igor A. et al. (1995): *Introduction à lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 256 p.

Ménard, Nathan et Hélène Mélançon (2007): *Langues secondes : Application des théories linguistiques à l'apprentissage et à l'enseignement des langues*, Montréal : Département de linguistique et de traduction, 203 p.

Ménard, Nathan et Kathleen Connors-Pupier (1979): « Recherches sur la compréhension du français québécois par les élèves anglophones » in *Le Français dans le Monde*, pp. 100-104, numéro 145, mai-juin 1979

Metcalf, Barbara, D. and Thomas R. Metcalf (2003): *A Concise History of India*, Kundli: C.U.P. pp. 321.

Metcalf, Thomas, R. (1998): *Ideologies of the Raj*, New Delhi: C.U.P. pp. 244.

Mitchell, Rosamond and Florence Myles (1998): *Second Language Learning Theories*, London: Arnold, pp. 227.

Mittal Chandra Satish (2003): *Modern India*, A Textbook for Class XII, N.C.E.R.T., New Delhi, Publication Dept. of the Secretary, National Council of Educational Research and Training, pp. 270.

Moeschler, Jacques et Antoine Auchlin (2000): *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris : Armand Colin, 192 p.

Morin, Yves-Charles (2000): « Le français de référence et les normes de prononciation », in *Cahiers de Linguistique de Louvain : Actes de colloque de Louvain-la-Neuve*, 3-5 novembre 1999, pp. 91-135.

Muller, Charles (1973): *Initiation aux méthodes de la statistique linguistique*, Paris : Hachette, p. 187.

Murphy, Shirin (2003): Second Language Transfer During Third Language Acquisition, in *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, Vol 3, No 2, pp. 1- 21.

Nickel, G. (1971): *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P, p. 211.

Platt, Elizabeth and Frank B. Brooks (2002): Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development, in *Language Learning*, 52-2, pp. 365-400.

Preville, Christine (2007): Langue, culture et société québécoise: Stage de perfectionnement en enseignement du français langue seconde: Cours théorique et pratique, programme de conférences, Montréal: P.U. de U of M, pp. 148.

Prévost Philippe and Johanne Paradis (2004) : *The Acquisition of French in Different Contexts : Focus on functional categories*, Amsterdam: John Benjamins Publishing House, 381 p.

Rai, Amrit (1991): *A House Divided: The Origin and Development of Hindi-Urdu*, New Delhi: Oxford University Press.

Riegel Martin et al. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presse Universitaire de France, pp. 192-213.

Robins, R.H. (1989): *General Linguistics*, Singapore: Longman, pp. 445.

Sabah, Gérard (1998) : *L'intelligence artificielle et le langage : représentation des connaissances*, Paris : Hermès, 352 p.

Seliger, Herbert and Elana Shohamy (1989): *Second Language Research Methods*, Oxford: O.U.P., pp. 269.

Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*, New York: Longman, pp. 287.

Sharma, Harivanshlal (1976): *Hindi Vyakaran aur Rachna*, New Delhi: National Publishing House, p. 19- 84.

Short, Ian (1980): "On Bilingualism in Anglo-Norman England", *Romance Philology* 33, pp. 467-479.

Singh, D.P. (2005): *Data Analysis in Social Sciences*, Department of Research Methodology, Tata Institute of Social Sciences : Mumbai.

Singh, Rajendra and Susanne Carroll (1979): « L1, L2, and L3 », in *Indian Journal of Applied Linguistics*, Vol. v, no.1, pp. 51-62.

Stern, H. H. (1984): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford; O.U.P, p.582.

Stein Burton (2002): *A History of India*, New Delhi: O.U.P. pp.432.

Swain Merrill, Sharon Lapkin, Norman Rowen and Doug Hart (1989): The role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, March 27-31), Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Tardif, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitif*, Montréal : les Editions Logiques, p. 480.

- Tellier, Christine** (1995) : *Éléments de syntaxe du français : Méthode d'une analyse en grammaire générative*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p.228.
- Thomas, Jacqueline** (1992): Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language learning, in *Cognitive Processing in Bilinguals*, pp. 531-545.
- Thomas, Jacqueline** (1988) : *The role played by metalinguistic awareness in Second and Third Language Learning*, in *Journal of Metalingual and Multicultural Development*, 9, pp. 235-246.
- Tickoo, Makhan Lal** (2004): *Teaching and Learning English*, New Delhi, Orient Longman Pvt. Ltd., pp. 457.
- Tickoo, Makhan Lal et al.** (2002): *Intermediate Grammar, Usage and Composition*, New Delhi: Orient Longman Private Ltd., p. 26- 36.
- Tickoo, Makhan Lal** (1996): English in Asian Bilingual Education: From Hatred to Harmony, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 17, Nos 2-4, pp. 225-240.
- Trivedi, Kalidas, N** (1991) : *Gujarati Bhasha Parichay : An Introduction to Gujarati Language*, Directorate of Languages, Gujarat State, Gandhinagar, pp. 145- 51.
- Valette, Rebecca M.** (1977): *Modern Language Testing*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 349 p.
- Vanikar, Ranu, and Aarti Mazumdar** (1994): Transfer and Translation: Role of L1 in Le Learning, in *Journal of Higher Education*, vol.17, no. 4, pp. 554-64.
- Wales, Katie** (1996): *Personal pronouns in present day English*, Cambridge: C.U.P, 234 p.
- Viswanathan Gauri** (1989): *Masks of Conquest : Literary study and British rule in India*, New Delhi: C.U.P.
- Walter, Henriette** (2001): *Honni soit qui mal y pense: L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris : Robert Laffont, 264 p.
- Weinstein, C.E. et L.M. Hume** (1998): *Study Strategies for Lifelong Learning*, Washington: American Psychological Association, pp. 111.
- Weinstein, C.E.** (1994): Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin, in P.R. Pintrich, D.R. Brown and C.E.Weinstein, (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 257-274.

Wekker, Herman and Liliane Haegeman (2002): *A Modern Course in English Syntax*, New York, Routledge, 202 p.

Wenden, A. and Joan Rubin (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey: Prentice Hall.

White, Lydia (1990): Second Language Acquisition and Universal Grammar, in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 121-133.

White Lydia (1989): Markedness in *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp.117-139.

Wilkins, D.A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*, Cambridge, Mass.: M.I.T Press, 238 p.

Wilkins, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*, London: O.U.P, p. 92.

Collins Robert French Dictionary : French – English ; English – French (1978): London: Collins Publishers.

Henri Bertaud du Chazaud (1971) : *Nouveau Dictionnaire des Synonymes*, Hachette-Tchou, Paris.

Le Petit Robert des Noms Propres (2005) : Dictionnaires Le Robert, Paris.

Le Nouveau Petit Robert (2004) : Dictionnaire Le Robert, Paris.

The New Encyclopedia Britannica (1943-1973): vol. 8, 15th edition, Chicago: William Benton Publisher, pp. 478-480.

Sites Internet consultés

<http://www.britannica.com>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Parsi>

<http://dictionary.sensagent.com/alphasyllabaire/fr-fr/>

<http://www.babylon.com/definition/khariboli/English>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_vernaculaire

<http://en.wikipedia.org/wiki/Chandannagar>

http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Puducherry

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Santiniketan>

www.wikipedia.org/wiki/Avesta

www.wikipedia.com/quai/orsay

<http://en.wikipedia.org/wiki/Parsi>

<http://www.thehindubusinessline.com/mentor/2006/01/02/stories/2006010201861100.htm>

<http://www1.uspto.gov/web/patents/patog/week07-old/OG/html/1315-2/US0717794-20070213.htm>

ANNEXE

ANNEXE I : TESTS

BASELINE QUESTIONNAIRE – 1 (BSQ1)

CODE NO: _____

Please complete the following questionnaire. Your replies will remain confidential. You may answer in English, Gujarati or Hindi. Thank you.

1. Name: _____
2. Age: _____ Sex: _____
3. Nationality: _____ Specify place of birth: City/ Town/ Others: _____
4. How long have you lived in Vadodara: _____
5. Years of study in University (for example, a student who has not yet completed his first year will write 0 years):
Where: _____
6. Medium of instruction at the University studied/ studying: _____
7. Mother tongue (first language learnt and understood) is: _____
8. Can you **R** (read), **W** (write) or **S** (speak) this language: _____
9. The language spoken at home is: _____ Can you **R** (read), **W** (write) or **S** (speak) this language: _____
10. Marks obtained in any of the following languages in Class X/XII:

Languages	English	Hindi	Gujarati	Marathi	Any Others Specify:
Marks in X					
Marks in XII					

11. Medium of instruction at School: _____
12. Please grade your skills of the stated languages as **E** Excellent), **G** (Good), **A** (Average) and **P** (Poor):

Language Proficiency	Read				Write				Speak				Method of Learning		Remarks
	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G	A	P	Formal	Non-formal	
a. English															
b. Gujarati															
c. Hindi															
k. Any other Indian language(s) (Specify):	Includes mother tongue? Previously to mention rws skills but here to rate.														
l. French															
m. German															
n. Russian															
o. Spanish															

13. Why do you want to learn French:

14. Rate your interest/ motivation level for learning French on the following scale:

A	B	C	D	E
(8-10 points)	(6-8 points)	(4-6 points)	(2-4 points)	(0-2 points)

15. Have you taken any extra help to learn any of the following languages (for e.g. internet, coaching classes, personal tutorials, extra study material etc.)? Also explain in what area you think it helped you the most:

French: _____

English: _____

BASELINE QUESTIONNAIRE-2 – BSQ2E

AGE:

DATE:

SEX:

CODE NO:

A STORY WITH GAPS

Complete the text below using the correct word or expression from the words given in parentheses:

I do not think _____ (*it, that, -*) possible for many people _____ (*of, at, in*) the age of six _____ (*can, shall, to*) be able to predict _____ (*the, their, there*) future with any accuracy. However, at _____ (*those, that, this*) age I felt confident enough _____ (*to talk, to inform, to demand*) my mother that I intended _____ (*to have, on having, of having*) my own zoo and _____ (*however, although, moreover*), I added, I would give _____ (*-, her, herself*) a cottage in the grounds to live in. If _____ (*mine, my, -*) mother had been _____ (*a, an, the*) American parent, _____ (*he, she, it*) would probably _____ (*have, had, was*) rushed me to the nearest psychiatrist; however, _____ (*having, being, doing*) fairly phlegmatic, she merely _____ (*says, felt, said*) she thought that it _____ (*would be, can be, might be*) lovely and promptly _____ (*forget, forgot, forgotten*) all about it. She _____ (*shall, should, -*) have been warned _____ (*for, of, since*), from the age of two, I had _____ (*been, being, to be*) filling matchboxes and my pockets (*of, with, by*) a wide variety of the _____ (*small, smaller, smallest*) fauna that came _____ (*by, -, on*) my way so the progress _____ (*between, from, of*) a matchbox to a zoo _____ (*might have been, should have been, could have been*) predicted. It is nice to record though that, _____ (*when, after, as*) she died; I had fulfilled _____ (*our, my, her*) promise and taken her to live _____ (*towards, after, by*) my zoo, not in a cottage _____ (*but, and, nor*) in a manor house.

BSQ HINDI

BSQH

Date :-

Code :-

Read the passage carefully and choose the appropriate word form the brackets :

Lisez soigneusement le passage ci-dessous et choisissez le mot propre des parenthèses :

इस समय ज्ञान का ----- (इतना , थोडा, कुछ) भंडार है, कि हम ----- (किस, कौन, इस) लालच को रोक नही ----- (जाते , रहते, पाते) कि बच्चों को यह ----- (सब, कुछ, थोडा) दे दिया जाये । एक ----- (कमरे, कक्षा, गृह) में सामाजिक अध्ययन के ----- -- (साथ, अनेक, अलग) बच्चों को इतने अधिक ----- (विभाग, विषय, किताब) पढने होते हैं, कि ----- (उन्होंने, उसके, इन्होंने) तले वें दब जाते हैं । तब ----- (इधर, उधर, यह) प्रश्न उठता है कि ----- (यह, यदि, वह) हमारे पास बहुत अधिक ----- (ज्ञान, विज्ञान, विषय) हो गया है तो ----- (क्यों, कैसे, क्या) बच्चों तक उसकी जानकारी ----- ----- (भेजना , पहुँचा, उतारना) देना ही शिक्षा का ----- (लक्ष्य , स्थल, उपदेश) है ? हमने तय किया है ----- (कि, भी, परन्तु) हमारा लक्ष्य पृथ्वी का ----- (लक्ष्य, ज्ञान, संदेश) कोष बताना नहीं है ।

पिछले वर्षों में यह ----- (ही, भी, यही) मनोवृत्ति रही कि शिक्षा ----- (का, की, उसकी) स्तर उँचा उठाने की ----- (उठा - पटक, उपर-नीचे, इधर-उधर) से उँची कक्षाओं के ----- (पुरस्तक, पत्र, विषय) छोटी कक्षाओं में भर ----- (दिये, मिले, लिये) गए । जबकि शिक्षा के स्तर ----- (को, में , पर) उँचा उठाने का यह ----- (सरल, उचित, गलत) तरीका नहीं था । यह ----- (नहीं, सही, भी) परीक्षण नहीं किया गया ----- ----- (लेकिन, यदि, कि) कौन-सा विषय बच्चों के ----- (मनोरंजन, मानसिक, शारिरिक) विकास के उपयुक्त है ।

BSQ GUJARATI

BSQC

Date :-

Code :-

Read the passage carefully and choose the appropriate word form the brackets:

Lisez soigneusement le passage ci-dessous et choisissez le mot propre des parenthèses :

એક જ ભાષાના પ્રાધાન્યથી ----- (આકાશ, તીખા, ગોખા) તરી આવતા ભારતના અન્ય ----- (એકમોની, જાત, વિભાગ) જેમ ગુજરાતને પણ ----- (સવાર, પ્રાચીન, સંધ્યા) કાળથી તેની આગવી સામાજિક અને ----- (સાંસ્કૃતિક, ગૌરવ, અસલ) અસ્મિતા હતી. આવા હરેક પ્રાંતને ----- (જૂના, નવજર્જન, આદિ) આર્યોએ ઘરૂ કરેલ પરંપરાઓ ----- (મૂલ્યો, કિમંત, કહોર) અને સામાજિક કલ્પિતો હરેક ----- (સ્થળ, પ્રાંતની, ધજા) વિશિષ્ટ પરિસ્થિતિ અનુસાર વિકસેલ ----- (વારણો, સગવડ, પાલો) મળ્યો છે. તેણે પોતાની સંપૂર્ણ સાહિત્યિક અભિવ્યક્તિ ----- (તરફ, માટે, મારફતે) સંસ્કૃતનો ઢાંચો, સમૃદ્ધિ અને ----- (કાર્ય, સતત, પરંપરા) પ્રયોજ્યાં હતાં અને પ્રાયોજે છે. ----- (બાળકો, પ્રાણીઓ, તેઓ) તમામ સામાન્ય આકર્ષોથી ----- (ધબકતાં, વિરહતા, સામાન્ય) છે અને સર્વસામાન્ય અભિપ્રાય પણ ધરાવે છે.

આથી કેટલાય દેશો માટે ----- (જે, મુશ્કેલ, કાર્ય) હજી સ્વપ્ન છે તે, ----- (ભારતે, આજે, ગુજરાતમાં) તેની વૈવિધ્યપૂર્ણ સ્વતંત્રતા ----- (વથા, કારણ કે, તેમજ) મુક્ત પ્રાદેશિક જીવન અને ----- (સાહિત્ય, જંગલ, જમીન) દ્વારા પોતાની મૂળભૂત ----- (ભક્તિ, રાષ્ટ્રીય, મહેનત) અને સાંસ્કૃતિક એકતા ----- (સાધી, સાચવી, અભિવ્યક્તિ) કરીને સદીઓથી સાકાર ----- (રજૂ, કર્યું છે, સ્વપ્ન). આમ છતાં, આ એકતા ----- (તેને, અખંડ, રાષ્ટ્ર ભાવના) તોડવા મથતાં બહોળા અવિરત ----- (પ્રવાહ, સંઘર્ષ, આકર્ષી) સામે ટકી રહી છે. ----- (અવાર નવાર, આથી, હમંશા) દેખીતી ભિન્નતા હોવા છતાં ----- (જુદા જુદા, સરખાં, એક જ) પ્રાદેશિક સાહિત્યનો ઈતિહાસ ભારતની ----- (નવરંગ, એકતાના, આઠકાળની) વિજયી વિધાન તરીકે ----- (જાગૃત, સતત સંઘર્ષ, પ્રગટ થાય છે.)

QUESTIONNAIRE – 1- ArtPf

CODE NO:

DATE:

I. Choisissez une des articles – l', le, la, les, un, une, des, de- et réécrivez-les dans les vides (Choose one of the correct articles- l', le, la, les, un, une, des, de - to fill in the blanks):

Max. Marks : 16

Exemple: Pour faire une grosse ratatouille, il faut des tomates.

- une
- ✓ des
- de la
- x aucune de ces réponses

ArtPf1. ____ sociologie, c'est passionnant.

- la
- de la
- le
- ce

ArtPf2. Moi, je vais prendre ____ thé citron.

- des
- un
- de l'
- une

ArtPf3. Je déteste ____ animaux.

- les
- la
- le
- x aucune de ces réponses

ArtPf4. ____ opéra, ça vous plaît ?

- cette
- de l'
- la
- l'

ArtPf5. Caroline va prendre ____ menthe à l'eau.

- un
- une
- des
- les

ArtPf6. Nous allons manger ____ croissants.

- un
- une
- des
- aux

ArtPf7. Il aime _____ avions.

- des
- de l'
- les
- cet

ArtPf8. Marie-Laure va prendre _____ frites.

- une
- de la
- des
- x aucune de ces réponses

ArtPf9. Et _____ art moderne, vous aimez ?

- de l'
- cette
- l'
- au

ArtPf10. _____ express, s'il vous plaît.

- un
- une
- me
- des

ArtPf11. Vous aimez _____ musique classique ?

- certain
- une
- du
- la

ArtPf12. Griselda désire _____ bière allemande.

- un
- deux
- une
- x aucune de ces réponses

ArtPf13. Elle adore _____ chocolat.

- de la
- la
- le
- cette

ArtPf14. Elle n'aime pas beaucoup _____ mathématiques.

- les
- aux
- de la
- des

ArtPf15. Il préfère _____ judo.

- un
- des
- le
- la

ArtPf16. Ne prends pas _____ repas

- de la
- de
- de l'
- aucune de ces réponses

QUESTIONNAIRE – 2 - PrtPf

CODE NO:

DATE:

Ecrivez - de, de la, du, de l', des, le, la, l', ou les selon le cas. Max. Marks : 20

Fill in the blanks with one of the following- de, de la; du, de l', des, le, la, l', or les

Exemple: 1. A chaque repas je mange du riz.

2. Dans le jardin il y a les fleurs.

PrtPf1/ PrtPf2. Sylvie prend _____ thé parce qu'elle préfère _____ thé.

PrtPf3. Les astronautes ont _____ courage.

PrtPf4. Quand nous avons soif, nous buvons _____ eau.

PrtPf5. _____ eau est bonne pour la santé.

PrtPf6. _____ chocolat est délicieux.

PrtPf7. Voulez-vous _____ moutarde?

PrtPf8. David mange _____ glace tous les jours.

PrtPf9. Il aime bien _____ glaces.

PrtPf10. _____ cigarettes sont mauvaises pour la santé.

PrtPf11. Nos amis mangent souvent _____ viande.

PrtPf12. Mais, Kathy ne mange pas _____ viande.

PrtPf13. Elle préfère manger _____ légumes.

PrtPf14/ PrtPf15/ PrtPf16. Dans notre groupe, il y avait _____ Français, _____ Allemands, plusieurs Italiens, et surtout _____ Japonais.

PrtPf17. Nous prendrons _____ voiture de Sylvie.

PrtPf18/ PrtPf19. Dans la vie il y a _____ problèmes et _____ solutions.

PrtPf20. Le matin, je n'ai pas faim. Je ne mange pas _____ croissants.

QUESTIONNAIRE – 3 - Pr1Pf

CODE NO:

DATE:

Lisez ces phrases et dites de qui ou de quoi on parle en cochant le bon choix. Max. Marks :20

Read the following sentences and say of whom or of what is spoken about by ticking the right option.

Exemple: Nous sommes chez nos amis et moi, je les adore.

- ces cahiers
 - *les amis*
 - des parents
 - certains livres de grammaires
-

Pr1Pf1. Je l'achète.

- les journaux
- les timbres
- la voiture
- des lampes

Pr1Pf2. Oh, Julien, je t'adore. Tu es un ami merveilleux pour moi

- mon copain
- les étudiants
- une lampe
- aucune de ces réponses

Pr1Pf3. Il les coiffait avec beaucoup de talent.

- ses clients
- leur employé
- la femme
- aucune de ces réponses

Pr1Pf4. Il la salue tous les matins.

- sa fille
- son collègue
- les hommes
- ses amis

Pr1Pf5. Nous les faisons le soir après l'école.

- la tarte aux pommes
- le voyage
- les devoirs
- le jus de citron

Pr1Pf6. Est-ce que vous la comprenez ?

- ces cartes postales
- cette lettre
- cet exercice
- ces textes

Pr1Pf7. Comment est-ce que vous le trouvez ?

- sa moto
- ces bracelets
- son appartement
- ses bijoux

Pr1Pf8. J'ai bien fait de vous les expliquer.

- son histoire
- ces problèmes
- le temps
- aucune de ces réponses

Pr1Pf9. Le thermomètre l'indique.

- l'humidité
- cet oiseau
- la température
- un rhume

Pr1Pf10. Nous les mettons l'hiver

- le gant
- nos bottes
- des lumières
- le canapé

Pr1Pf11. Je suis allé le voir

- mon ami
- le service à la clientèle
- ces professeurs
- des victimes

Pr1Pf12. Je vous remercie de tout mon cœur Monsieur.

- le directeur
- ces bébés
- ma mère
- aucune de ces réponses

Pr1Pf13. Dans la gare, le haut-parleur l'annonce des trains aux voyageurs.

- les passagers
- le départ
- la nourriture
- un vin rouge

Pr1Pf14. Je peux le garder?

- cette veste
- des noix
- les enfants
- l'appareil photo

Pr1Pfl5. Tu les as prises à Paris.

- des livres
- le pain
- les photos
- mon chapeau

Pr1Pfl6. Oui, j'ai envie de le voir.

- une exposition
- le film
- un livre
- ces animaux

Pr1Pfl7. J'aime les voir jouer.

- la culture française
- mon dossier
- ces gamins
- son père

Pr1Pfl8. Il l'a ouvert hier soir.

- son courrier
- les fenêtres
- les journaux
- d'autres imperméables

Pr1Pfl9. Il est venu la chercher en pleurant.

- sa maman
- des parents
- son papa
- ce monsieur

Pr1Pfl20. Les as-tu arrosées ce matin?

- son chien
- des plantes
- le lit
- les plantes

QUESTIONNAIRE – 4 – Pr2Pf

CODE NO:

DATE:

I A. Réécrivez la phrase entière en ajoutant le pronom qui correspond aux informations entre parenthèses.
(Rewrite the entire sentence by adding the right pronoun that corresponds to the information given in parentheses):

Exemple :

Max.Marks: 10+10

Nous écrivons souvent. (à Jacques)

→ Nous *lui* écrivons souvent.-----
Pr2PfAC1/Pr2PfAP1. Il donne toujours de bons conseils. (à Michel et à Stéphanie)

--> _____

Pr2PfAC2/Pr2PfAP2. Réponds tout de suite. (à Fabrice)

--> _____

Pr2PfAC3/Pr2PfAP3. On a offert un téléphone portable. (à moi)

--> _____

Pr2PfAC4/Pr2PfAP4. Ne donne pas à manger. (aux enfants)

--> _____

Pr2PfAC5/Pr2PfAP5. Tu téléphones encore? (à cet idiot)

--> _____

Pr2PfAC6/Pr2PfAP6. Je n'ai pas dit la vérité. (à Sylvie)

--> _____

Pr2PfAC7/Pr2PfAP7. Le médecin n'a pas donné les résultats. (à vous)

--> _____

Pr2PfAC8/Pr2PfAP8. Je donne ce livre. (à toi)

--> _____

Pr2PfAC9/Pr2PfAP9. Est-ce qu'il a écrit une lettre ? (à maman et à moi)

--> _____

Pr2PfAC10/Pr2PfAP10. Je donne un pourboire à la fin du repas. (à la serveuse/ au serveur du restaurant).

--> _____

II B. Continuez la conversation en remplissant les vides avec un pronom convenable

(Continue the conversation by filling in the blanks with the appropriate pronoun): Max.Mks:10

Exemple: Sébastien : Sylvie, as-tu parlé aux enfants hier.

Sylvie : Oui bien sûr, je leur ai parlé hier soir au téléphone.

Brigitte: Marie, tu as parlé à Jacques hier?

Pr2Pfb1. Marie: Oui, je ____ ai parlé.

Brigitte: Qu'est-ce que tu as dit à Jacques?

Pr2Pfb2. Marie: Je ____ ai dit que c'était fini.

Brigitte: Et tu as parlé à ses parents aussi?

Pr2Pfb3. Marie: Oui, je ____ ai parlé aussi.

Brigitte: Et tu as dit quoi, aux parents de Jacques?

Pr2Pfb4. Marie: Je ____ ai dit la même chose: que je ne voulais plus voir Jacques.

Brigitte: Ils t'ont demandé la raison?

Marie: Oui.

Brigitte: Et tu as répondu à ses parents?

Pr2Pfb5. Marie: Oui, je ____ ai répondu.

Pr2Pfb6. Brigitte: Et qu'est-ce que tu ____ as répondu?

Pr2Pfb7. Marie: Je ____ ai dit la vérité: que j'avais vu Jacques au lit avec une autre fille.

Brigitte: Tu as demandé à son père de parler à Jacques?

Pr2Pfb8. Marie: Non, je ne ____ ai rien demandé. Pour moi, c'est fini.

Brigitte: Et après, tu as parlé à sa soeur?

Pr2Pfb9. Marie: Non, je ne ____ ai pas parlé. Je voulais partir.

Brigitte: Pauvre Marie! Mais je parlerai à Jacques.

Pr2Pfb10. Marie: Ne ____ parle pas.

QUESTIONNAIRE – 5- Pr3Pf

CODE NO:

DATE:

Complétez les phrases suivantes avec un des pronoms convenables- le, la, les, l', lui, leur, en, y
(Complete the following sentences with an appropriate pronoun- le, la, les, l', lui, leur, en, y):

Max. Marks : 18

Exemple: Je les ai vus hier au théâtre.

Pr3Pf1/ Pr3Pf2. Mon frère, tu veux _____ parler et _____ voir ?

Pr3Pf3. Elle voudrait _____ prendre (**des crayons**).

Pr3Pf4. Au Québec, tu _____ es allé la semaine dernière?

Pr3Pf5. La télé, elle aime _____ regarder.

Pr3Pf6. Mes amis, je voudrais _____ téléphoner.

Pr3Pf7. Des oranges, tu _____ veux deux kilos ?

Pr3Pf8. Ces deux films, je ne _____ ai pas vus.

Pr3Pf9. Ma soeur ? Bien sûr que je _____ aime !

Pr3Pf10. Les gâteaux, oui, je _____ ai finis.

Pr3Pf11. Tu veux aller en France ? Oui, je veux _____ aller.

Pr3Pf12. Bois-tu du vin ? Oui, j' _____ bois.

Pr3Pf13. Ces livres, je _____ ai lus.

Pr3Pf14. Manges-tu de la viande ? Non, je n' _____ mange pas.

Pr3Pf15. Combien de cours prends-tu ? J' _____ prends trois.

Pr3Pf16. Penses-tu souvent à tes vacances ? Oui, j' _____ pense souvent.

Pr3Pf17. Le président voudrait que ses amis dînent avec lui alors il _____ invite.

Pr3Pf18. Il est généreux avec ses enfants alors il _____ donne de l'argent de poche toutes
semaines.

les

QUESTIONNAIRE – 6 – Pr4PfA et Pr4PfB

CODE NO:

DATE:

I A. Remplacez les mots en parenthèses par un pronom qui conviennent-moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles, nous-même, soi-même, elle-même

(Replace the words in brackets with an appropriate pronoun: moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles, nous-même, soi-même, elle-même) Max. Marks : 15

Exemple: C'est (Marie) elle qui m'a téléphoné.

Pr4PfA1. Veux-tu aller au marché avec moi. Oui je veux bien aller au marché avec _____.

Pr4PfA2. C'est (Jean) _____ qui a dit la vérité.

Pr4PfA3. _____ vous êtes intelligent.

Pr4PfA4. Elle (Sophie) a écrit l'histoire _____ - _____ (Sophie même).

Pr4PfA5. Qui a visité le musée? (Chantal et Marie) _____.

Pr4PfA6. Monique est plus petite que (Pierre) _____.

Pr4PfA7/ Pr4PfA8. Ni (Luc) _____ ni (Alice) _____ n'aiment lire.

Pr4PfA9. Tu peux compter sur _____ (je).

Pr4PfA10. Ce sont (Paul et Henri) _____ qui veulent partir.

Pr4PfA11. Il n'aime qu' _____ (ses fils).

Pr4PfA12. _____ aussi il est fatigué.

Pr4PfA13. Nous (vous et moi) devons le faire _____ (vous et moi).

Pr4PfA14. Tu ne sais pas _____.

Pr4PfA15. Ils doivent travailler pour _____ (lui et elle).

II B. Remplissez les trous par un pronom qui convient (moi, toi, lui, elle, nous, elles, eux)

Fill in the blanks with the right pronoun (moi, toi, lui, elle, nous, elles, eux)

Max. Marks: 7

Pr4Pfb1. Je ne veux pas aller au cinéma sans _____, c'est mon meilleur ami.

Pr4Pfb2. L'opinion de Sylvie et de Valentine est très importante, c'est donc à _____ de répondre.

Pr4Pfb3. Je sors avec Jacques et Richard; avec _____ les soirées sont toujours amusantes.

Pr4Pfb4/ Pr4Pfb5. _____, je parle anglais et allemand et _____, elle parle français et italien.

Pr4Pfb6. Ma femme et moi, nous habitons un petit appartement au centre ville. Mon cousin Jules habite chez _____ en ce moment, mais pas pour longtemps parce que notre appartement est trop petit pour trois.

Pr4Pfb7. Tiens, maman, ce cadeau est pour _____ !

QUESTIONNAIRE – 7 – Pr5Pf

CODE NO:

DATE:

Cochez le pronom qui convient et réécrivez les phrases en utilisant ce pronom choisi

(Tick the right pronoun and rewrite the sentence using this pronoun):

Max. Mks:20 + 20

Exemple: As-tu pensé à ton père? J'ai pensé à lui.

- les
- lui
- leur
- la

Pr5PfC1/ Pr5PfP1. J'ai vu ma mère. _____.

- le
- la
- l'
- elle

Pr5PfC2/ Pr5PfP2. Nous allons lire le livre. _____.

- le
- lui
- en
- la

Pr5PfC3/ Pr5PfP3. Nous avons fait la lessive hier soir. _____.

- les
- leur
- la
- en

Pr5PfC4/ Pr5PfP4. J'obéis à mes parents. _____.

- leurs
- mes
- les
- leur

Pr5PfC5/ Pr5PfP5. J'étudie le français. _____.

- le
- cet
- l'
- lui

Pr5PfC6/ Pr5PfP6. Il attend ses copains. _____.

- eux
- les
- ses
- leur

Pr5PfC7/ Pr5PfP7. Vous n'avez pas regardé la télévision. _____.

- mes
- les
- la
- en

Pr5P1C8/ Pr5P1P8. Nous ne téléphonons pas souvent à notre père. _____.

- notre
- nos
- lui
- le

Pr5P1C9/ Pr5P1P9. Il préfère faire le ménage demain. _____.

- moi
- le
- cette
- la

Pr5P1C10/ Pr5P1P10. Ecoutez le professeur. _____.

- la
- le
- lui
- leur

Pr5P1C11/ Pr5P1P11. Tex offre des fleurs aux filles. _____.

- à elles
- elles
- leur
- les

Pr5P1C12/ Pr5P1P12. Vous allez faire la cuisine? _____.

- l'
- la
- les
- en

Pr5P1C13/ Pr5P1P13. Elle doit prendre l'avion ce soir. _____.

- une
- le
- la
- lui

Pr5P1C14/ Pr5P1P14. Tu aimes parler au prof? _____.

- eux
- lui
- le
- la

Pr5P1C15/ Pr5P1P15. Ne lisez pas le livre de Flaubert. _____.

- la
- le
- en
- les

Pr5P1C16/ Pr5P1P16. Elles ne vont pas rendre visite à leurs copains. _____.

- leurs
- eux
- leur
- elle

Pr5P1C17/ Pr5P1P17. J'ai envoyé une lettre à ma sœur. _____.

- à elle
- lui
- la
- à lui

Pr5P1C18/ Pr5P1P18. Elles ne peuvent pas chanter la chanson de Brel. _____.

- elle
- la
- une
- en

Pr5P1C19/ Pr5P1P19. Carey a fini ses devoirs. _____.

- toutes
- les
- en
- la

Pr5P1C20/ Pr5P1P20. Nous n'avons pas rencontré nos copines au restaurant. _____.

- leur
- eux
- à la
- les

QUESTIONNAIRE – 8 - Pr6Pf

CODE NO:

DATE:

Cochez la phrase correcte.

*(Tick the correct sentence)**Max. Marks :10*

Exemple : - *Moi quelqu'un a appelé.*
 Quelqu'un m'a appelé.
 M'appelé a quelqu'un.

- Pr6Pf1.** Ont regardé plusieurs ce film.
 Plusieurs ont regardé ce film.
 Ce film ont plusieurs regardé.
 Ce film ont regardé plusieurs.
- Pr6Pf2.** À la soirée personne est n'arrivé.
 Soirée à la personne n'arrivé est.
 Personne n'est arrivé à la soirée.
 Soirée n'est arrivé personne à la.
- Pr6Pf3.** Cette comprennent peu question.
 Peu comprend cette question.
 Question cette peu comprennent
 Peu comprennent cette question.
- Pr6Pf4.** Rien ne m'intéresse.
 Intéresse me rien.
 Me n'intéresse rien.
 Ne rien intéresse me.
- P46Pf5.** Elle achète tout (les livres).
 Elle achète toutes (les livres).
 Elle achète tous (les livres).
 Achète tous (les livres) elle.
- Pr6Pf6.** Voyage en partis sont certains.
 Partis en certains sont voyage.
 En certains sont voyage partis.
 Certains sont partis en voyage.

- Pr6Pf7.**
- Quelqu'un frappe à la porte.
 - La frappe à quelqu'un porte.
 - La frappe porte quelqu'un à.
 - Quelqu'un à la frappe porte.
- Pr6Pf8.**
- Sont allées au dîner toutes ensemble.
 - Toutes sont allées ensemble au dîner.
 - Au ensemble dîner sont toutes allées.
 - Au dîner sont ensemble toutes allées.
- Pr6Pf9.**
- Encore veux-tu quelque chose?
 - Quelque tu chose encore veux?
 - Tu veux encore quelque chose?
 - Quelque chose encore tu veux?
- Pr6Pf10.**
- Quelqu'un est venu, mais personne n'a téléphoné.
 - Personne n'a venu, mais quelqu'un est téléphoné.
 - N'a venu personne, mais est téléphoné quelqu'un.
 - Personne n'est venu, mais quelqu'un n'a téléphoné.

QUESTIONNAIRE – 9 – Pr7Pf

CODE NO:

DATE:

I. Remplacez les mots soulignés par les pronoms **y** ou **en** et réécrivez la phrase en les utilisant.

Replace the underlined words with pronouns **y** or **en** and rewrite the sentences using the chosen pronoun. Max. Marks :20+20

Exemple : Voudrais-tu offrir de belles fleurs à ta copine?

Oui, je voudrais en offrir à ma copine.

Pr7PfC1/ Pr7PfP1. Est-ce que tes amies et toi êtes allées à cette exposition de peinture ?

Non, ...

Pr7PfC1/ Pr7PfP2. Est-ce que Jacqueline a parlé de son voyage en France à ses amis ?

Non, ...

Pr7PfC3/ Pr7PfP3. A-t-elle rapporté ces bonbons du Liban ?

Oui, ...

Pr7PfC4/ Pr7PfP4. Elle a besoin de tes crayons ?

Pr7PfC5/ Pr7PfP5. Pr7PfC6/ Pr7PfP6 Tu peux laisser (des crayons) sur la table s'il te plaît.

Pr7PfC7/ Pr7PfP7 Voulez-vous que nous fassions des courses au supermarché ?

Oui, ...

Pr7PfC8/ Pr7PfP8. Répondez-vous à tous les commentaires ?

Non, ...

Pr7PfC9/ Pr7PfP9. As-tu acheté tes crayons à la papeterie ?

Oui, ...

Pr7PfC10/ Pr7PfP10. Il se sert de son nouvel ordinateur pour faire ses devoirs?

Non,

Pr7PfC11/ Pr7PfP11. Veux-tu que je t'envoie quelques photos ?

Oui, ...

Pr7PfC12/ Pr7PfP12. Pierre, tu viens de la ville ?

Oui ...

Pr7PfC13/ Pr7PfP13. Tu retournes au lycée ?

Non, ...

Pr7PfC14/ Pr7PfP14. Est-ce que nous descendrons de l'autobus dans 15 minutes?

Oui,

Pr7PfC15/ Pr7PfP15. Veux-tu m'accompagner au bureau?

Oui, ...

Pr7PfC16/ Pr7PfP16. La semaine prochaine tu iras en France?

Oui,

Pr7PfC17/ Pr7PfP17. Allez-vous m'accompagner chez elle ?

Oui, ...

Pr7PfC18/ Pr7PfP18. J'ai acheté 5 cahiers au début de l'année scolaire.

Pr7PfC19/ Pr7PfP19. Je prendrai du sucre dans mon chocolat.

Pr7PfC20/ Pr7PfP20. Pensez-vous que nous pourrons nous adapter à ce climat nordique du Canada?

Oui, ...

QUESTIONNAIRE – 10 – Pr8Pf

CODE NO:

DATE:

I. Réécrivez les phrases en remplaçant les mots soulignés par les pronoms convenables
(Rewrite the following sentences by replacing the underlined words with the correct pronouns):

Max. Marks :19+19

Exemple: Mes parents prêtent toujours leur voiture à Lucie.

→ Ils la lui prêtent toujours.

Pr8PfC1/Pr8PfP1. Pr8PfC2/Pr8PfP2. Donnez ces documents à la secrétaire.

--> _____.

Pr8PfC3/Pr8PfP3. Pr8PfC4/Pr8PfP4. J'ai mis les tomates dans le réfrigérateur.

--> _____.

Pr8PfC5/Pr8PfP5. Pr8PfC6/Pr8PfP6. Les riches ont beaucoup d'argent et des propriétés.

--> _____.

Pr8PfC7/Pr8PfP7. Marie, as-tu arrosé tes plantes aujourd'hui?

--> Oui, ...

Pr8PfC8/Pr8PfP8. Pr8PfC9/Pr8PfP9. J'adore la France et je pense aller en France.

--> _____.

Pr8PfC10/Pr8PfP10. Pr8PfC11/Pr8PfP11. Est-ce que Marie et Philippe font du yoga?

--> Oui, ...

Pr8PfC12/Pr8PfP12. Pr8PfC13/Pr8PfP13. Pr8PfC14/Pr8PfP14. Mon amie a acheté de beaux meubles au marché aux puces.

--> _____.

Pr8PfC15/Pr8PfP15. Pr8PfC16/Pr8PfP16. Voulez-vous que nous fassions nos courses au supermarché ?

--> _____.

Pr8PfC17/Pr8PfP17. Pr8PfC18/Pr8PfP18. Pr8PfC19/Pr8PfP19. Est-ce que les étudiantes ont rendu leurs devoirs à leur professeur ?

--> _____.

QUESTIONNAIRE – 11 – Pr9Pf

CODE NO:

DATE:

I. Répondez aux questions en utilisant l'un des mots suivants– *quelqu'un(e)(s), certain(e)(s), personne, quelque(s), rien, plusieurs, aucun(e), chaque, chacun(e), un(e) autre, d'autre(s) où convenable.*

Use any one of the following words where necessary: – *quelqu'un(e)(s), certain(e)(s), personne, quelque(s), rien, plusieurs, aucun(e), chaque, chacun(e), un(e) autre, d'autre(s).* Max. Marks : 17

Exemples: 1. Qui est-ce qui a frappé à la porte?

- Personne n'a frappé à la porte.

2. Il ne m'a donné _____ réponse.

- Il ne m'a donné *aucune* réponse.

Pr9Pf1/ Pr9Pf2. Qui est-ce qui est venu te voir?

--> Oui, _____.

--> Non, _____.

Pr9Pf3. Il y a combien de gens (5 ou 6 gens) pour la soirée?

--> _____.

Pr9Pf4. _____ amies sont en vacances.

--> _____.

Pr9Pf5/ Pr9Pf6. _____ projets sont possibles.

--> Non, _____.

Pr9Pf7. _____ élève devra présenter une pièce d'identité.

--> _____.

Pr9Pf8. Je n'ai acheté _____ livre.

--> _____.

Pr9Pf9. Avez-vous un autre journal?

--> Non, _____.

Pr9Pf10. J'ai acheté _____ livres.

--> _____.

Pr9Pf11. Ma voisine m'a appelée _____ fois aujourd'hui.

--> _____

Pr9Pf12. Est-ce qu'il (ton père) a dit quelque chose?

--> Non, _____.

Pr9Pf13. Quelqu'un est entre dans le magasin?

--> Non, _____.

Pr9Pf14. Jeannine a tout mangé au restaurant hier?

--> Non, _____.

Pr9Pf15. Certains étaient là, mais _____ n'est entré.

--> _____.

Pr9Pf16. Tout le monde aime ce film.

--> Non, _____.

Pr9Pf17. Est-ce que tu as tous les espoirs de réussir?

--> Oui, _____.

QUESTIONNAIRE – 12 - Trans**CODE NO:****DATE:****1. Traduisez les phrases (en anglais) données ci-dessous en français****(Translate the following sentences in English into French): Max. Marks: 20**

Trans1. She sees me every day.**Trans2.** Someone important will explain it to us.**Trans3.** I telephone them (my friends) often.**Trans4.** She (the girl) enters it (the store).**Trans5.** He's giving it to them.**Trans6.** Mark reads it. (a book)**Trans7.** No one came there (to the party).**Trans8.** He spoke of it (the war) often.**Trans9.** We hear them (the children) play in the garden.**Trans10.** We write to them (to our parents) sometimes.**Trans11.** He (Pierre) does it (his homework) now.**Trans12.** I buy some (some bread) for the children.**Trans13.** There's nothing to do here.**Trans14.** She is at the doctors'.**Trans15.** He gave them (the books) to his professor.**Trans16.** We go there (to the cinema) often.**Trans17.** Where is it (your hat) Monsieur?**Trans18.** They're talking to you.**Trans19.** Give it to them.

Transcriptions de dialogues des apprenants

Dialogue 1 :

- *Quand tu vas à Mumbai?*
- Aujourd'hui à la nuit.
- *Et... euh... après tu... euh... après tu arrives à Mumbai est-ce que tu vas rencontrer tes parents ?*
- Oui, bien sûr ! Je l'ai rencontré.... rencontré.
- *Et est-ce que tu euh... tu as informé tes parents?*
- Oui euh... je l'ai informé.
- *Informé de quoi ?*
- Informé de euh... informé de.... Euh..... je les ai informé que j'arriverai euh.... à... euh à.... demain.
- *Après Mumbai tu vas visiter Chennai ?*
- Oui, je euh.... Je le visite.
- *Et euh... là... tu vas rester chez qui?*
- Chez mes oncles et mes tantes.
- *Est-ce que tu aimes tes oncles et tes tantes ?*
- Oui, bien sûr je les aime!
- *Et qu'est-ce que tu vas faire à Chennai ?*
- Emm.....je voudrais visiter le zoo au Mysore, Coorg euh....et euh....les autres lieux.
- *Euh est-ce que tu peux acheter euh....des vaisselles pour moi ?*
- Oui, bien sûr !.....euhsi vous voudrez j'achèterai pour vous
- *Et.....quoi d'autre tu vas acheter ?*
- Euh....d'autre.....euh.....je voudrais acheter.....euh.....
- *Est-ce que tu vas acheter.... euh....des vêtements ?*
- Les vêtementsemmm.....j'ai beaucoup de vêtementseuh.....j'ai beaucoup de vêtements, donc je ne suis pas intéressée par acheter des vêtements
- *Ok, donc peut-être des bijoux ?*
- Des bijoux ? je ne suis pas intéressée.
- *Donc tu t'intéresse à quoi ?*
- Euh....les livres.

Dialogue 2

- *Neha dis-moi, pendant les vacances... euh...est-ce que tu vas téléphoner à ton amie ?*
- Oui, j'ai téléphoné mon amie et j'ai ... euh... j'ai parlé beaucoup.... j'ai parlé beaucoup pour beaucoup des sujets comme....euh...
- *Est-ce que tu vas faire des projets avec eux pendant les vacances ?*
- Oui, nous deci.....euh...nous avons décidé que euh.... que nous sommes.... nous avons décidé que nous visitons le....le musée de Baroda.
- *Ok, est-ce que tu aimes beaucoup le musée ?*
- Oui, j'aime beaucoup le musée....parce que les musées ont beaucoup des choses qui les rois et les reines utilisent.
- *Euh....et pourquoi ne pas faire un projet de pique-nique ?*
- Je n'aime paseuh...je n'aime pas.... (le sujet imite l'action de conduire une voiture)
- *Tu n'aimes pas conduire ?*
- Oui, je n'aime pas conduire.

Dialogue 3 :

- *Est-ce que tes enfants va à l'école ?*
- *Oui,.....le....le*
- *Est-ce qu'ils ont les vacances maintenant ?*
- *Euh...pas maintenant.*
- *Donc, les vacances...euh... commencent....euh... quand ?*
- *3 mai.*
- *Et pendant les vacances, quel est ton projet ?*
- *Nous...euh...nous ...euh...nous euh...venons à Mumbai...euh...*
- *Euh....là qu'est-ce que tu vas faire ?*
- *Nous habitons pour 3 jours là et après nous décider...euh...*
- *Est-ce que tu penses que tu pourrais acheter les billets pour continuer ton voyage ?*
- *Excusez-moi ?*
- *Est-ce que tu penses que tu vas pourrais acheter les billets parce que tous les trains sont pleins ?*
- *Oui...oui, pas de problème.*
- *Pas de problème ? et...euh....tes enfants ont l'habitude de voyager beaucoup... ?*
- *Nous avons....euh...nous avons euh*

Dialogue 4 :

- *Haresh tu faire des affaires ? Est-ce que tu as un bureau ?*
- *Oui, je.....je.....je le.*
- *Et.....est-ce que tu vas quotidien euh...tous les jours au bureau ?*
- *Où, je le...pardon ?*
- *Est-ce que tu vas tous les jours au bureau ?*
- *Je vais.*
- *Et....euh....au bureau est-ce que tu as des employés ?*
- *Non, j'en ai.....je n'en ai.*
- *Donc tu travailles seul ?*
- *Oui, je.....je...*
- *Quand tu as du temps qu'est-ce que tu aimes faire ?*
- *Je ...fais...je lis les magazines.*
- *Tu lis les magazines ?*
- *Oui....*
- *Quel magazine tu aimes lire ?*
- *Sport...j'aime le magazine de sport*
- *Est-ce que tu fais du sport ?*
- *Je.....je ne fais pas.*

Dialogue 5 :

- *Shweta est-ce que tu vas aux États-Unis ?*
- *Oui, j'y vais.*
- *Ok, euh...qu'est-ce que tu y vas faire ?*
- *Emmm.....j'y vas faire des études.*
- *Quelle étude ?*
- *Emmm....étude d'administration.*
- *Tu aimes l'administration ?*
- *Ouais, ... je l'aime.*
- *Et... qu'est-ce que tu penses...est-ce que tu vas gagner ta vie dans quelques entreprises bien payantes ?*
- *Oui, je le pense....emmm...j'y pense.*
- *Euh....et après tu finis tes études, est-ce que tu vas...emmm tu vas retourner à l'Inde.*
- *Non, je veux y rester pour 2 ans et travailler et gagner de l'argent et puis retourner en Inde.*
- *Qu'est-ce que tu fais comme loisir ?*

- Emmm.....je lis, j'écoute la musique et regarde des films.
- *Tu aimes quel type de musique ?*
- Tous...tous les types de musique.
- *Et tu aimes le rock ?*
- Emmm, oui, j'aime.....je l'aime.
- *Quel est ton chanteur favori ?*
- J'aime Bon Jovi, Enrique Iglesias, Shanaya Twain, Céline Dion....
- *Est-ce que tu aimes écouter les chansons françaises ?*
- Oui, je l'aime écouter.
- *Dites moi...est-ce que tu as écouté quelques....emmm...peut-être une chanson de Céline Dion ?*
- Euh....répétez.
- *Est-ce que tu as écouté une chanson de Céline Dion ?*
- Oui, j'en ai écouté.....une.

Dialogue 6 :

- *Reena, est-ce que vous travailler à l'école ?*
- Oui, je travaille... euh..non... j'y travaille.
- *Emm, est-ce que vous aimez travailler à l'école ?*
- Oui, je l'aime.
- *Et...euh...est-ce que vous trouvez votre travail très facile ou très difficile ?*
- Je le trouve très facile.
- *Et...euh.....les petits enfants ils ne vous troublent pas ?*
- Non, ils ne me troublent pas du tout.
- *Et...euh...vous avez besoin de les punir quelquefois ?*
- Quelquefois, j'en ai besoin.
- *Et...euh....est-ce que vous avez pensé à retourner à Baroda ?*
- Oui, j'y ai déjà pensé.
- *Et....euh.....après vous retourner ici euh.....qu'est-ce que euh...vous allez faire ? Vous allez travailler ?*
- Oui, j'y ai déjà pensé, je vais travailler à l'Université.
- *Est-ce que vous avez déjà travaillé à l'Université....avant.*
- Oui, j'y....j'y ai.....j'ai y déjà travaillé.
- *Et.....parmi les deux.....parmi les deux, l'école et l'Université.....laquelle préférez-vous....préférez-vous ?*
- Je préfère l'Université.
- *Pourquoi vous la préférez ?*
- Je le préfère parce que...on enseigne les étudiants grands.....et leur niveau de l'esprit est plus haut donc on comprend des choses facilement tandis que les enfants. Ils apprend.....apprennent les choses un peu plus tard.
- *Donc, vous pensez que c'est plus facile d'enseigner des jeunes ?*
- Oui,...que les enfants.
- *Que les enfants....ok.....et.....emmm.....si vous allez laisser votre travail a l'école est-ce vous le regrettez ?*
- Non, je ne le regrette pas.

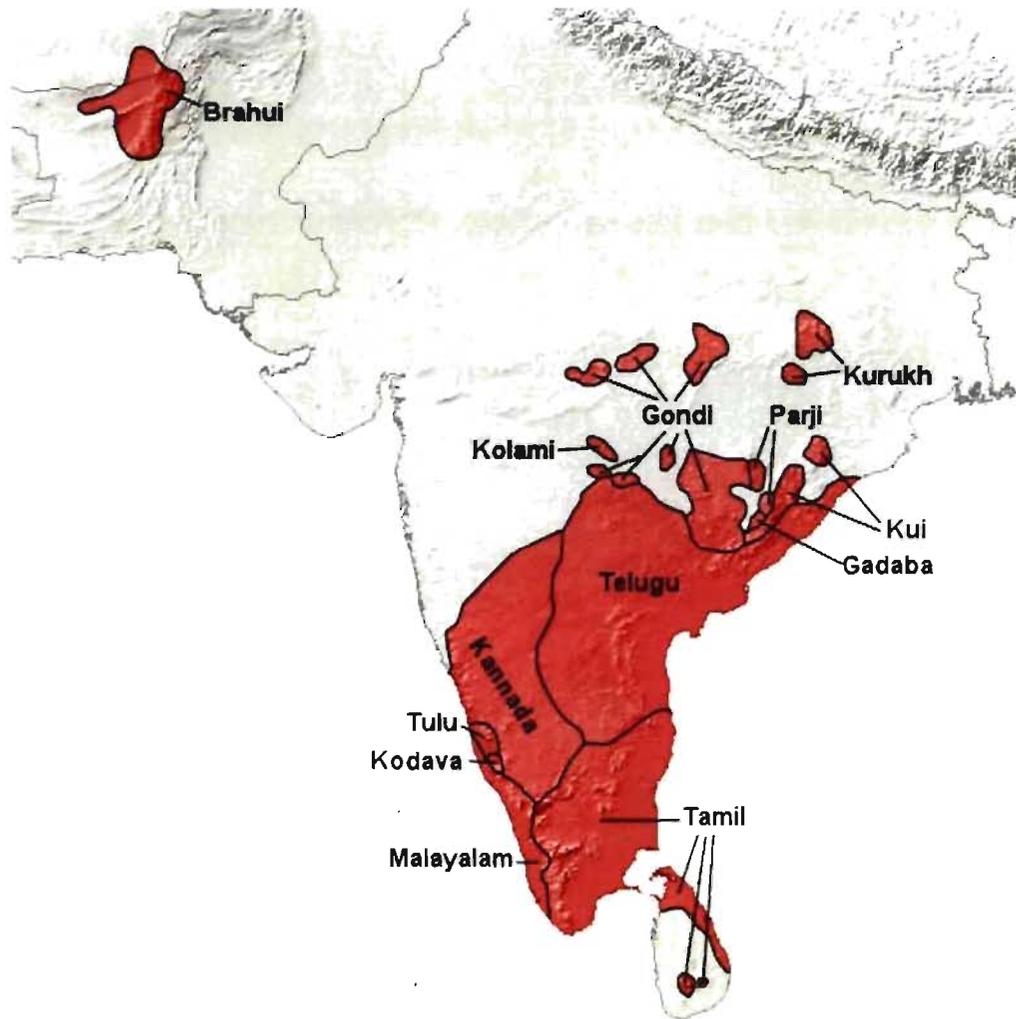
Dialogue 7 :

- *Quand tu vas en France ?*
- Emm....
- *Quand...quand tu vas ?*
- J'y vais en Septembre.
- *Et...euh...la qu'est-ce que tu vas faire ?*
-emm.....j'y enseigner les étudiants.
- *Et....est-ce que euh....tu as de l'expérience ?*
-Est-ce que vous pouvez répétez ?

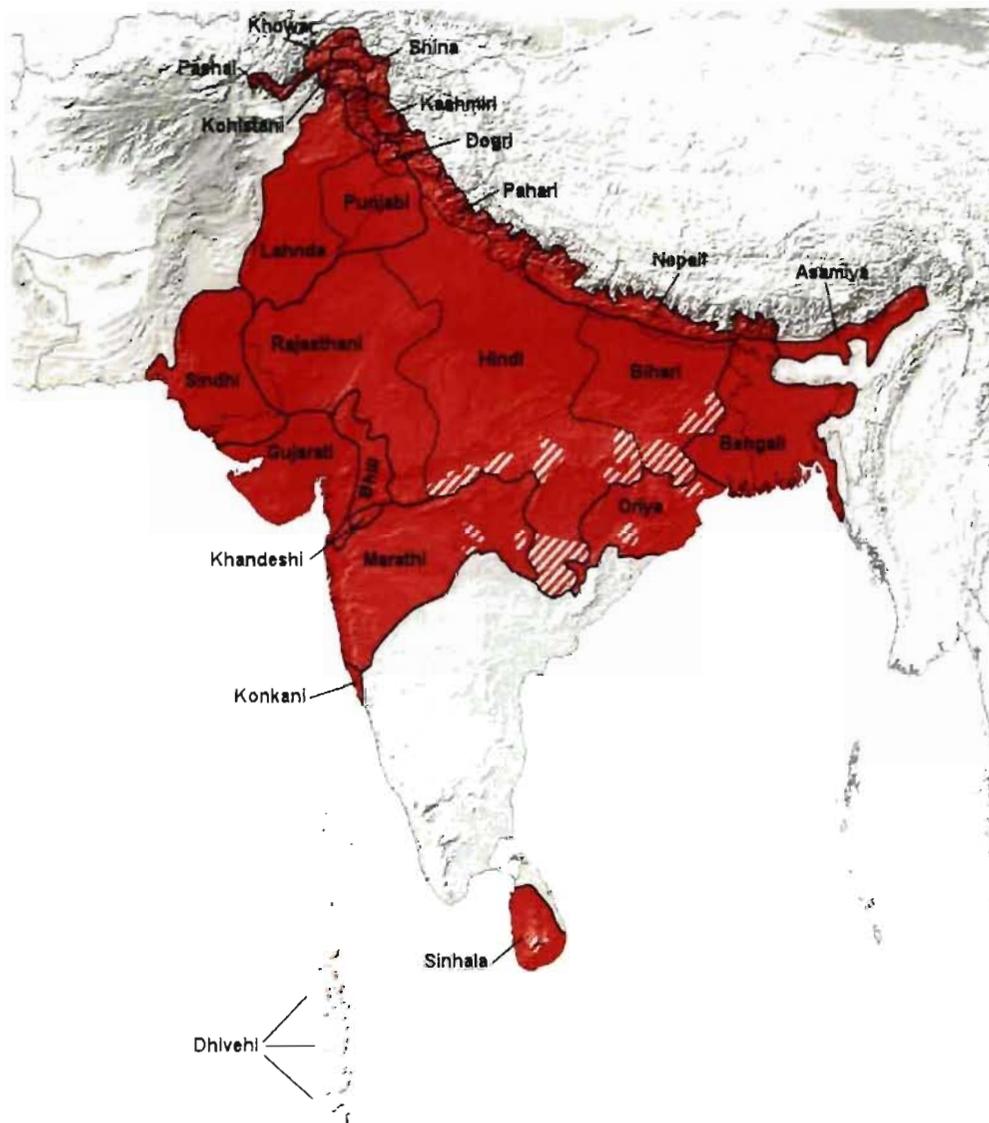
- *est-ce que tu as de l'expérience d'enseigner ?*
-Oui, j'ai l'expérience.
- *Est-ce que tu aimes enseigner ?*
- Oui, je l'aime.
- *Tu enseignes quel niveau d'étudiants ?*
- Je.....enseigne le niveau un.....étudiants de niveau un.
- *Emm.....est-ce que tu trouves tes étudiants facile ou difficile ?*
- Je les trouve difficile.
- *Emmm.....est-ce que....ils te troublent beaucoup ?*
- Non, ils ne me troublent pas beaucoup.
- *Tu utilises le Panorama 1 pour enseigner ?*
- Oui, je l'utilise.
- *Emmm....comment tu le trouves ?*
-je le trouve intéressant.
- *Emmm.....est-ce que le Panorama est très facile à comprendre ?*
-oui, le Panorama est très facile

ANNEXE II : Les langues en Inde

Les langues dravidiennes en Inde



Les langues indo-aryennes en Inde



Les écritures des différentes langues indiennes

Sanskrit	Hindi	Punjabi	Gujrathi	Marathi	Assam- epee	Bengali	Oriya	Kannada	Telugu	Malay- alam	Tamil	Roman font	Character code
अ	अ	ਅ	અ	अ	অ	অ	ଌ	ಅ	అ	അ	அ	a	
आ	आ	ਆ	આ	आ	আ	আ	ଌ	ಆ	ఆ	ഓ	ஆ	ā	0101
इ	इ	ਇ	ઇ	इ	ই	ই	ଇ	ಇ	ఱ	ഈ	ஐ	i	
ई	ई	ਈ	ઈ	ई	ঐ	ঐ	ଐ	ಈ	ఱ	ഈ	ஐ	ī	012B
उ	उ	ਉ	ઉ	उ	উ	উ	ଊ	ಉ	ఱ	ഊ	ஊ	u	
ऊ	ऊ	ਊ	ઊ	ऊ	ঊ	ঊ	ଊ	ಊ	ఱ	ഊ	ஊ	ū	016B
								ಎ	ఱ	എ	எ	e	
ए	ए	ਏ	એ	ए	এ	এ	ଏ	ಀ	ఱ	ഈ	ஏ	ē	0113
								ಁ	ఱ	ഈ	ஏ	o	
ओ	ओ	ਓ	ઓ	ओ	ও	ও	ଌ	ಱ	ఱ	ഊ	ஊ	ō	014D
ऐ	ऐ	ਐ	એ	ऐ	ঐ	ঐ	ଐ	ಱ	ఱ	ഈ	ஐ	ÿ	00FF
औ	औ	ਔ	ઔ	औ	ঔ	ঔ	ଊ	ಱ	ఱ	ഊ	ஊ	ō	00F6
Phonetic value in-between i & u (Vide para on "new vowel sound")												ü	00FC

<http://www.thehindubusinessline.com/mentor/2006/01/02/stories/2006010201861100.htm>

Les voyelles des langues indiennes

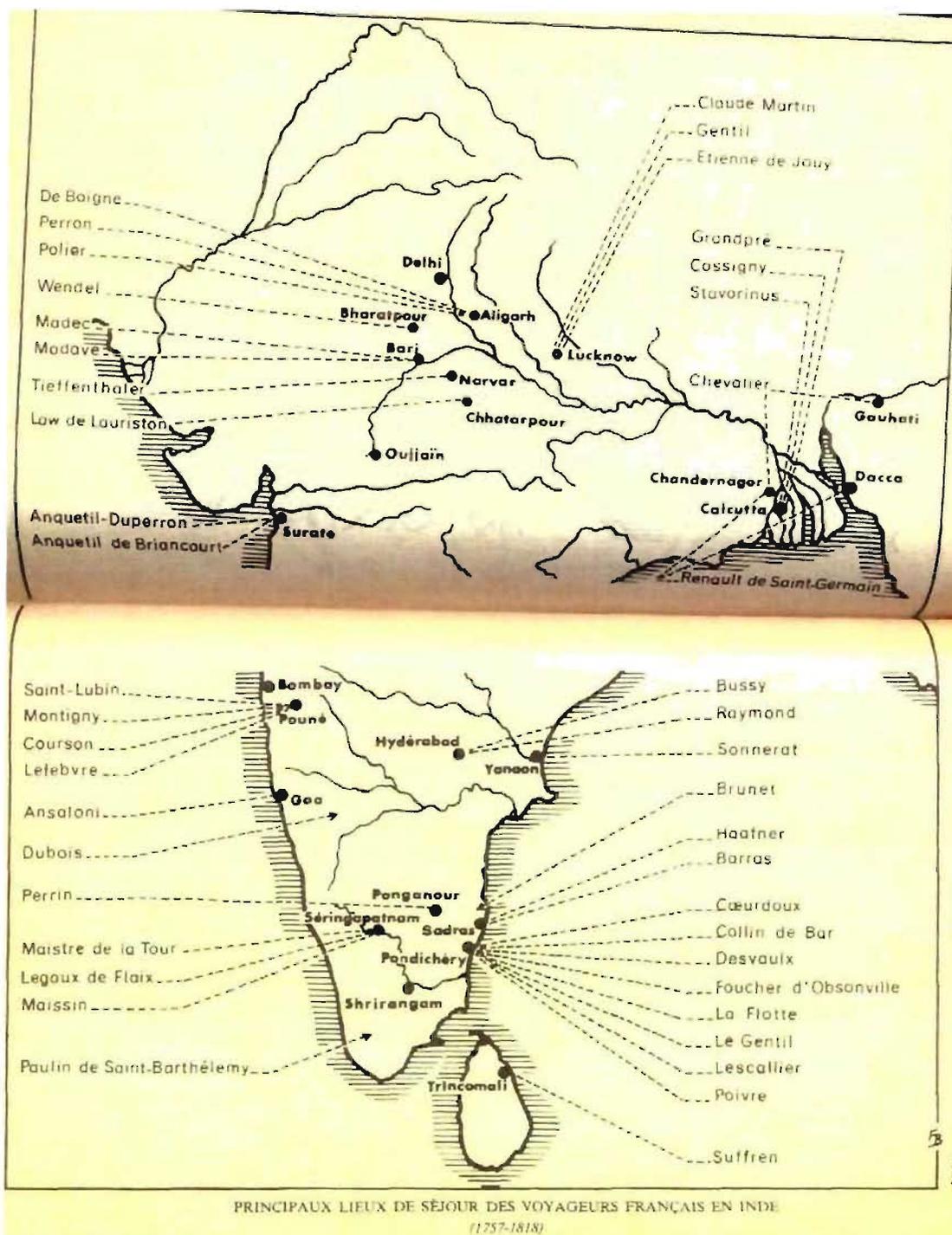
	SHORT VOWELS					LONG VOWELS				
B-SCRIPT:	A	E	I	O	U	AA	EE	II	OO	UU
MALAYALAM:	അ	എ	ഇ	ഒ	ഉ	ഏ	ഈ	ഐ	ഔ	ഊ
DEVANAGIRI:	अ	ए	इ	ओ	उ	आ	ए	ई	ओ	ऊ
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

	OTHER VOWELS									
B-SCRIPT:	AI	AU	RW	RWU	LW	LWU	AMX	ANX	AM	AHX
MALAYALAM:	ഈ	ഊ	ഋ	-	-	-	-	-	ഌ	഍
DEVANAGIRI:	ऐ	औ	ऋ	ॠ	ऌ	ॡ	अं	अँ	अम्	अः
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120

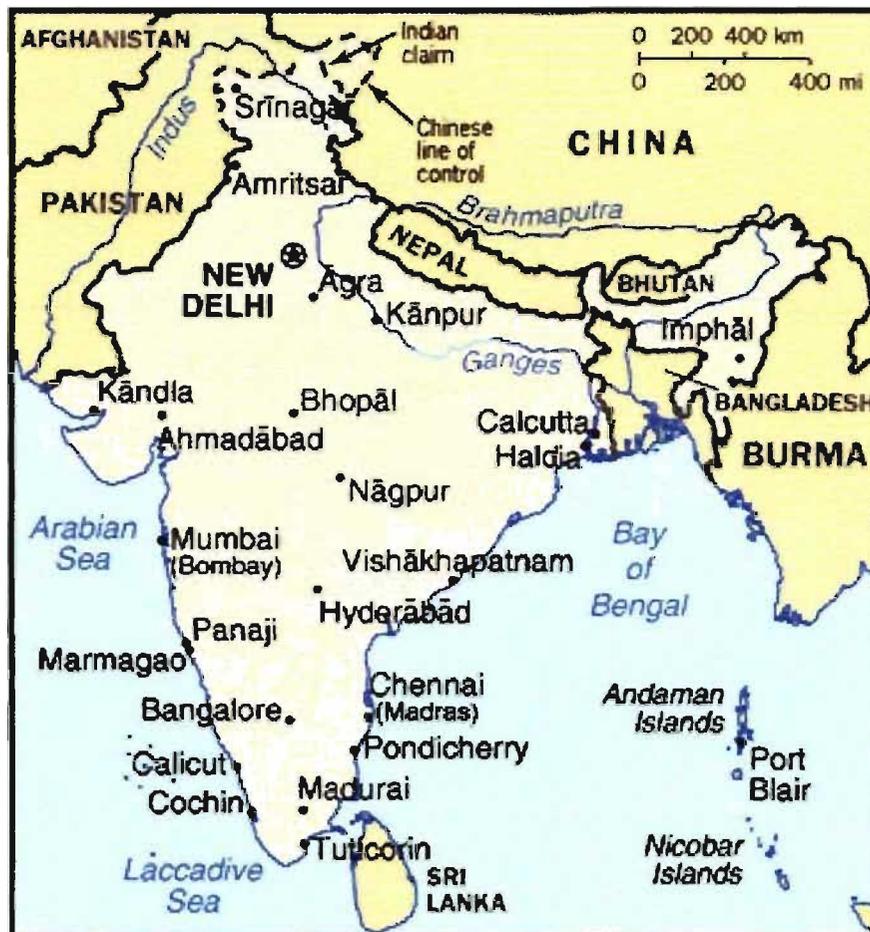
VOWELS

<http://www1.uspto.gov/web/patents/patog/week07-old/OG/html/1315-2/US07177794-20070213.html>

Lieux de séjours des voyageurs français en Inde (1757 - 1818)



ANNEXE III : Carte de l'Inde



<http://www.worldlanguage.com/French/Countries/India.htm>

Langues officielles (administration centrale)

1. hindi écrit aussi hîndi (faisait partie de l'hindoustani avec l'ourdou);
2. anglais (considérée comme *associate official*, langue officielle associée)

Langues officielles reconnues de l'Inde (liste classifiée pour usage officiel)

1. assamais - langue officielle de l'Assam
2. bengalais - langue officielle du Tripura et du Bengale occidental
3. bodo - langue officielle de l'Assam
4. dogri - langue officielle du Jammu-et-Cachemire

5. gujarati - langue officielle de Dadra and Nagar Haveli, de Daman and Diu et du Gujarat
6. hindi - langue officielle des îles Andaman et Nicobar, du Bihar, Chandigarh, Chhattisgarh, Delhi, Haryana, Himachal Pradesh, Jharkhand, Madhya Pradesh, Rajasthan, Uttar Pradesh et Uttaranchal
7. kannada - langue officielle du Karnataka
8. kashmiri - Cachemire
9. konkani - langue officielle de Goa
10. maithili - langue officielle du Bihar
11. malayalam - langue officielle du Kerala, des îles Laquedives et officielle régionale dans le territoire de Pondichéry
12. manipuri - en anglais Meithei, langue officielle du Manipur
13. marathi - langue officielle du Maharashtra
14. mizo - langue officielle du Mizoram
15. népalais - langue officielle du Sikkim
16. oriya - langue officielle de l'Orissa
17. punjabi - langue officielle du Penjab
18. sanskrit
19. santali
20. sindhi
21. tamoul - langue officielle du Tamil Nadu et du Pondichéry)
22. télougou - langue officielle de l'Andhra Pradesh et officielle régionale dans le territoire de Pondichéry
23. ourdou - langue officielle du Jammu-et-Cachemire

http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_langues_officielles_de_l'Inde

Carte du Gujarat



<http://gujaratonline.com/about/map.htm>

ANNEXE IV : Tableaux statistiques

Tableau de régression ArtPf

	Variables dépendantes	ArtPf
β valeur de variables indépendantes	Age	0.26
	Univ yrs	0.18
	XE	0.17
	Motiv	0.16
	BSQE	0.31**
	BSQH	0.03
	Numlang	0.16
	R	0.54
	R Sq	0.30
	F (7,77)	4.61**

Tableau de régression PrtPf

	Variables dépendantes	PrtPf
β valeur de variables indépendantes	Age	0.15
	Univ yrs	0.21
	XE	0.03
	Motiv	0.23*
	BSQE	0.37**
	BSQH	0.1
	Numlang	0.12
	R	0.6
	R Sq	0.35
	F (7,77)	5.9**

Tableau de régression Pr1Pf

	Variables dépendantes	Pr1Pf
β valeur de variables indépendantes	Age	-0.03
	Univ yrs	0.3
	XE	0.01
	Motiv	0.11
	BSQE	0.35**
	BSQH	0.15
	Numlang	0.05
	R	0.51
	R Sq	0.26
	F (7,77)	3.78**

Tableau de régression Pr2PfAC

	Variables dépendantes	Pr2PfAC
β valeur de variables indépendantes	Age	0.02
	Univ yrs	0.17
	XE	0.12
	Motiv	0.06
	BSQE	0.28**
	BSQH	0.21
	Numlang	0.17
	R	0.51
	R Sq	0.26
	F (7,77)	3.83

Tableau de régression Pr2PfAP

	Variables dépendantes	Pr2PfAP
β values of Independent Variables	Age	0.12
	Univ yrs	0.21
	XE	0.1
	Motiv	0.11
	BSQE	0.35**
	BSQH	0.17
	Numlang	0.21*
	R	0.59
	R Sq	0.34
	F (7,77)	5.79**

Tableau de régression Pr2PfB

	Variables dépendantes	Pr2PfB
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.04
	Univ yrs	0.31
	XE	0.14
	Motiv	0.04
	BSQE	0.34**
	BSQH	0.03
	Numlang	0.15
	R	0.49
	R Sq	0.24
	F (7,77)	3.53**

Tableau de régression Pr3Pf

	Variables dépendantes	Pr3Pf
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.07
	Univ yrs	0.24
	XE	0.07
	Motiv	0.18
	BSQE	0.23
	BSQH	0.08
	Numlang	0.14
	R	0.45
	R Sq	0.2
	F (7,77)	2.81**

Tableau de régression Pr4PfB

	Variables dépendantes	Pr4PfB
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.13
	Univ yrs	0.23
	XE	0.18
	Motiv	0.2
	BSQE	0.32**
	BSQH	0.01
	Numlang	0.1
	R	0.53
	R Sq	0.28
	F (7,77)	4.37**

Tableau de régression Pr4PfA

	Variables dépendantes	Pr4PfA
β valeurs de variables indépendantes	Age	-0.05
	Univ yrs	0.3
	XE	-0.1
	Motiv	0.1
	BSQE	-0.08
	BSQH	0.31**
	Numlang	-0.02
	R	0.44
	R Sq	0.19
	F (7,77)	2.62**

Tableau de régression Pr5Pfc

	Variables dépendantes	Pr5Pfc
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.09
	Univ yrs	0.2
	XE	-0.01
	Motiv	0.06
	BSQE	0.01
	BSQH	0.17
	Numlang	0.27*
	R	0.42
	R Sq	0.18
	F (7,77)	2.34*

Tableau de régression Pr5Pfp

	Variables dépendantes	Pr5Pfp
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.22
	Univ yrs	0.17
	XE	-0.06
	Motiv	0.07
	BSQE	0.12
	BSQH	0.15
	Numlang	0.16
	R	0.45
	R Sq	0.2
	F (7,77)	2.79*

Tableau de régression Pr6Pf

	Variables dépendantes	Pr6Pf
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.06
	Univ yrs	0.27
	XE	-0.06
	Motiv	0.08
	BSQE	0.40**
	BSQH	0.04
	Numlang	-0.001
	R	0.49
	R Sq	0.24
	F (7,77)	3.41**

Tableau de régression Pr7PfC

	Variables dépendantes	Pr7PfC
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.05
	Univ yrs	0.3
	XE	0.04
	Motiv	0.11
	BSQE	0.35**
	BSQH	0.1
	Numlang	0.1
	R	0.51
	R Sq	0.27
	F (7,77)	3.96**

Tableau de régression Pr7PfP

	Variables dépendantes	Pr7PfP
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.16
	Univ yrs	0.24
	XE	0.16
	Motiv	0.17
	BSQE	0.38**
	BSQH	0.15
	Numlang	0.1
	R	0.63
	R Sq	0.39
	F (7,77)	7.10**

Tableau de régression Pr8PfC

	Variables dépendantes	Pr8PfC
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.1
	Univ yrs	0.24
	XE	0.14
	Motiv	0.19
	BSQE	0.31**
	BSQH	0.07
	Numlang	0.17
	R	0.54
	R Sq	0.29
	F (7,77)	4.56**

Tableau de régression Pr8PfP

	Variables dépendantes	Pr8PfP
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.13
	Univ yrs	0.25
	XE	0.1
	Motiv	0.17
	BSQE	0.34**
	BSQH	0.07
	Numlang	0.2
	R	0.56
	R Sq	0.31
	F (7,77)	4.95**

Tableau de régression Pr9Pf

	Variables dépendantes	Pr9Pf
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.25
	Univ yrs	0.17
	XE	-0.02
	Motiv	0.08
	BSQE	0.35**
	BSQH	0.05
	Numlang	0.2
	R	0.53
	R Sq	0.28
	F (7,77)	4.18**

Tableau de régression Trans

	Variables dépendantes	Trans
β valeurs de variables indépendantes	Age	0.40**
	Univ yrs	0.05
	XE	0.1
	Motiv	0.14
	BSQE	0.35**
	BSQH	-0.06
	Numlang	0.17
	R	0.53
	R Sq	0.29
	F (7,77)	4.40**

Les erreurs de performance

Tableaux 1.a Confusion de genre/ données brutes

Éléments:	La sociologie: ArtPf1		une menthe: ArtPf5		de la moutarde: PrtPf7		un thé: ArtPf2	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.	4	0	5	2	11	3	4	0
Tot Err Old	18	5	20	10	32	13	9	4
Tot Err New	22	5	25	12	43	16	13	4
Sous-tot. err	3	0	3	1	4	1	3	0
Err de genre Old	11	3	14	7	11	2	6	2
Err de genre New	14	3	17	8	15	3	9	2
Sous-tot. err	1	0	2	1	7	2	1	0
Non rép.Old	7	2	6	3	21	11	3	2
Non rép.New	8	2	8	4	28	13	4	2
Sous-tot.nr	11	9	10	7	4	6	11	9
Bon.Rép.Old	27	11	25	6	13	3	36	12
Bon.Rép.New	38	20	35	13	17	9	47	21
Sous-tot. br								

Tableaux 1.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		confusion de genre (articles et partitifs)									
	N	Tot_app % (sur 85)	N	err% (sur 85 tot_app testes)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 -tot_MedIns2 ang)	N IL	IL% (sur 25 -tot_MedIns2 guj/hin)
la sociologie ArtPf1	27	31.76	17	20	3	12.5	14	22.95	14	23.33	3	12
une menthe (ArtPf5)	37	43.53	25	29.41	4	16.67	21	34.43	17	28.33	8	32
de la moutarde PrtPf7	59	69.41	18	21.18	5	20.83	13	21.31	15	25	3	12
un thé (ArtPf2)	17	20	11	12.94	3	12.5	8	13.11	9	15	2	8

Figure I

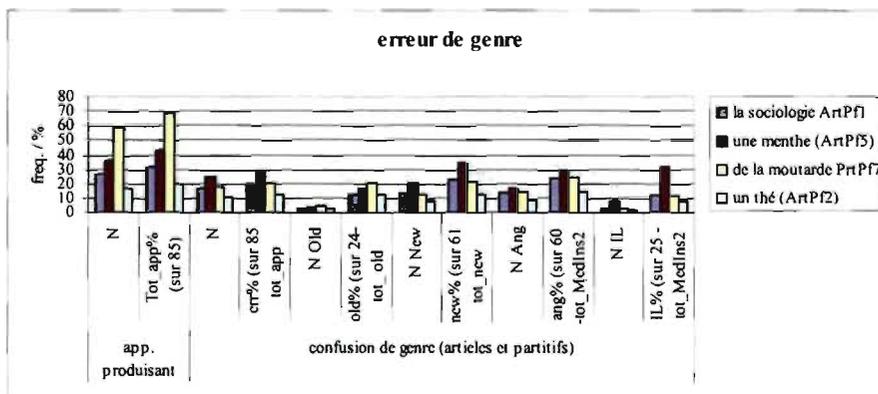


Tableau 2.a Confusion d'article et de partitif/ données brutes

Eléments:	l'art (ArtPf9)		le thé (PrtPf2)		de l'eau (PrtPf4)		de la viande (PrtPf1)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.	0	1	5	3	4	3	7	5
Tot Err Old	23	8	31	9	31	13	37	11
Tot Err New	23	9	36	12	35	16	44	16
Err de art/prt Old	14	7	16	1	25	8	13	4
Err de art/prt New	14	8	21	4	28	10	17	6
Sous-tot. err	9	1	15	8	6	5	24	7
Non rép.Old	9	1	15	8	7	6	27	10
Non rép.New	15	8	10	6	11	6	8	4
Sous-tot.nr	22	8	16	7	14	3	8	4
Bon.Rép.Old	37	16	26	13	25	9	16	8
Bon.Rép.New								
Sous-tot. br								

Tableau 2.b (pourcentage)

Élément	app produisant des erreurs		confusion d'article / partitif									
	N	Tot_app % (sur 85)	N err d'art/prt	err% (sur err d'art/prt)	N old	old% (sur 24- tot_ old learners)	N New	new% (sur 61 - tot_new learners)	N ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns2)
l'art (ArtPf9)	32	37.65	22	25.88	1	4.17	21	34.43	14	23.33	8	32.00
le the (PrtPf2)	46	54.12	25	29.41	8	33.33	17	27.87	21	35.00	4	16.00
de l'eau (PrtPf4)	51	60.00	38	44.71	5	20.83	33	54.10	28	46.67	10	40.00
de la viande (PrtPf1)	60	70.59	23	27.06	6	25.00	17	27.87	17	28.33	6	24.00

Figure II

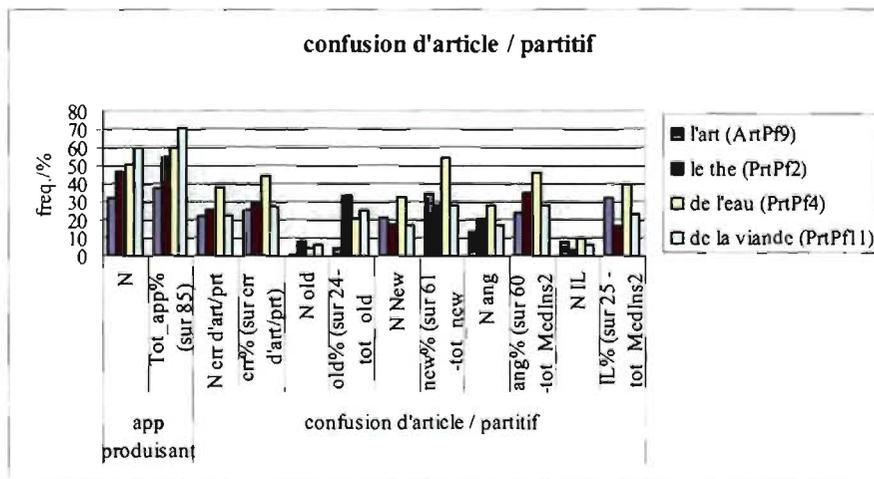


Tableau 3. a Confusion de genre (pronom)/ données brutes

Éléments:	sa fille (Pr1Pf4)		cette lettre (Pr1Pf6)		son appartement (Pr1Pf7)		le film (Pr1Pf16)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.	1	1	1	1	0	1	1	0
Err Old	26	7	21	9	12	7	17	7
Err New	27	8	22	10	12	8	18	7
Sous-tot. err	1	0	0	0	0	1	1	0
conf. gen.pr Old	11	1	16	7	7	2	12	1
conf. gen.pr New	12	1	16	7	7	3	13	1
Sous-tot. err	0	1	1	1	0	0	0	0
Non rép.Old	15	6	5	2	5	5	5	6
Non rép.New	15	7	6	3	5	5	5	6
Sous-tot.nr	14	8	14	8	15	8	14	9
Bon.Rép.Old	19	9	24	7	33	9	28	9
Bon.Rép.New	33	17	38	15	48	17	42	18
Sous-tot. br								

Tableau 3. b (pourcentage)

Élément	app produisant des erreurs		confusion de genre (pronoms)									
	N	Tot_app % (sur 85)	N err de gen.pr	err% (sur err de gen.pr)	N old	old% (sur 24-tot_old learners)	N New	new% (sur 61-tot_new learners)	N ang	ang% (sur 60-tot_MedIns2 ang)	N IL	IL% (sur 25-tot_MedIns2 guj/hin)
sa fille (Pr1Pf4)	35	41.18	13	15.29	1	4.17	12	19.67	12	20.00	1	4.00
cette lettre (Pr1Pf6)	32	37.65	23	27.06	0	0.00	23	37.70	16	26.67	7	28.00
son appartement (Pr1Pf7)	20	23.53	10	11.76	1	4.17	9	14.75	7	11.67	3	12.00
le film (Pr1Pf16)	25	29.41	14	16.47	1	4.17	13	21.31	13	21.67	1	4.00

Figure III

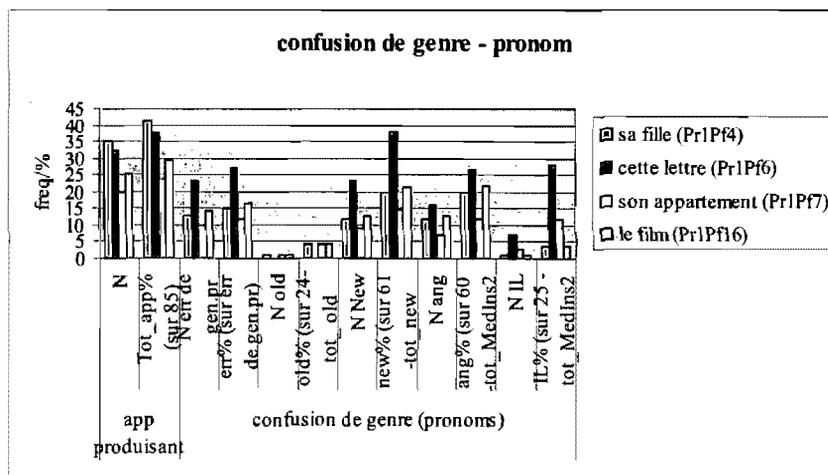


Tableau 4. a Confusion de Nombre/ données brutes

Eléments:	ses clients (Pr1Pf3)		les devoirs (Pr1Pf5)		le départ (Pr1Pf13)		l'appareil photo (Pr1Pf14)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.	2	0	1	0	1	1	3	1
Err Old	32	13	13	5	27	12	24	8
Err New	34	13	14	5	29	13	27	9
Sous-tot. err	2	0	1	0	1	1	3	0
conf. gen.pr Old	29	13	13	5	24	8	14	7
conf. gen.pr New	31	13	14	5	25	9	17	7
Sous-tot. err	0	0	0	0	0	0	0	1
Non rép.Old	3	0	2	0	3	4	10	1
Non rép.New	3	0	2	0	3	4	10	2
Sous-tot.nr	13	9	14	9	14	8	12	8
Bon.Rép.Old	13	3	30	11	17	4	21	8
Bon.Rép.New	26	12	44	20	31	12	33	16
Sous-tot. br								

Tableau 4.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		confusion de nombre (Pronoms)									
	N	Tot_app% (sur 85)	N	err.% (sur 85- tot_app testes)	N Old	old% (sur 24- tot_ old learners)	N New	new% (sur 61 - tot_new learners)	N ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns2 IL/hin)
ses clients (Pr1Pf3)	47	55.29	44	51.76	2	8.33	42	68.85	31	51.67	13	52
les devoirs (Pr1Pf5)	19	22.35	19	22.35	1	4.17	18	29.51	14	23.33	5	20
le départ (Pr1Pf13)	42	49.41	34	40.00	2	8.33	32	52.46	25	41.67	9	36
l'appareil photo (Pr1Pf14)	36	42.35	24	28.24	3	12.50	21	34.43	17	28.33	7	28

Figure IV

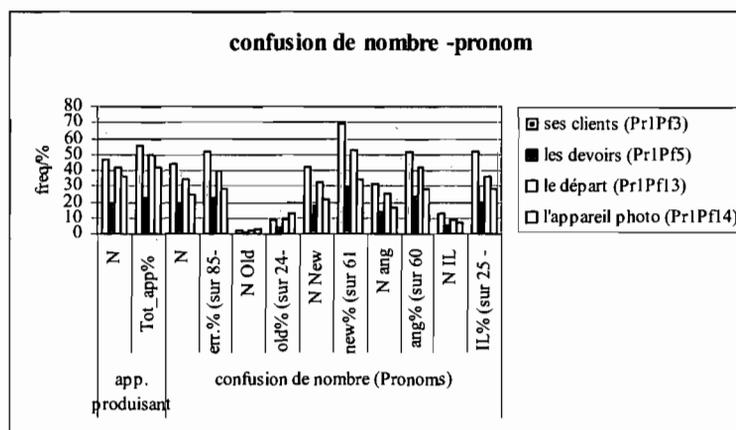


Tableau 5.a Identification de COD/ données brutes

Eléments:	mon copain (Pr1Pf2)		nos bottes (Pr1Pf10)		mon ami (Pr1Pf11)		son courrier (Pr1Pf18)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.								
Err Old	3	3	5	2	2	2	2	1
Err New	23	10	22	5	22	9	17	9
Sous-tot. err	26	13	27	7	24	11	19	10
id.COD Old	3	3	5	2	2	2	2	1
id. COD New	23	10	22	5	22	9	17	9
Sous-tot. err	26	13	27	7	24	11	19	10
Bon.Rép.Old	12	6	10	7	13	7	13	8
Bon.Rép.New	22	6	23	11	23	7	28	7
Sous-tot. br	34	12	33	18	36	14	41	15

Tableau 5.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		identification de COD							
	N	Tot_app% (sur 85)	N Old	old% (sur 24- tot_old learners)	N New	new% (sur 61 -tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
mon copain (Pr1Pf2)	39	45.88	6	25	33	54.1	25	41.67	14	56
nos bottes (Pr1Pf10)	34	40	7	29.17	27	44.26	26	43.33	8	32
mon ami (Pr1Pf11)	35	41.18	4	16.67	31	50.82	23	38.33	12	48
son courrier (Pr1Pf18)	29	34.12	3	12.5	26	42.62	18	30	11	44

Figure V

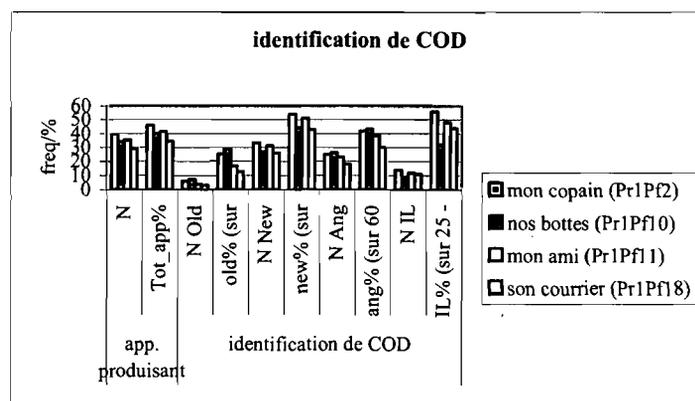


Tableau 6.a Identification de COI / données brutes

Éléments:	leur (Pr2PfA1)		m' (Pr2PfA3)		nous (Pr2PfA9)		lui (Pr2PfA10)	
	N	Ang.N. IL	N	Ang.N. IL	N	Ang.N. IL	N	Ang.N. IL
Lgs.d 'intr.								
Err Old	2	1	1	0	8	3	3	0
Err New	10	6	18	10	35	13	19	8
Sous-tot. err	12	7	19	10	43	16	22	8
id.COI Old	2	1	1	0	8	3	3	0
id. COI New	10	6	18	10	35	13	19	8
Sous-tot. err	12	7	19	10	43	16	22	8
Bon.Rép.Old	13	8	14	9	7	6	12	9
Bon.Rép.New	35	10	27	6	10	3	26	8
Sous-tot. br	48	18	41	15	17	9	38	17

Tableau 6.b (pourcentage)

Élément	app produisant des erreurs		Identification de COI							
	N	Tot_app% (sur 85)	N old	old% (sur 24-tot_old learners)	N New	new% (sur 61-tot_new learners)	N ang	ang% (sur 60-tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25-tot_MedIns 2 guj/hin)
leur (Pr2PfA1)	19	22.35	3	12.5	16	26.23	11	18.33	8	32
m' (Pr2PfA3)	29	34.12	1	4.17	28	45.9	18	30	11	44
nous (Pr2PfA9)	59	69.41	11	45.83	48	78.69	42	70	17	68
lui (Pr2PfA10)	30	35.29	3	12.5	27	44.26	21	35	9	36

Figure VI

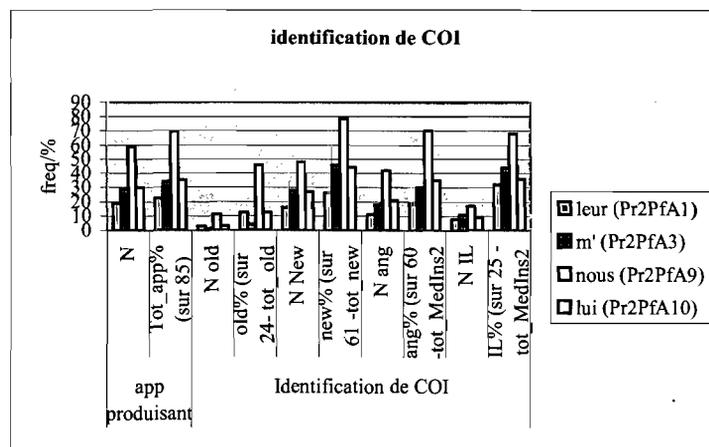


Tableau 7.a Confusion de Y/EN : EN/Y et Y/EN/ données brutes

Éléments:	en -y (Pr3P14, Pr3P15, Pr7P12C, Pr7P13C, Pr7P14C, Pr7P12C)		y - en (Pr7P11C, Pr7P17C, Pr7P18C, Pr7P19C, Pr7P16C, Pr7P20C)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.				
Err Old	19	10	11	5
Err New	81	35	113	57
Sous-tot. err	100	45	124	62
err de en.y Old	18	9	11	5
err de en.y New	28	18	61	38
Sous-tot. err	46	27	72	43
Non rép.Old	1	1	0	0
Non rép.New	53	17	52	19
Sous-tot.nr	54	18	52	19
Bon.Rép.Old	71	44	79	49
Bon.Rép.New	188	61	157	39
Sous-tot. br	259	105	236	88

Tableau 7.b (pourcentage)

Élément	app produisant des erreurs		confusion de en/y									
	N	Tot_app% (sur 85)	N	err% (sur conf.en/y)	N old	old% (sur 24- tot_ old learners)	N New	new% (sur 61- tot_new learners)	N ang	ang% (sur 60- tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25- tot_MedIns 2 guj/bin)
en-y (Pr3P14, Pr3P15, Pr7P12C, Pr7P13C, Pr7P14C, Pr7P12C)	145	28.63	73	14.31	27	18.75	46	12.57	46	12.78	27	18
y-en (Pr7P11C, Pr7P17C, Pr7P18C, Pr7P19C, Pr7P16C, Pr7P20C)	186	36.47	115	22.55	16	11.11	99	27.05	72	20	43	28.67

Figure VII

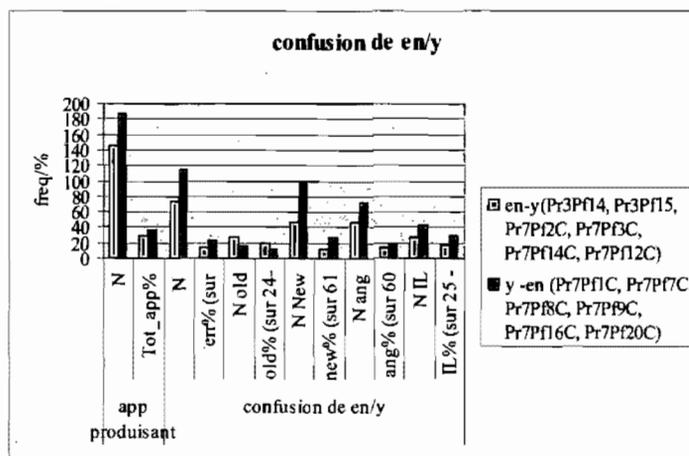


Tableau 8.a Confusion de pronom tonique/ données brutes

Eléments:	elles-leur (Pr4Pfb2)		eux-leur (Pr4Pfb3)		elle-lui (Pr4Pfb5)		moi-lui (Pr4Pfb4)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.								
Tot Err Old	12	5	2	4	2	1	1	2
Tot Err New	41	16	34	12	35	9	28	8
Sous-tot. err	53	21	36	16	37	10	29	10
Err de pr/COI Old	7	3	2	3	1	0	0	0
Err de pr/COI New	14	1	16	6	9	2	8	2
Sous-tot. err	21	4	18	9	10	2	8	2
Non rép.Old	5	2	0	1	1	1	1	2
Non rép.New	27	15	18	6	26	7	20	6
Sous-tot.nr	32	17	18	7	27	8	21	8
Bon.Rép.Old	3	4	13	5	13	8	14	7
Bon.Rép.New	4	0	11	4	10	7	17	8
Sous-tot. br	7	4	24	9	23	15	31	15

Tableau 8.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs			confusion de pro. tonique / COI								
	N	Tot_app% (sur 85)	N	err% (sur 85 - tot_app testes)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 -tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
elles-leur (Pr4Pfb2)	74	87.06	25	29.41	10	41.67	15	24.59	21	34.43	4	16.67
eux-leur (Pr4Pfb3)	52	61.18	27	31.76	5	20.83	22	36.07	18	29.51	9	37.5
elle-lui (Pr4Pfb5)	47	55.29	12	14.12	1	4.17	11	18.03	10	16.39	2	8.33
moi-lui (Pr4Pfb4)	39	45.88	10	11.76	0	0	10	16.39	8	13.11	2	8.33

Figure VIII

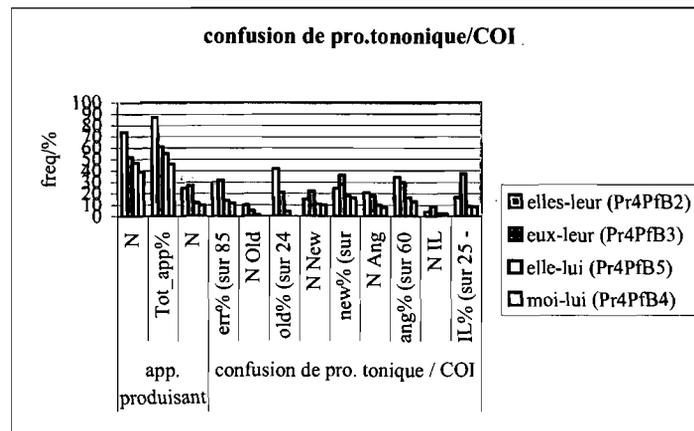


Tableau 9.a Confusion de COD / COI / données brutes

Eléments:	le-lui (Pr5Pf10C)		l'- lui (Pr3Pf9)		lui-le/la (Pr5Pf14C)		les-leur (Pr5Pf20C)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Tot Err Old	8	3	1	2	2	1	4	2
Tot Err New	17	10	23	9	17	8	27	13
Sous-tot. err	25	13	24	11	19	9	31	15
Err de COD/COI Old	7	2	1	0	1	1	2	2
Err de COD/COI New	15	7	9	2	9	3	14	10
Sous-tot. err	22	9	10	2	10	4	16	12
Non rép.Old	1	1	0	2	1	0	2	0
Non rép.New	2	3	14	7	8	5	13	3
Sous-tot.nr	3	4	14	9	9	5	15	3
Bon.Rép.Old	7	6	14	7	13	8	11	7
Bon.Rép.New	28	6	22	7	28	8	18	3
Sous-tot. br	35	12	36	14	41	16	29	10

Tableau 9. b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		confusion de COD / COI									
	N	Tot_app% (sur 85)	N	err% (sur 85 - tot_app testés)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 - tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
le-lui (Pr5Pf10C)	38	44.71	31	36.47	9	37.5	22	36.07	22	36.67	9	36
l'- lui (Pr3Pf9)	35	41.18	12	14.12	1	4.17	11	18.03	10	16.67	2	8
lui-le/la (Pr5Pf14C)	28	32.94	17	20	2	8.33	15	24.59	10	16.67	7	28
les-leur (Pr5Pf20C)	46	54.12	28	32.94	4	16.67	24	39.34	16	26.67	12	48

Figure IX

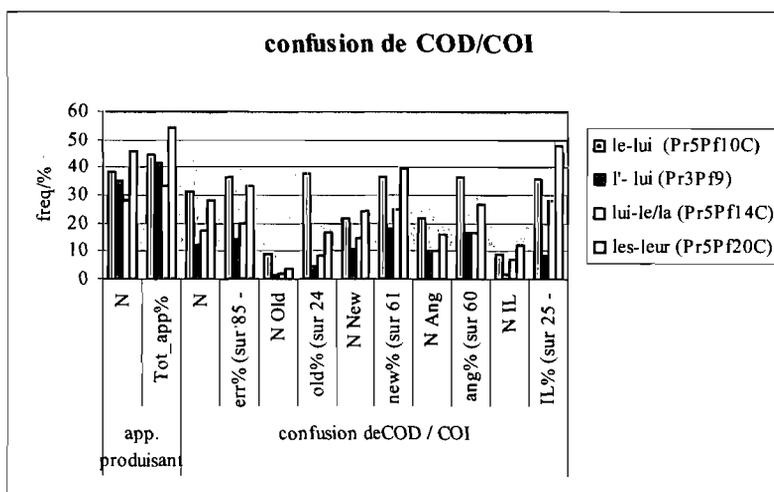


Tableau 10.a Erreurs de pronoms emphatiques/réfléchis-données brutes

Eléments:	elle-même (Pr4Pfa4)		nous-mêmes (Pr4Pfa13)		eux-mêmes (Pr4Pfa15)	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.						
Tot Err Old	6	2	10	7	14	9
Tot Err New	38	13	45	16	45	16
Sous-tot. err	44	15	55	23	59	25
pr.ref Old	6	2	10	7	14	9
pr.ref New	38	13	45	16	45	16
Sous-tot. err	44	15	55	23	59	25
Bon.Rép.Old	9	7	5	2	1	0
Bon.Rép.New	7	3	0	0	0	0
Sous-tot. br	16	10	5	2	1	0

Tableau 10.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		Pronom réfléchi							
	N	err% (sur 85 - tot_app testes)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 -tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
elle-même (Pr4Pfa4)	59	69.41	8	33.33	51	83.61	44	73.33	15	60
nous-mêmes (Pr4Pfa13)	78	91.76	17	70.83	61	100	55	91.67	23	92
eux-mêmes (Pr4Pfa15)	84	98.82	23	95.83	61	100	60	98.33	24	100

Figure X

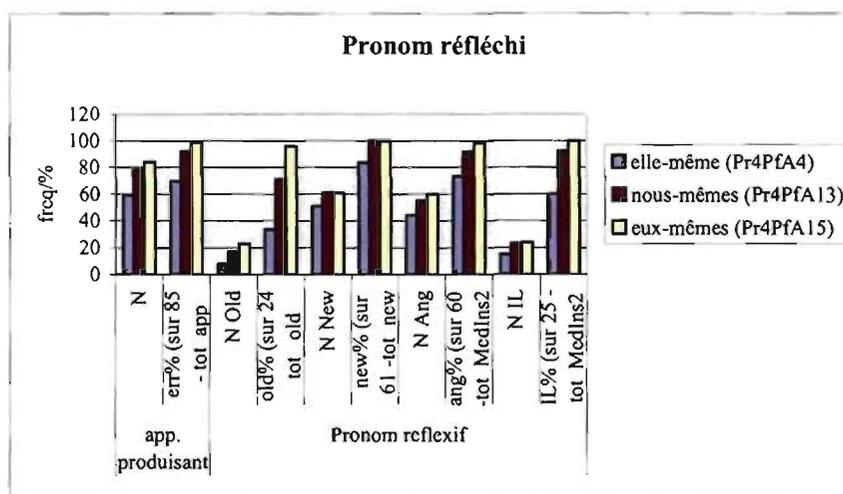


Tableau 11. a Choix correct/ placement incorrect (1 pr.)/ données brutes

Eléments:	Pr7Pf3		Pr7Pf7		Pr7Pf11		Pr7Pf10	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.								
Tot Err Old	7	2	4	3	7	8	7	4
Tot Err New	32	12	32	12	41	14	44	16
Sous-tot. err	39	14	36	15	48	22	51	20
choix cor/plac incor Old	2	0	3	2	7	6	6	3
choix cor/plac incor New	22	5	15	1	27	9	29	6
Sous-tot. err	24	5	18	3	34	15	35	9
choix incor Old	5	2	1	1	0	2	1	1
choix incor New	10	7	17	11	14	5	15	10
Sous-tot.nr	15	9	18	12	14	7	16	11
Bon.Rép.Old choix cor/plac.cor	8	7	11	6	8	1.	8	5
Bon.Rép.New choix cor/plac.cor	13	4	13	4	4	2	1	0
Sous-tot. br	21	11	24	10	12	3	9	5

Tableau 11.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		choix correct placement incorrect 1 pr.									
	N	Tot_app% (sur 85)	N choix correct/ placement incorrect	err% (sur 85 - tot_app testés)	N Old		N New		N Ang	N IL		
					old% (sur 24 tot_old learners)	new% (sur 61 -tot_new learners)	ang% (sur 60 - tot_MedIns2 ang)	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)				
Pr7Pf3	53	62.35	29	34.12	2	8.33	27	44.26	24	40.00	5	8.33
Pr7Pf7	51	60.00	21	24.71	5	20.83	16	26.23	18	30.00	3	5.00
Pr7Pf11	70	82.35	49	57.65	13	54.17	36	59.02	34	56.67	15	25.00
Pr7Pf10	71	83.53	44	51.76	9	37.50	35	57.38	35	58.33	9	15.00

Figure XI

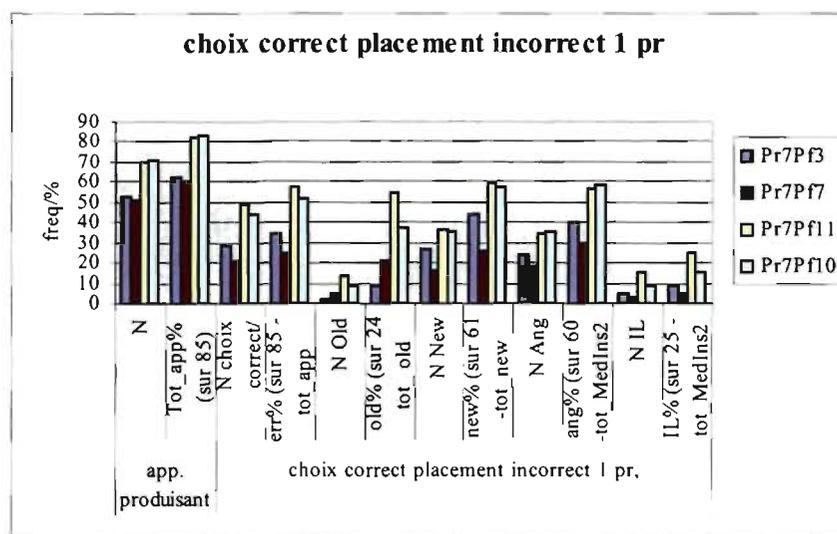


Tableau 12. a Choix correct/ placement incorrect (2 pr)/ données brutes

Eléments:	Pr8Pf1/2		Pr8Pf3/4		Pr8Pf8/9		Pr8Pf13/14	
	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL	N Ang.	N. IL
Lgs.d 'intr.								
Tot Err Old	4	2	5	5	4	2	8	3
Tot Err New	35	11	42	16	42	16	42	15
Sous-tot. err	39	13	47	21	46	18	50	18
choix cor/plac incor Old	0	0	2	1	1	0	3	1
choix cor/plac incor New	4	3	3	1	2	0	1	9
Sous-tot. err	4	3	5	2	3	0	4	10
Non rép Old	4	2	3	4	3	2	5	2
Non rép New	31	8	39	15	40	16	41	6
Sous-tot.nr	35	10	42	19	43	18	46	8
Bon.Rép.Old choix cor/plac.cor	11	7	10	4	11	7	7	6
Bon.Rép.New choix cor/plac.cor	10	5	3	0	3	0	3	1
Sous-tot. br	21	12	13	4	14	7	10	7

Tableau 12.b (pourcentage)

Elément	app. produisant des erreurs		choix correct placement incorrect 2 pr,									
	N	Tot_app% (sur 85)	N choix correct/ placement incorrect	err% (sur 85 - tot_app testes)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 -tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
Pr8Pf1/2	52	61.18	7	8.24	0	0	7	11.48	4	6.67	3	12
Pr8Pf3/4	68	80.00	7	8.24	3	12.50	4	6.56	5	8.33	2	8
Pr8Pf8/9	64	75.29	3	3.53	1	4.17	2	3.28	3	5.00	0	0
Pr8Pf13/14	68	80.00	14	16.47	4	16.67	10	16.39	4	6.67	10	40

Figure XII

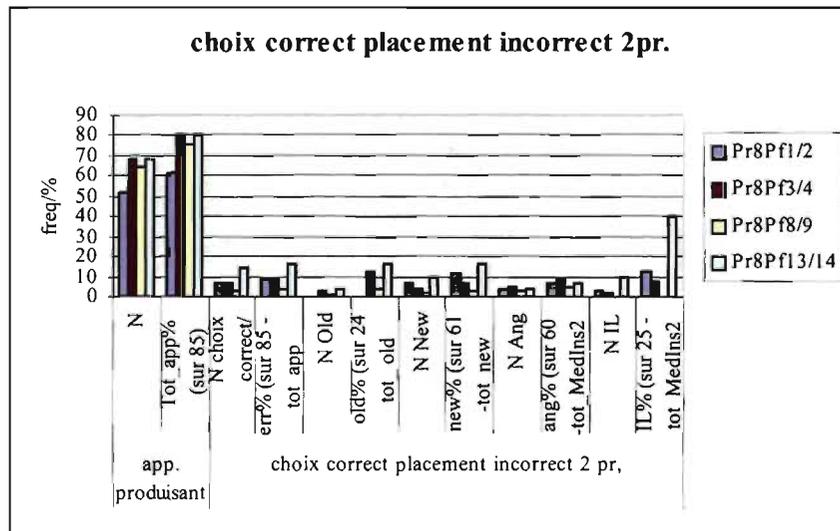


Tableau 13. a Placement général / données brutes

Éléments:	Pr5Pf6		Pr2PFA6		Pr5Pf3		Pr5Pf7		Pr5Pf15		Pr2PFA2		Pr5Pf12		Pr5Pf18	
	N Ang.	N. IL														
Lgs.d 'intr.																
Tot Err Old	2	0	4	3	6	2	3	2	4	2	5	2	4	3	6	4
Tot Err New	21	13	27	10	31	10	32	14	29	5	22	12	32	15	29	15
Sous-tot. err	23	13	31	13	37	12	35	16	33	7	27	14	36	18	35	19
choix cor/plac incor Old	0	0	1	2	4	1	2	1	0	0	3	1	1	1	4	2
choix cor/plac incor New	10	2	15	2	12	5	12	10	10	3	5	2	14	10	14	9
Sous-tot. err	10	2	16	4	16	6	14	11	10	3	8	3	15	11	18	11
non rep Old	2	0	3	1	2	1	1	1	4	2	2	1	3	2	2	2
non rep New	11	11	12	8	19	5	20	4	19	2	17	10	18	5	15	6
Sous-tot.nr	13	11	15	9	21	6	21	5	23	4	19	11	21	7	17	8
Bon.Rép.Old choix cor/plac.cor	13	9	11	6	9	7	12	7	11	7	10	7	11	6	9	5
Bon.Rép.New choix cor/plac.cor	24	3	18	6	14	6	13	2	16	11	23	4	13	1	16	1
Sous-tot. br	37	12	29	12	23	13	25	9	27	18	33	11	24	7	25	6

Tableau 13. b Placement général (pourcentage)

Catégories	Élément	placement général									
		N choix correct/ placement incorrect	err% (sur 85 - tot_app testes)	N Old	old% (sur 24 tot_old learners)	N New	new% (sur 61 -tot_new learners)	N Ang	ang% (sur 60 - tot_MedIns 2 ang)	N IL	IL% (sur 25 - tot_MedIns 2 guj/hin)
Pré. Aff.	Pr5Pf6	12	14.12	0	0	12	19.67	10	16.67	2	8
Pré. Nég.	Pr2PFA6	20	23.53	3	12.50	17	27.87	16	26.67	4	16
P. C. Aff.	Pr5Pf3	22	25.88	5	20.83	17	27.87	16	26.67	6	24
P. C. Nég.	Pr5Pf7	25	29.41	3	12.50	22	36.07	14	23.33	11	44
Imp. Nég.	Pr5Pf15	13	15.29	0	0.00	13	21.31	10	16.67	3	12
Imp. Aff.	Pr2PFA2	11	12.94	4	16.67	7	11.48	8	13.33	3	12
Vbs. C. Aff.	Pr5Pf12	26	30.59	2	8.33	24	39.34	15	25.00	11	44
Vbs. C. Nég.	Pr5Pf18	29	34.12	6	25.00	23	37.70	18	30.00	11	44

Figure XIII

