UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT D'ANGLAIS

LES SYSTEMS APPROXIMATIFS DEVELOPPES PAR LES ELEVES SENEGALAIS EN COURS D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS

CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE
DES LANGUES ETRANGERES AU SENEGAL

THESE DE DOCTORAT
DE TROISIEME CYCLE

PRESENTEE PAR
ABDOULAYE DIONE

Année Universitaire
1991 - 1992

Sous la Direction de
Mme Geneviève NDIAYE / CORREARD
Professeur au Département de
Linguistique Générale et de
Langues Négro africaines

INTRODUCTION

La présente étude a été entreprise dans le cadre des recommandations faites par les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus à Dakar en janvier 1981. Ces hautes assises, les premières du genre, invitent à la recherche des voies et moyens pour parvenir à une pédagogie plus fructueuse pour les enseignants et les enseignés.

Par conséquent, notre travail se voudrait une contribution à l'enseignement de l'anglais dans les lycées et les collèges. D'emblée, il faut dire qu'il corrobore celui des chercheurs qui nous ont précédés dans ce domaine. Sa spécificité est qu'il vise à établir, dans les chapitres suivants, que l'interférence du wolof (LM) et du français (LO) n'est pas la cause la plus importante de celles-ci, que cette interférence n'est qu'un échantillon des stratégies qui caractérisent les performances des apprenants.

Ces performances sont des systèmes (approximatifs de langue) grammaticalement structurés. Notre analyse montre que certains d'entre eux présentent des structures identiques à celle de la LO (dans le cas de l'interférence). Celles de tous les autres en sont différentes. Elles ne sont pas anglaises non plus. Elles sont tout simplement différentes de celle de la LO et de celles de la langue étrangère (LE).

Pourtant, les apprenants les considèrent, à chaque étape de leur apprentissage de l'anglais, comme l'outil le plus efficace pour communiquer, même si leur interlocuteur (lecteur, correcteur) les juge déviantes. Et chaque fois que celui-ci remet en cause leur compétence synchronique (compétence transitoire) ils créent d'autres systèmes de communication qui, parfois, s'identifient à celui de la LE ou ils restent tout simplement figés dans l'erreur (fossilisation dans la compétence terminale).

Ainsi donc, nous sommes persuadés que ces systèmes sont une réalité incontournable dans l'apprentissage d'une LE, et nous formulons l'hypothèse que les mécanismes par lesquels ils

sont générés reposent sur un modèle psychologique très sophistiqué que l'analyse contrastive (théorie basée sur les langues en contact) ne suffit plus à expliquer.

Notre démarche part de cette hypothèse et est sous-tendue par une analyse basée sur les erreurs des apprenants. Elle ne rejette pas pour autant les conclusions de LE BOULCH ([1]) et S.GRELIER([2]) portant sur l'analyse contrastive (AC) des systèmes phonologiques (LE BOULCH) et morphosyntaxiques (S. GRELIER) du wolof, du français et de l'anglais.

Nous pensons que les travaux de ces derniers, bien que révolutionnaires en leur temps dans leurs prédictions et leurs méthodologies correctives, doivent être complétés par une nouvelle étude qui tienne compte de la réalité des systèmes approximatifs dont nous avons parlé plus haut.

Nous espérons ainsi identifier ces systèmes, catégoriser les erreurs qu'ils contiennent, éliminer celles-ci de la performance des apprenants grâce à des exercices de remédiation et élaborer, par la suite, une nouvelle théorie qui puisse sous-tendre la didactique d'une langue étrangère seconde dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères au Sénégal.

Notre hypothèse étant dégagée, nous nous sommes tournés vers la recherche. Pour recueillir nos données, nous avons laissé le rôle principal au hasard dans notre choix d'établissement à travers le pays pour les classes de 4ème et de 2$^{nde.}$ Pour les classes de 3ème, 1ère et terminale, les données viennent respectivement des copies des candidats du D.F.E.M (Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes) et à la première et à la deuxième partie du Baccalauréat des années 1982-1985.

---

[1] LE BOULCH, P. : un cas de trilinguisme : l'apprentissage de l'anglais par les élèves sénégalais. Interférence des phonétismes wolof et français, CLAD N°22, 1965, 314 pages.

[2] GRELIER, S. : 1966 et 1968. (b) Recherches des principales interférences dans les systèmes verbaux de l'anglais, du wolof et du français, CLAD N°31, 1968, 179 pages.

Ces données sont celles des performances écrites. Celles des performances orales sont puisées dans le corpus rassemblé par LE BOULCH et GRELIER et celui que nous avons collecté lors de nos recherches en classe de 4ème et de 2nde (et accessoirement de 6ème et de 5ème).

Sur le plan expérimental, nous avons pris une classe au hasard, à Dakar, pour chaque niveau : 4ème, 3ème, aux Cours Privés « Khadimou Rassol », terminale et 2nd au Lycée Maurice Delafosse, 1ère au Cours Privés « Asselar »

Nous avons administré un pré-test dans chaque classe et situé les apprenants par rapport aux erreurs recensées lors de la collecte des données.

Notre action a consisté essentiellement à élaborer des techniques pour éliminer les erreurs de la performance des apprenants. Pour chaque niveau, nous avons choisi deux classes.

L'une est une classe témoin dans laquelle les erreurs sont corrigées de façon traditionnelle (correction collective et magistrale en classe). L'autre est la classe test qui nous a permis d'appliquer notre nouvelle méthodologie corrective et de procéder à une comparaison des résultats obtenus.

Au bout d'un trimestre, nous avons administré un post-test qui, eu égard aux résultats obtenus, nous a confirmé dans notre hypothèse et nous a permis de dégager des conclusions générales sur l'acquisition d'une seconde langue en général et sur l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais dans les lycées et collèges du Sénégal en particulier.

Notre étude comporte trois parties :

- La première partie examine les aspects théoriques de l'analyse des performances erronées des élèves en dégageant le contexte linguistique des apprenants sénégalais et les particularités de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans nos lycées et collèges. Elle fait l'historique de l'analyse des performances erronées des apprenants, de l'Analyse Contrastive

(l'AC) et de ses conclusions, et de l'analyse des Erreurs (l'AE) comme nouvelle base théorique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une LE.

- La deuxième partie nous permet de nous concentrer sur la nature, la cause et la qualité des systèmes approximatifs.
- La troisième partie est centrée sur les techniques de prévention et de correction de ces performances et sur l'élaboration du modèle didactique auquel nous avons fait allusion.

Dans un travail de ce genre, il est d'usage de remercier tous ceux qui ont été, de près ou de loin, impliqués dans l'élaboration ou la finition de la recherche.

Nous allons sacrifier à la tradition, mais nous voudrions surtout que Madame Geneviève NDIAYE, notre Directrice de Thèse, sache qu'elle a su nous rappeler que nous étions aussi apprenant et que le français, notre langue officielle, n'était qu'un système approximatif pour nous, et que nous devions, à tout moment, essayer de le parfaire. Nous voudrions également remercier MM. Amadou DIALO et Waly Coly FAYE du Département de Linguistique Générale et des Langues Négro-africaines pour avoir bien voulu nous apporter leur expertise et leurs sages conseils en ce qui concerne l'analyse des énoncés et les traductions wolof.

Que MM. Ousmane SENE, Cheikh DIENG, Oumar NDONGO, du Département d'Anglais, trouvent, ici, l'expression de notre profonde gratitude pour leurs conseils et leurs remarques pertinentes sur notre travail.

Ces remerciements s'adressent également à MM Falla SOW, Boubacar KANE, Mme Thérèse NDIAYE de l'Ecole Normale Supérieure, à M. Mamadou KANDJI de l'Institut Sénégalo-britannique, M. Waly NDIAYE (CES Sénégal Japon) et à tous les autres collègues qui ont bien voulu nous prodiguer leurs conseils.

Nous remercions tous les apprenants des lycées et collèges qui nous ont servi d'informateurs.

Pour la frappe et la reprographie, nous voudrions dire ici nos sincères remerciements et notre profonde gratitude à notre sœur Fatou DIONE, à ses collègues Mbène NDIAYE, Ardiouma DIOUF, à toute l'équipe de la salle machine du Bureau National de Recensement sans laquelle cette étude n'aurait pas pu être menée à son terme.

A notre grand frère Mamadou DIONE et à sa famille, nous voudrions dire notre gratitude pour les encouragements reçus.

Enfin, à notre épouse Khady FAYE et à notre fille Mariama DIONE, nous dédions ce travail qui, pendant plus de cinq ans, leur a disputé le peu de temps dont nous disposions après nos cours.

ABREVIATIONS

1.Adj.	Adjectif
2.Adj. Subst.	Adjectif substantivé
3.Adv.	Adverbe
4.Akoreron	Accord erroné
5.Att.	Attribut
6.Aux.	Auxiliaire
7.Aux. ∅	Auxiliaire non fléchi
8.Aux. +	Auxiliaire fléchi
9.C.	Complément
10.Coord.	Coordination
11.Créyabride	Création hybride
12.Déf.	Défini
13.Démons.	Démonstratif
14.Dét.	Déterminant
15.Epit.	Epithète
16.EC.	Emphatique du complément
17.ES.	Emphatique du sujet
18.EV.	Emphatique du verbe
19.G. ∅	Genre non marqué
20.I.	Interrogatif
21.Inf.	Infinitif
22.Interflo	Interférence de la LO
23.Interlam	Interférence de la LM
24.Interfinter	Interférence interne
25.Interfon	Interférence de la phonétique
26.LE	Langue étrangère
27.LM	Langue maternelle
28.LO	Langue officielle
29.LNTU	Langue nationale unitaire
30.LV1	Langue vivante 1
31.LV2	Langue vivante 2
32.Loc. Temps	Locution de temps
33.M. øMon. Poss..	Marque vide (∅), Monème de la possession
34.M. pl.	Marque du pluriel
35.Ø , Particule nég.	Aspect zéro, Particule négative
36.Poss -	Possessif
37.Poss. Fém. -	Possessif féminin

CHAPITRE I

Contexte linguistique propre au Sénégal

1.1 Etudes antérieures

Le contexte linguistique du Sénégal a été, depuis les années 60, l'objet de plusieurs études celle de Calvet [3], de C. RUDIGOZ[4], S. SAUVACEOT[5], P. LE BOULCH[6] (6) et S. GRELIER[7]

Parmi celles-ci nous retiendrons, pour les besoins de notre étude, celles des deux derniers linguistes cités, dont les travaux ont des applications pédagogiques directes. Le premier a étudié ce contexte et en a dégagé sept aspects portant sur :

- le bilinguisme wolof - français,
- l'utilisation du wolof et du français,
- le bilinguisme des élèves sénégalais,
- le comportement linguistique de l'élève wolof,
- les interférences du phonétisme wolof,
- les transferts du français au wolof,
- le comportement de l'élève bilingue.

S. GRELIER, de son côté, a concentré son attention sur le wolof en tant que langue nationale unitaire (LNU) parce que commune à toutes les autres ethnies, laissant ainsi de côté (comme le fait, du reste, Le BOULCH) les particularités inhérentes aux autres langues nationales. Mais elle s'en explique clairement :

---

[3] CALVET, M. : Etude phonétique des voyelles du wolof, CLAD, N° 15 – 1966 30 pages.
[4] RUDIGOZ, C. : phonétique corrective à l'usage des wolofs, CLAD N° 36, 1967 – 371 pages.
[5] SAUVACEOT, S. : Description d'un dialecte wolof : le parler du Djolof, IFAN, N° 73 1965, 274 pages
[6] LE BOULCH, P. : op. cit p.2.
[7] GRELIER, S. : op. cit p.2.

« Il n'est cependant pas possible, dans une étude de ce genre, de prendre en considération toutes les langues parlées au Sénégal, mais la constante expansion du wolof cocue langue de communication (entre différentes ethnies) suffit à justifier le choix »[8].

La démarche de cette linguiste, se comprend dans la mesure où le wolof a été considéré à priori conne langue nationale unitaire. L'évolution de l'utilisation de la dite langue à la place du français) le confirmera d'ailleurs dans sa position et qu'il s'est révélé que tout élève avec de rares exceptions) est déjà bilingue en franchissant les portes du Lycée ou du Collège : le Sérère, le Mandingue, le « Haal-Pulaar », le Joola a en effet déjà, dans le premier trimestre de la 6ème une compétence communicative en wolof, la seule langue véhiculaire de la classe quand le maître a le dos tourné, et de la cour de récréation dans les jeux et les conversations.

Ainsi donc, 17 ans après l'affirmation de LE BOULCH, selon laquelle « **le wolof s'impose déjà comme langue de grande communication** » nous pouvons vérifier qu'il a effectivement accédé au rang de langue nationale et se trouve même en passe de devenir la première langue du pays.

1.2 Nouvelles approches

Dans cette étude, nous allons emboîter le pas à ces linguistes et envisager trois langues en contact : le wolof; le français et l'anglais, car, outre l'impossibilité de prendre en considération les six langues qui constituent le contexte linguistique sénégalais, notre corpus renferme les mêmes erreurs quelque que soit la langue maternelle des divers apprenants.

Mais à partir de cette constatation faut-il conclure que toutes les performances erronées sont imputables à l'interférence du wolof comme langue « maternelle » (LN) ou bien du français comme langue officielle (LO) ou finalement à une acquisition mal assurée de l'anglais comme langue étrangère (LE) ? Rien ne pourrait être plus douteux et ceci pour de multiples raisons.

---

[8] GRELIER. S. : op. cit p.2.

Parmi celles-ci, nous voudrions ici noter, en particulier, l'existence d'erreurs dont la source est manifestement indépendante de ces langues en contact (pour cette notion voir WEINREICH([10])

Mais cette situation permet d'aboutir à une constatation : tous les élèves sénégalais qui entrent en 6ème au lycée ou au collège sont au minimum bilingues (LM + LO) ou au maximum trilingues (LM + autre langue nationale + LO). Pour être plus explicite, disons que l'élève sérère sera forcement trilingue au seuil de la sixième et quadrilingue au seuil de la 5ème.

Quels paramètres faut-il alors utiliser pour établir que les expressions erronées générées par un tel élève sérère sont dues à une interférence de l'une ou de l'autre langue qu'il **connaît** ?

Une question rattachée à celle-ci nous vient immédiatement à l'esprit. Est-ce que cet apprenant quadrilingue **connaît** réellement les quatre langues qu'il emploie alternativement ?

La réponse à cette question va de soi. Car, en dehors de sa langue maternelle, tous les autres systèmes qu'il **connaît** ne sont qu'approximatifs. Ils sont transitoires et en perpétuelle transformation selon les nouvelles données qui viennent s'y greffer en cours d'acquisition. Il serait dont intéressant de savoir de façon scientifique laquelle de ces langues (ou systèmes approximatifs) est plus apte à favoriser la création de structures erronées. Mais, ce projet ne relevant pas du cadre de cette étude, nous nous contenterons des trois langues mentionnées plus haut.

Nous espérons ainsi arriver à une meilleure connaissance des mécanismes qui sont à l'origine des erreurs que nous avons relevées et de l'apprentissage de l'anglais dans le secondaire.

---

[10] WEINREICH, U. : Languages in Contact, Linguistic Circle, Prague 1953

CHAPITRE 2

Enseignement et apprentissage de l'anglais dans les lycées et collèges du Sénégal

2.0 Introduction

L'anglais a été introduit dans le programme des lycées et collèges dans les toutes premières années de la colonisation. Les raisons de cette introduction relevaient du souci de faire de l'adolescent du secondaire un homme capable non seulement d'évoluer dans sa propre société dans son effort de contribution au développement de son pays, mais encore de communiquer avec ses pairs au niveau international ou d'avoir la compétence lui permettant d'accéder aux ouvrages scientifiques en langue anglaise.

2.1 L'anglais dans le programme scolaire

Cette matière était inscrite au programme comme première langue étrangère (LV1). Cela signifiait que les autres langues vivantes : espagnol, allemand, arabe, devaient être introduites deux ans après la première et par conséquent avoir une moins grande importance vis-à-vis d'elle, en matière de coefficient.

L'anglais en série A classique était affecté du coefficient 3 ou 4 et de 3 ou 2 en série Moderne, suivant le niveau de compétence des élèves. L'horaire qui lui était alloué dépendait également de la série. En série A, dans le premier cycle, il variait entre 4h et 5h selon qu'il s'agissait d'un collège ou d'un lycée. En série Moderne il variait entre 2h ou 3h par semaine.

2.2. Problèmes liés à l'enseignement de l'anglais

Les problèmes soulevés par l'apprentissage de l'anglais pendant cette période peuvent être résumés en trois points :

(i) Comment développer chez le candidat du BEPC (Brevet élémentaire du premier cycle) ou au Baccalauréat les talents de traducteur qui lui permettraient d'obtenir au moins 10/20 pour réussir son examen ?

(ii) Est-ce que la méthode didactique employée préparait au mieux lesdits candidats ?

(iii) Est-ce que le simple fait de savoir traduire ou écrire dans une langue suffit pour dire qu'on connaît cette langue?

Une remise en question de l'enseignement de l'anglais dans les lycées et collèges se dessina d'abord timidement pour ensuite se préciser vers la fin des années 60. Les travaux précités de S. GRELIER et de LE BOULCH firent suite à ceux de G. MANESSY et de S. SAUVAGEOT. Ils s'assignaient comme objectifs de trouver les principales zones de difficulté des apprenants, ce qui devait déboucher sur l'élaboration de nouveaux manuels scolaires. Dans les classes, les termes **Thème** et **Version** commencèrent à tomber en désuétude au début des années 70, au profit de nouvelles notions désignant de nouveaux genres d'exercices : **close test** au niveau du vocabulaire et de la grammaire, **multiple choice questions** pour évaluer la compréhension d'un texte lu par les apprenants, **essai** pour tester leur niveau de compétence dans la production et la composition dans la LE.

2.3 De la méthode directe à la méthode audiovisuelle

Il y eut également remise en question de l'approche didactique. La méthode dite **Traduction de la Grammaire** fut abandonnée au profit d'une approche plus directe.

L'apprenant devient moins passif en classe. Il eut à intervenir de plus en plus, étant donné que le professeur s'était effacé derrière son magnétophone. Il devient beaucoup plus motivé du moment qu'il était impliqué dans toutes les activités qui se déroulaient en classe.

Et pour mieux l'impliquer encore, les enseignants passèrent de cette méthode directe à l'approche audiolinguale, qui devait devenir plus tard audiovisuelle avec l'introduction des supports visuels.

Le CLAD, dans nos établissements secondaires, se donna pour tâche particulière de faire de l'apprenant du premier cycle non seulement un bon locuteur mais mieux, quelqu'un qui devait imiter la prononciation de la haute société anglaise. Les analyses phonologico-phonétiques des années 70 portaient déjà leurs fruits.

2.4 Caractéristiques de la performance des apprenants

L'apprenant savait et sait encore bien prononcer, mais il ne parvenait pas et ne parvient pas jusqu'à présent à produire un travail satisfaisant dans les examens de fin de cycles.

Aujourd'hui, l'apprenant candidat au DFEM participe bien au déroulement oral de la classe, mais il ne maîtrise pas les différentes parties du discours et ne fait plus l'effort de réflexion qui permettait aux apprenants des générations antérieures de déduire les règles et de déterminer leurs sphères d'applicabilité. Sa performance est généralement caractérisée par :

(i) **la généralisation du matériel linguistique de la LE** qu'il a acquis pendant les trois premières années de contact avec celle-ci :

Ex:

1. *** I must job in an office**
2. *** I like to drive a plane**
3. *** A job who will allow me to get money**

(ii) **l'hypothétisation de faux concepts,** qui se manifeste dans les exemples suivants :

4. *** the doctor has very money**
5. *** because everyday you are many patients**

où **very** et **are,** dans l'esprit des apprenants, signifient respectivement **much** et **have.**

(iii) **l'application imparfaite des règles apprises ou imparfaitement assimilées ou encore mal enseignées**

6. *** I have a dream to go in Europe**
7. *** for help the nation**

Dans ces deux derniers exemples il y a un emploi erroné des prépositions et de la forme du verbe après la préposition.

(iv) **la tendance à fournir le minimum d'efforts pour atteindre le plus haut degré de communication possible**

Il emploie des formes non fléchies pour la 3ème personne du singulier pour le passé (prétérit ou passé composé) :

8. *** the hostess have the advantages of seeing countries.**
9. *** I have cure the people**

(v) **l'adoption de plusieurs stratégies de communication**

(Stracom), à travers lesquelles on peut entrevoir les efforts qu'il déploie pour façonner à partir des éléments de langue qu'il connaît ou qu'il croit connaître, un **instrument** de communication efficace (du moins pour lui) :

10. *** you write a prescriptions.**
11. *** when I am older I'll become nurse**

Dans la première expression (10) l'apprenant, dans le souci de transmettre rapidement le message, va puiser dans son **lexique** le seul terme qu'il connaisse : **prescriptions** qu'il a tiré de sa mémoire tel qu'il l'y avait rangé. Il ne se soucie pas du fait que, cet item étant au pluriel, il ne peut pas l'employer avec l'article indéfini singulier **a.**

La seconde expression révèle une omission pure et simple de l'article, dont l'emploi ici lui semble redondant([11]).

(vi) **la fréquence du *transfert* sous ses multiples formes**

L'interférence du français, qui conduit l'élève à traduire (Intertrad) dans la langue étrangère le matériel linguistique de la LO ou à procéder à un calque pur et simple des structures de celles_ci, qu'il essaie coûte que coûte de faire ressembler à celle de la LO.

12. * I want be engineer agronomist.

13. * the nation can sleep well

(vii) **l'influence de la méthode d'enseignement utilisée, celle du livre de classe ou simplement celle du ''milieu''([12])**

Question: **What do you want do be when you're older?**

Response: **14. * What do I want to be when I am older is the job of a doctor**

15. * Wait some([13])

L'expression (14) est caractéristique des erreurs de transfert d'apprentissage (transap). L'expression 15 : wait some a une origine plus complexe. [cf. note (2)]

---

[11] On pourrait nous rétorquer, ici, qu'il ne s'agit pas d'une Stracom, mais tout simplement d'une interférence de la LO (Interflo) : Je deviendrai / serai infirmière.

[12] Par milieu nous entendons le parler de certains groupes sociaux qui, influencés par les films et leur contact avec les étrangers, tendent à employer un langage compris seulement des initiés.

(viii) **L'interférence interne** (Interfinter)

16. * I think it is a good profession.

17. * Mr Foreman looked for a shop to sell cigarettes.

Chez l'apprenant candidat à la première ou la deuxième partie du Baccalauréat, nous avons remarqué, à des degrés divers, les mêmes stratégies. Mais, en ce qui les concerne, nous parlerons moins d'hypothétisation que de **fossilisation**, car, même si l'on considère que les règles qu'il utilise sont restées à l'état d'hypothèse ou tout simplement qu'il a cessé d'apprendre celles-ci, nous pensons que sa compétence n'est plus transitoire, mais qu'elle est plutôt terminale.

Ce sont là quelques caractéristiques des systèmes approximatifs des apprenants du secondaire que nous avons voulu présenter brièvement ici en attendant d'y revenir plus longuement dans notre deuxième partie.

2.5 Objectifs et didactique

Compte tenu de ce que nous venons d'observer chez ces apprenants, quels sont leurs besoins effectifs ? Quelle didactique faudrait-il déployer pour les rendre plus performants à l'écrit (car leurs difficultés actuelles se situent en majorité à ce niveau) ?

En ce qui concerne cette deuxième question, les avis sont partagés : 70% de mes collègues([14]) pensent que tout se ramène à une question de méthodologie. Le CLAD a fait ses

---

[13] Yopp some : (« attendre quelques instants »), qu'une enquête auprès de 100 élèves du secondaire (14-18ans) nous a permis d'obtenir.

[14] Les pourcentages proviennent du dépouillement d'un questionnaire qui leur a été distribué. Celui-ci était axé sur le thème général : causes des faibles résultats écrits des apprenants. Nos collègues devaient choisir une ou plusieurs réponses parmi celles que nous avons proposées :

A Méthodologie
B Baisse de la Motivation chez les enseignants
C Baisse de la motivation chez les apprenants
D Horaires restreints
E Classes pléthoriques
F Autres

preuves et obtenu des résultats très appréciables surtout dans la performance orale. Mais, disent-ils, il n'a pas résolu les problèmes que rencontrent les apprenants à l'écrit.

20% pensent que ce n'est une question ni de méthode ni d'affaiblissement de la motivation chez les enseignants et les enseignés, mais tout simplement un problème d'inadéquation entre les moyens mis en œuvre, les méthodologies, horaires restreints, les classes pléthoriques, etc.) et les buts recherchés (une bonne performance écrite au B.F.E.M. et au Baccalauréat, les deux examens de fin de cycle).

Enfin, 8% soutiennent que la méthodologie et la dégradation générale du système éducatif sont les seules causes.

Dans sa conclusion, la présente étude apportera sa contribution au débat, qui est toujours actuel, en fournissant des éléments pratiques aux enseignants et aux apprenants. Nous allons maintenant faire l'historique de l'analyse des performances erronées de ces derniers.

CHAPITRE 3

Historique de l'analyse des performances erronées

3.1. Typologie des erreurs

3.1.0. Définition de l'erreur

D'emblée, il nous faut clarifier la notion d'erreur. L'apprenant d'une langue seconde peut, en cours d'acquisition de celle-ci, produire des expressions qui, par rapport à celles qui sont visées, apparaissent erronées, déviantes ou mal formées.

Or chacun de ces adjectifs caractérise un genre particulier de faute. Parler d'erreur, c'est poser comme préalable que l'apprenant a failli dans son application d'une règle qu'il a apprise et qu'il connaît. Mais si l'apprenant connaissait bien la règle, ferait-il la faute ?

Une réponse à cette question a été fournie par R.T. BELL (1981, 172), qui dit : « an error is a sure sign that the learner has not mastered the code of the target language »([15]) ; ([16]).

Ainsi donc, l'erreur est tout simplement une violation des règles de la langue qu'un apprenant cherche à acquérir. Pour être plus clair, nous dirons que, chaque fois qu'un apprenant produit une performance que nous jugeons erronée et qu'il ne parvient pas à la corriger, nous pouvons estimer que nous sommes en présence d'une erreur. Dès lors, toutes les autres catégories de performances inacceptables entrent dans le cadre des **lapsi** dont les causes peuvent être dues à tout sauf à une ignorance ou à une mauvaise application des règles.

---

[15] « L'erreur est la preuve irréfutable que l'apprenant n'a pas maîtrisé le code de la langue cible ».

[16] BELL, R.T., An Introduction to Applied Linguistics Approaches and Methods in Language Teaching, Batsford Academic and Educational LTD, 1981, 270 pages

L'erreur est également différente de la faute, qui toujours selon R. T. BELL, (cf. note 16) est : « **an utterance which, though grammatical, breaks some social rule for the use of the language** »([17])

Tutoyer un supérieur est une faute sociale, pas une erreur. Souhaiter à une veuve de trouver rapidement un mari deux jours après la mort de son conjoint est un impair, même si la formule employée est grammaticalement irréprochable.

Il y a donc erreur quand l'apprenant n'applique pas ou applique mal une règle de la langue cible. Considérons l'exemple suivant tiré de notre corpus de 4ème :

18. * I'll can have some oil tomorrow

La règle de formation du futur est bien appliquée : (**S.+ AUX. FUTUR + VERBE + C**), mais elle a été généralisée à toutes les catégories de verbe, d'où l'erreur.

Cette structure peut être interprétée comme une expression déviante par rapport à :

19. * I'll be able to have some oil tomorrow

Mais avoir une telle attitude vis à vis de cette erreur équivaudrait déjà à une explication de son origine.

Fidèle à la philosophie de notre démarche, nous allons d'abord chercher les causes qui conduisent l'apprenant à la produire avant de dire qu'elle est déviante.

Certains linguistes soutiennent qu'il y a erreur dans une structure quand celle-ci est agrammaticale. Nous atténuerons leur position extrémiste en disant avec Pit CORDER (1971b) que l'agrammaticalité n'existe pas. Car, chaque fois que l'apprenant génère une expression, il le fait en suivant une certaine logique sous-tendue par des règles qui, « **quoique différentes de celles de la LE ou de la LM ou même de la LO, n'en constituent pas moins un système analysable. Ainsi donc, tout système généré par l'apprenant obéit à une grammaire, même si celle-ci est différente de la LM ou de la LE** »

---

[17] « Une expression qui, bien que grammaticale, viole une loi sociale qui régit l'emploi de la langue. »

3.1.1 Catégorisation des erreurs

La littérature spécialisée dans ce domaine propose plusieurs types d'erreurs. Ces types dépendent des théories d'apprentissage d'une langue étrangère adoptées par les linguistes. Les dernières décennies ont été marquées par une tendance générale à considérer l'acquisition d'une langue étrangère comme une accumulation d'habitudes. Dans ce cadre, une grande importance était accordée à la notion d'interférence. Mais, vers la fin des années 60, les linguistes commencèrent, en s'appuyant sur la psychologie, à dégager une typologie d'erreurs plus variée.

Dans notre étude, nous avons retenu la position de trois grands noms : **Pit CORDER, Jack RICHARD et J.P JAIN**. ([18])

Pour **Pit CORDER**, il y a quatre types d'erreurs :

(i) *Les erreurs référentielles* :

Ce sont celles produites par l'apprenant dans le cas suivant : « **when he uses a term with the intention of referring to some feature of the world to which it is conventionally inapplicable** »([19])

Ex : **Cap** (kepi, bonnet) à la place de **hat** (chapeau)

(ii) *Les erreurs sociales* :

---

[18] In RICHARD, J., Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, Longman, 1974, 228 p.

[19] « quand il utilise un terme pour faire référence à un trait du monde extérieur qui lui est conventionnellement inapproprié. »

L'apprenant les produit quand en saluant son professeur il, « **selects forms which are inappropriate to his social relations with his hearer**. »([20])

(iii) ***Les erreurs de registre*** **:**

Ce sont celles que produit l'apprenant quand il appelle boat (bateau de transport civil) un navire de guerre (ship).

Pour illustrer ce point, donnons l'exemple suivant tiré de notre corpus de 3ème :

20. * My grandfather will tell me a history.

Ici, le lexème visé est **"story".** L'apprenant ignore apparemment que la LE possède au moins deux items (history/story) pour rendre **histoire**.

(iv) ***Les erreurs textuelles*** **:**

L'apprenant les produit quand il : « **does not select the structurally correct form to show the intended relation between two sentences in discourse**. »([21])

Ex : Question : Who is the man over there?
Réponse : John is. (au lieu de : It's John)

Jack RICHARD distingue trois types :

(i) Les erreurs d'interlangue

---

[20] « choisit des formes inappropriées eu égard à ses relations sociales avec ses interlocuteurs »
[21] « ne choisit pas la forme structurellement correcte pour traduire la relation visée entre les deux phrases d'un discours ».

Elles renferment les interférences de la langue maternelle. Voici un exemple de notre corpus :

I stay alone during the journey (daytime)

(Je reste seul pendant la journée)

Ce sont les erreurs qui « reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty generalisation, incomplete application of rules, and failure to learn the conditions under which rules apply. » ([22])

Ex : (a) We are hope

(b) It is occurs

(c) I made him to do it

(d) He asked to me

(ii) Les erreurs de développement

« Development errors illustrate the learner's attempting to build up hypotheses about the English language from his limited experience of it in the classroom or textbook » ([23])

Ex : What you are doing?

Pour **M.P JAIN**, il y a trois types d'erreurs :

- les erreurs systématiques
- les erreurs non systématiques
- et les erreurs asystématiques

Le premier type concerne les erreurs qui **« show a consistent system, are internally principled and free from arbitrariness... »** ([24])

---

[22] « reflètent les caractéristiques de l'apprentissage des règles telles que la généralisation erronée, l'application incomplète des règles, l'ignorance des conditions dans lesquelles s'appliquent ces règles. »

[23] « Les erreurs de développement illustrent les efforts que déploie l'apprenant pour bâtir des hypothèses à propos de la LE à partir de sa petite expérience accumulée en classe ou grâce au manuel scolaire. »

Ex : He is man of his words. (Word)

(C'est un homme qui tient parole.)

Le second type concerne les erreurs dites non systématiques, qui sont les cas de :

« **slips of the tongue or pen caused purely by psychological conditions, such as intense excitement, and or physiological conditions such as tiredness.** » ([25])

Nous ne donnons pas d'exemples typiques ici, eu égard justement au caractère non systématique de ces erreurs.

Le troisième type concerne les erreurs asystématiques qui sont dues à l'incapacité de l'apprenant à : « **apply it (his hypothesis about the rules) with any degree of consistency in handling his performance data.** » ([26])

Ex : L'emploi asystématique de l'article défini devant les noms et les syntagmes nominaux du paragraphe suivant ;

« **In the meantime the driver stopped the engine. He tried to start it again when the conductor whistled. Engine did not start. In the meantime conductor decided to check the bus. Conductor decided to check the bus. Conductor asked me about my ticket; I had not bought it by then. I asked the conductor for the ticket. By now engine was gone; then he whistled and bus went away.**" ([27])

3.1.0. Erreurs traitées dans cette étude

---

[24] « constituent un système cohérent et sont régies par des principes internes qui ne relèvent pas du domaine de l'arbitraire »

[25] « Lapsi (parole et plume) provoqués simplement par des conditions psychologiques telles que les fortes émotions et ou par des facteurs physiologiques tels que la fatigue. »

[26] « l'applique (son hypothèse à propos des règles) de façon cohérente en manipulant ses données de performance.»

[27] « Pendant ce temps, le chaffeur éteignit le moteur. Il essaya de l'emballer à nouveau quand le receveur siffla le signal de départ. Moteur ne démarra pas. Dans l'intervalle receveur se décida à vérifier les billets. Receveur me demanda mon billet. Je ne

La présente étude, vu sa spécificité, ne pourra retenir que les fautes référentielles et textuelles (Pit CORDER) ainsi que les erreurs dues à un transfert ou à une acquisition mal assurée des faits de la LE par l'apprenant (J. RICHARD). Ces faits seront classés et catégorisés selon la terminologie de J.P. JAIN, en erreurs systématiques ou asystématiques. Tous les autres types d'erreur n'appartenant pas à ces deux catégories ne seront pas pris en considération.

Venons-en maintenant à l'historique de l'analyse des performances erronées telle qu'elle a été rapportée par la littérature spécialisée dans ce domaine.

3.2. L'analyse contrastive (L'AC)

3.1.1. Introduction

Traditionnellement, les performances erronées des apprenants n'étaient pas étudiées entant que telles, mais plutôt à travers une analyse contrastive de leur LM et de la LE qu'ils essayaient d'acquérir. Les résultats d'une telle approche permettaient de situer les zones d'interférences et de prédire les difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Mais, par la suite, des réformistes, ayant situé les lacunes d'une telle démarche, tentèrent de lui donner un nouvel élan. D'amélioration en amélioration on essaya de mettre l'accent sur les langues en contact pour s'intéresser davantage aux performances telles qu'elles se présentent, tout en cherchant une explication psychologique à leurs sources et causes.

C'est ainsi que l'étude des performances erronées est passée de l'analyse contrastive à la théorie de l'interlangue. Nous proposerons dans les pages suivantes un bref aperçu de cette évolution pour mieux éclairer la démarche qui sous-tend notre étude (l'analyse des erreurs : l'AE)

3.1.2. L'analyse contrastive

3.1.2.1. Les pionniers de l'AC

---

l'avais pas encore acheté. Je demandai le billet au receveur. Entre temps, moteur était allumé. Il siffla alors et autocar partit. »

Ces chercheurs étaient tous très conscients de l'influence de la LM dans l'acquisition d'une langue cible. On cite généralement parmi eux Henry Sweet, Harold Palmer, Otto Jespersen comme d'éminents linguistes, pionniers de la didactique de la langue cible. Mais il faudra attendre l'approche de Charles FRIES pour que l'analyse linguistique contrastive soit établie comme partie intégrante de l'enseignement d'une langue cible. Voici ce qu'il déclare à ce sujet : ([28]) « **les outils didactiques les plus efficaces pour l'enseignement des langues étrangères sont ceux fondés sur une description scientifique de la langue à apprendre comparée soigneusement à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant** »

LADO, R. ([29]) avec sa méthode comparative systématique, devint un classique des études contrastives pratiques. L'AC prendra un nouvel élan avec l'apport de la révolution chomskyenne représentée par STOCKWEEL and BOWEN 1965, STOCKWELL BOWEN and MARIN 1975, qui donnèrent à l'approche une fondation théorique plus solide en avançant l'existence d'universaux langagiers. Rendue plus explicite et plus précise, l'AC sembla devoir connaître un avenir plus prometteur, surtout après les communications présentées lors des trois conférences tenues à Georgetown, Cambridge et Stuttgart, (ALATIS, 1969, NIKEL, 1971a ; 1971b) qui feront date ([30])

3.1.2.2. Fondements et facteurs caractéristiques

L'AC repose sur trois principaux facteurs :

(i) l'expérience pratique des professeurs de langue étrangère,

(ii) les études des langues en contact en milieu bilingue,

(iii) la théorie de l'apprentissage.

---

[28] FRIES, C., Teaching and Learning English as a Second Language, Michigan University press, Anne Arbor, 1946 (Notre traduction)

[29] LADO, R. Linguistics Across Cultures, Michigan, 1957.

[30] Alatis, J .E., „Monograph Series on Language and linguistics" N°22. Georgetown University Press, Washington.
Nikel, G., 1971 "Variables in a hierarchy of difficulty"
PCCLLU 1971 papers, University of Hawai, 1985, 1971b. En effet, ces communications sont devenues aujourd'hui des classiques dans l'histoire de l'AC

Le premier semble établir que les apprenants font fréquemment des erreurs qui sont manifestement dues à l'influence de la langue maternelle.

Les preuves empiriques pour le second sont fournies par WEINREICH, qui remarque que, dans un milieu de langues en contact, les apprenants sont souvent victimes du phénomène d'interférence, qu'il définit comme suit : « **those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language** » ([31])

Le troisième facteur sur lequel se fonde l'AC est la théorie d'apprentissage. Il s'agit notamment de la notion de **Transfert**, qui repose sur l'hypothèse que l'apprentissage d'une tâche est facilité (transfert positif) ou handicapé (transfert négatif) par l'apprentissage antérieur d'une autre tâche, selon le degré de similitude ou de différence des deux tâches.

Quant à l'hypothèse qui soustend l'AC, elle se présente sous deux versions :

- une version **forte** qui prétend prédire à 100% toutes les zones de difficultés et d'erreurs potentielles ;
- une version **faible** qui, plus modestement, dit que l'AC devrait se contenter d'expliquer les erreurs issues de ces zones.

3.1.2.3. Les modèles linguistiques et les prétentions pédagogiques de l'AC

3.2.1.3.a. L'AC et les changements dans la théorie linguistique

Les premières études faites dans le cadre structural montraient les similarités et les différences entre langues, en ce qui concerne la forme et la distribution des unités comparables. Mais c'est justement à ce niveau que ce modèle linguistique prête le flanc aux générativistes, qui

---

[31] WEINREICH, H, op. Cit. P.9 "... **ces cas de déviation des normes de l'une ou de l'autre langue qui émergent dans le parler des bilingues à cause du fait que plus d'une langue leur est familière.** »

lui reprochent de ne se préoccuper que de la structure superficielle des langues. D'ailleurs, ils proposeront une approche dont trois aspects auront une profonde influence sur l'AC :

(i) l'hypothèse d'une base universelle pour la comparabilité,
(ii) la distinction nette entre structure superficielle et structure profonde,
(iii) la description explicite et rigoureuse des phénomènes linguistiques.

Voici les arguments qui étayent ces trois points ([32]) :

« **Methodologically, the description of this underlying level of representation in terms of a universal (non language specific) set of basic grammatical primes, semantic features and phonetic (distinctive) features makes it easier to state similarities and differences in a uniform manner. The explicit incorporation of two levels of linguistic organisation makes it possible for CA to capture and represent the intuition of bilinguals about the translation equivalence of utterances in two languages, although they are disparate on the surface... The adaptation of mathematical models makes it possible**"

Quelles sont les prétentions de la version dite forte? LEE, W.R., qui les a clairement exposées, dit que : ([33])

---

[32] SHRIDHAR, S.N., in Contrastive Linguistics and the Language Teacher, Fisiak, J., 1981
"Du point de vue méthodologique la description du niveau sous-jacent de représentation en termes caractérisant un ensemble universel (et non spécifique à une langue) de catégories grammaticales principales, de traits sémantiques et de traits phonétiques (distinctifs) permet d'établir plus facilement les similarités et les différences de façon uniforme. L'incorporation explicite de deux niveaux linguistiques d'organisation permet à l'AC de comparer et de représenter les institutions des bilingues au sujet de l'équivalence par la traduction des expressions de deux langues, quoiqu'elles soient dissemblables en surface... L'adaptation des modèles mathématiques permet de parvenir à des descriptions rigoureuses et explicites.»

[33] LEE, W.R., « Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching » MSLL., n°21 Georgetown University Press, 1968.

(i) "la première cause, (sinon la seule) qui provoque des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'ensemble des interférences issues de la langue maternelle de l'apprenant » ;
(ii) « Les difficultés sont essentiellement, sinon totalement, dues aux différences entre les deux langues » ;

(i) « The prime cause (or even the sole) cause of difficulty and error in foreign language learning is interference form the learner's native language »

(ii) "The difficulties are chiefly or wholly due to the differences between the two languages."

(iii) "The greater those differences are, the more acute the learning difficulties will be."

(iv) "The results of the comparison between the two languages are needed to predict the difficulties and errors which will occur in learning the foreign language."

(v) « What there is to teach can best be found by comparing the two languages and then subtracting what is common to them so that what the student has to learn equals the sun of the differences established by C.A »

Ainsi, donc, le modèle de la grammaire transformationnelle, quoique n'ayant pas résolu tous les problèmes de l'AC, a permis de procéder à des comparaisons qui étaient jusqu'aux années 60 inimaginables.

Voyons maintenant quel rôle prétend jouer l'AC dans l'enseignement d'une langue étrangère.

3.2.1.3.b. Le rôle de l'AC dans l'enseignement de la langue étrangère

L'AC semble être utile dans trois domaines de l'enseignement d'une LE à savoir :

(i) <u>le matériel de classe</u>

La structure du livre, la sélection des éléments à enseigner, les types d'exercices, etc...., qui devraient être conformes au génie de la LM de l'apprenant.

(iii) « Plus les différences sont grandes, plus les difficultés dans l'apprentissage seront prononcées » ;

(iv) « Les résultats de la comparaison des deux langues sont nécessaires pour la prédiction des difficultés et des erreurs qui se reproduiront lors de l'acquisition de la langue étrangère » ;

(v) "on a plus de chances de trouver ce qu'il y a à enseigner en comparant les deux langues et en laissant de côté ce qui leur est commun, de telle sorte que ce que l'élève doit apprendre soit égal à l'ensemble des différences établies par l'A.C.»

(ii) la programmation didactique

(Limitation et sélection, exposition et méthodes (la présentation en classe elle-même).)

(iv) **L'AC prétend également fournir,** à travers ses résultats, des critères idéaux pour le choix d'éléments pour les tests.

En plus, ou plus précisément à cause de ces trois aspects, il est généralement admis que la technique d'enseignement utilisée devrait nécessairement être mentaliste et les présentations de points de contraste et de similarité avec la LM explicites.

Ces présentations nécessiteront bien sûr une **activité analytique et cognitive**.

Puisque nous parlons de techniques, voyons celle qui est utilisée par l'AC.

3.1.2.4. Méthodologie de l'AC

Pour qu'une AC soit possible, il suffit qu'il y ait une description correcte et explicite des langues comparées. Il faut également que les descriptions soient théoriquement compatibles. Or, comme il est évident que la comparaison de deux langues dans leur globalité n'est pas une entreprise pratique, les linguistes britanniques proposèrent l'approche polysystémique firthienne, selon laquelle une langue est **un système de systèmes**. Dès lors la comparaison se fait en termes de systèmes et de sous-systèmes (LADO, 1957).

Mais cette approche présente des limites ; alors qu'elle est adéquate pour les systèmes fermés et même pour toute la phonologie, elle ne semble pas convenir à une comparaison syntaxique qui manipule **une classe illimitée de toutes les phrases possible**. (RIVERS, 1986; JAKOBOVITS ; 1959, STOCKWELL, 1968) ([34])

---

[34] cf. Contrastive Linguistique and the Language Teacher. Op. cit, P. 26.

compris dans le sens défini par LAKOFF en termes de relations grammaticales fondamentales, de contraintes de sélection et de relations de co-occurrence).

Toute cette discussion autour de l'équivalence a conduit à trois approches, qui reflètent les trois principaux points de vue des linguistes :

(i) l'équivalence structurelle ou formelle,

(ii) l'équivalence par la traduction,

(iii) l'équivalence structurelle et l'équivalence par la traduction

Cependant la littérature utilise beaucoup plus fréquemment le critère de **l'équivalence par la traduction.**

Après cet aperçu de l'AC, au cours duquel nous avons vu le fondement, les hypothèses, les modèles linguistiques, les prétentions pédagogiques et la méthodologie de l'approche, nous nous proposons maintenant de revenir sur ses insuffisances, qui nous ont conduit à la rejeter au profit d'un autre type d'analyse.

3.1.2.5. Les insuffisances de l'AC

3.1.1.5.0. Introduction

Comme pressenti, l'AC présente beaucoup de lacunes. Nous commencerons par celles que constituent les niveaux linguistiques qu'elle ne couvre pas. Nous verrons ensuite celle de ses prédictions et celle de sa base théorique.

3.1.1.5.1. Les niveaux linguistiques

---

[36] HARRIS, Z.S., « Transfert Grammar », 1954, cf. Contrastive Linguistics and the Language Teacher, op. cit. p.20

C'est pourquoi les tenants du rôle explicatif de l'AC ont proposé de faire des comparaisons partielles sur ces points de grammaire qui, en général, posent les problèmes que nous étudierons plus loin.

Or, comme nous allons nous en rendre compte, l'AC ne fait pas ressortir toutes les erreurs des apprenants. Cette comparaison partielle n'offrirait donc aucune théorie adéquate pour rendre compte de ces dernières (cf. HAMP, 1968, 146) ([35])

C'est LANGACKER qui trouve le moyen de combler cette lacune, quand il soutient qu'une comparaison syntaxique devrait circonscrire **approximativement le même champ que celui que le professeur de langue est appelé à couvrir en classe**.

Après avoir ainsi analysé le problème général lié à la sélection des parties à comparer, voyons maintenant celui de la comparabilité.

En la matière, la difficulté réside dans la définition de la notion **d'équivalence**. Nous livrons ici la position de certains linguistes :

Faut-il croire qu'une phrase [en wolof] « **ne peut être approximativement traduite que d'une seule et unique manière et bâtir une grammaire de transferts basée sur les différences grammaticales minimales** » ou former l'hypothèse que « **des équivalents à traductions multiples existent entre l'anglais et [le wolof] et qu'il faudrait constituer des tables qui contiendraient les différentes configurations structurelles et qu'accompagneraient des précisions au sujet des contraintes textuelles qui régiraient chacune d'elles ?** » ([36])

D'autres linguistes pensent qu'il y a équivalence par la traduction chaque fois qu'on peut utiliser au choix un des items présents dans une situation donnée (LEVENSTON, 1965, HALLIDAY et al, 1964, 21). Et qu'il peut exister une équivalence entre deux phrases quand bien même elles possèderaient des structures superficielles notablement différentes l'une de l'autre ; leurs structures profondes seraient toujours identiques (**structure profonde** doit être

---

[35] Idem (34)

La majorité des études menées à ce jour mettent l'accent sur les systèmes phonologiques (LE BOULCH, 1986 ; Boubacar KANE, 1974 au niveau local et HAMMER et RICE, 1965 ; GAGE, 1961, ailleurs).

C'est là l'un des plus grands reproches que l'on (surtout les enseignants de la LE) puisse faire à l'AC. Et nous dirons que la phonologie n'est pas plus importante que le reste dans l'acquisition d'une LE et que "**grammar and meaning are the heart of the matter**" ([37])

Cette approche montre donc que certains secteurs restent à explorer et, pour en donner une illustration, citons la conclusion de SHRIDHAR, S.N.

"**Thus the picture of contrastive studies today is rather lopsided leaning heavily on the side of phonology, moderately inclined to syntax, but (to mix two metaphors) leaving entire flanks of lexicography, semantics and usage.**" ([38])

3.1.1.5.2 Les lacunes dans les prédictions de l'AC

Les principales critiques dans ce domaine sont de deux sortes :

(i) **La langue maternelle (LM)** n'est qu'une source d'erreurs parmi d'autres. Par conséquent, il n'est pas nécessaire d'y consacrer trop de temps ;

(ii) **Beaucoup d'erreurs non prédites s'y produisent**

Ces critiques rejettent et infirment ainsi les prétentions de la version **forte** de l'AC telles que nous les avons exposées plus haut et suggérons ceci :

"**the only version of CA that has any validity at all is the a posteriori version, that is the role of CA should be explanatory**".([39])

---

[37] Rapportée par TOCKWELL : «la grammaire et la signification sont au cœur du problème»

[38] SHRIDHAR, S.N., op.cit. P. 26

"Ainsi la physionomie actuelle des études contrastives penche trop d'un côté, mettant trop lourdement l'accent sur la phonologie, modérément sur la syntaxe, mais, s'il est permis de mélanger deux métaphores, laissant entièrement à découvert ses flancs en matière de lexique, sémantique et d'usage".

3.1.1.5.3 Les lacunes de la base théorique de l'AC

Les détracteurs de cet aspect de l'AC pensent que l'approche ne permet pas de rendre compte du comportement de l'apprenant : « **The second type of criticism seeks to show that given it theoretical and methodological assumptions, CA is in principle incapable of accounting for learner behaviour** »([40]) et que l'interférence, qui constitue son fer de lance, devrait céder la place à un terme qui reflète une réalité plus exacte ([41]) et enfin que le conditionnement béhavioriste, principe sur lequel elle se base, est largement dépassé ([42]). Le fait que l'AC ne permettent pas de **variabilité** (présence d'un éventail assez large de prononciations) ni de **systématicité**, qui caractérisent la performance des apprenants jette le doute sur les prédictions dans la mesure où celle-ci ne peuvent être que catégorielles (non variables) et que par-dessus le marché, il est établi que ce genre de performances n'existe pas.

3.2. Erreurs prédites par l'AC

3.3.A. Erreurs prédites concernant les systèmes phonologiques

3.3.A.0. Introduction

Robert LADO et Uriel WEINREICH ont fait une description comparative des systèmes phonologiques d'un certain nombre de langues en contact. Pierre LE BOULCH a emboîté le pas en comparant ceux du wolof, du français et de l'anglais. Ce faisant, il a considéré, tout comme ses prédécesseurs (LADO, 1957, 11), que cette démarche était un bon « **means of predicting and describing the pronunciation problems of the speakers of a given language learning another**. »([43])

---

[39] « la seule version qui ait quelque validité est la version a posteriori, c'est-à-dire que le rôle de l'AC devrait être celui d'expliquer seulement »

[40] « Le second type de critique cherche à démontrer que, vu les hypothèses théoriques, l'AC est, en principe, incapable de rendre compte du comportement de l'apprenant »

[41] «NEWMARK REIBEL, 1961 in Contrastive Linguistics and the Language Teacher, op.cit. p.26.

[42] « Interférence is an étiose idea. Ignorance is the real cause of errors". Cf. DULAY and BURT, 1972 (La notion d'interférence est une idée dépassée. La véritable cause des erreurs est l'ignorance).

[43] « moyen de prédire et de décrire les problèmes de prononciation des sujets parlant d'une langue donnée au cours de leur apprentissage d'une autre ».

Il s'est rendu compte que les difficultés des apprenants surgissent quand la langue qu'ils apprennent possède des phonèmes inexistants en LM ou LO, ou des phonèmes « **réalisés selon des habitudes articulatoires ou des distributions différentes.** » (LE BOULCH, 1966, 20) et que leur faculté de perception présente des **points aveugles**. Pour mieux étayer sa thèse, il a fait porter son étude comparative sur les groupements des phonèmes en syllabes, l'accent, le rythme et l'intonation.

Simone GRELIER (1966, 1968) quant à elle, a entrepris l'analyse contrastive des systèmes morphosyntaxiques du wolof, du français et de l'anglais d'abord pour le nominal et ensuite pour le verbal. Dans le système nominal notre collègue a analysé tour à tour les performances du locuteur wolof confronté aux influences de la LM et de la LO. C'est ainsi qu'elle a étudié le comportement du locuteur en ce qui concerne le nombre, le genre, la détermination, les démonstratif, les possessifs, les qualificatifs, les complétifs et la quantité. Dans le système verbal, elle a étalé son analyse contrastive sur deux chapitres en mettrant l'accent notamment sur **les formes et les valeurs des aspects et modalités du verbe wolof, l'aspect zéro et le verbe en français et en anglais ; les fautes et leurs incidences pédagogiques ; les fautes et leur interprétation ; la hiérarchie des difficultés, l'aspect duratif, la négation, l'interrogation** (interrogation directe ; l'interrogation indirecte...), **la proposition relative et la construction du verbe, le verbe et les pronoms personnels objets, les correspondants wolof de l'adjectif, les correspondants wolof du present perfect et du prétérit anglais.**

Nous allons donc, dans les pages suivantes, analyser les conclusions auxquelles sont parvenus LE BOULCH et GRELIER respectivement pour les systèmes phonologiques et les systèmes morphosyntaxiques des trois langues en contact.

3.3.A.1. Erreurs prédites après comparaison des trois systèmes vocaliques

L'analyse de LE BOULCH fait ressortir que les erreurs faites par la plupart de nos apprenants au niveau phonologique sont essentiellement dues à trois facteurs :

1. l'inexistence de certains phonèmes en LM, LO et LE dont la perception et la réalisation posent problème ;
2. les habitudes articulatoires du locuteur wolof qui sont différentes de celles de la LO et de celle de la LE ;
3. l'influence de la LO.

Considérons le tableau récapitulatif des erreurs dans ce domaine qu'il a dressé (LE BOULCH, 1966, 77)

Tableau récapitulatif des confusions provenant des habitudes articulatoires du locuteur wolof

Phonème anglais	Oppositions mal perçues	Défauts d'articulation possibles dus au wolof	Défauts d'articulation possible dus au français
/i:/	/i :,I /	Léger excès de fermeture	Net excès de fermeture de tensio et d'antériorité
/I/	/I,i : / /I,e /	Excès de fermeture	Net excès d'antériorité, fermeture et de tension
/e/	/e, I / /e, æ / /a, ei /	Excès de longueur d'ouverture	
/ æ /	/ æ,e / / æ,^ / / æ, a: /	Réalisation trop centrale	Excès d'ouverture

Il ressort que l'apprenant sénégalais aura des difficultés :

1. Pour la perception et la réalisation des voyelles / ∂ / et / ^ / inexistantes en wolof et en français.
2. Il fera des réalisations nasalisées abusives des voyelles anglaises dans les mots tels que timber [timb∂].....> [tɛ̃b∂]
3. Il réalisera des phonèmes de la LM ou de la LO inexistants en LE, il s'agit essentiellement des voyelles [ɛ, ɛ :,ɔ] wolof et de [ɛ] du français.

La comparaison entre les habitudes articulatoires fait ressortir qu'à cause du français (l'anglais et le wolof ayant en commun la fiable labialité), l'apprenant sera enclin à faire des réalisations trop tendues.

En effet, la LM tend à neutraliser les voyelles, tandis que la LE les nasalise. Les locuteurs des deux langues attaquent les voyelles initiales avec force en les faisant précéder souvent d'une occlusion glottale.

Ces mêmes locuteurs réalisent des voyelles finales douces et font des réalisations vocaliques finales nettes avec durée non pertinente.

3.3.A.2. Erreurs prédites après comparaison des trois systèmes consonantiques

La description comparative des trois systèmes consonantiques révèle que (huit) (8) phonèmes anglais sont absents en wolof / v, z, θ, ð, ʒ, ʃ, tʃ, dʒ / et que parmi ceux-ci quatre sont réalisés en français ; (v, z, ʒ, ʃ) (LE BOULCH 1966, 100).

Une deuxième remarque est que les consonnes françaises et leurs homologues anglaises ont des points d'articulation différents.

/ ^ /	/^,a / /^,ɔ / /^,a : /	Léger excès d'antériorité, de postériorité ou d'ouverture	Excès d'antériorité ; labialisation
/a:/	/a :, æ / /a:,^ /	Degré d'aperture insuffisant	Labialisation
/ ɔ /	/ɔ, ^ / /ɔ, ɔ : / /ɔ, u /	Léger excès d'antériorité. Excès de longueur	Labialisation
/ ɔ : /	/ ɔ, ɔ : / / ɔ, u /	Léger excès d'antériorité. Excès de fermeture. Longueur insuffisante	Excès d'ouverture
/u /	/u, I / /u, u: /	Excès de fermeture	Excès de fermeture c labialisation.
/ u: /	/u : ; u /	Excès de fermeture	Labialisation.
/ ∂: /	/∂: , a / /∂: , ɔ / / ∂: , ∂u /	Longueur insuffisante	Labialisation.
/ ɛ ∂ /	/ ɛ ∂, i∂ / / ɛ ∂, e /	Excès de fermeture dans [I] voyelle simple wolof / e / diphtongue	Voyelle simple française / ɛ diphtongue
/ i∂ /	/ i ∂ , ɛ ∂/	Excès de fermeture dans [I] voyelle wolof / i : / diphtongue	Excès d'antériorité et fermeture dans [I]. Voyel française / i / diphtongue
/ei /	/ei, e /	Voyelle wolof / e / ou / - / diphtongue	Voyelle française / e / ou / ɛ diphtongue
/ ∂u /	/ ∂u, ∂ / / ∂u, ɔ : /	Voyelle wolof / : / ou / - / diphtongue	Voyelle française / o / diphtongu
/ ∂ /	Voir distribution	Excès de longueur d'autres voyelles	Excès de longueur. Labialisatio

A cause de ces réalités LE BOULCH prédit déjà que des problèmes de perception et de production vont se poser et que les apprenants auront tendance à remplacer les segments connus par d'autres phonèmes familiers qui en sont plus ou moins proches.

Voici des exemples de substitution dans la production :

Phonème / v /	**Substitut** [w]	**Exemple** river	**Réalisation** [riwə]
/ z /	[s]	eyes	[a i s]
/ ʒ /	[j]	pleasure	[p l e jə]
/ θ /	[s]	thing	[s i n k]
/ £ /	[d]	breath	[b r I : d]
/ ʃ /	[s]	Yes she is	[jes si i :] ([44])

Il prévoit également d'autres types de confusions, surtout en ce qui concerne la perception de certaines oppositions (occlusive/fricative, occlusive/occlusive, nasale/orale bilabiale, latérale/alvéolaire, alvéolaire/spirante/alvéolaire, bilabiale/labiodentale, bilabiale/alvéolaire, alvéolaire/vélaire, labiodentale/alvéolaire (voir exemple LE BOULCH, 1966, 11-13).

La distribution de l'environnement aura également une influence dans la perception et la production de certains phonèmes. Le problème des apprenants sera de savoir dans quels conditionnements les phonèmes (ex : /t/) allophone de la latérale alvéolaire et l'occlusive glottale (qui n'apparaissent pas isolément) peuvent être réalisés (LE BOULCH, 1966, 11-12). Pour l'occlusive glottale qui apparaît en wolof devant les mots, à l'initiale vocalique, il faudra que l'apprenant wolof essaie de s'adapter à l'habitude articulatoire de la LE dans laquelle toutes ces occlusives fortes à l'initiale d'une syllabe accentuée sont aspirées : Ex : pin [phin]. Pour les occlusives douces, voir LE BOUCH, 1966, 123.

---

[44] D'ailleurs le natif anglophone réalise rarement [jes ʃi i : z] mais [jeʃi :z] procédant ainsi à une assimilation régressive (cf.. ABERCROMBIE, 1957)

En ce qui concerne les groupements consonantiques les apprenants auront à souffrir de l'inexistence de certaines suites de consonnes dans leur LM, et que celles qui existent ne seront d'aucune aide étant du type **nasal + occlusive** en finale (SAUVAGEOT, 1966, 48.)

LE BOULCH (1966, 136) nous renvoie à son tableau récapitulatif des problèmes posés par les groupements consonantiques, duquel nous retenons les points suivants :

a) si une nasale est suivie d'une occlusive, l'apprenant sera influencé par la LO et réalisera une **voyelle nasale + occlusive ou une voyelle nasale + consonne nasale + occlusive** ;
b) s'il s'agit du groupement nd il subira la même influence et sa production pourrait être perçue par l'auditeur anglais comme étant nt ou nd ;
c) pour les groupes / **fl, fr ; st, sk, lk, lk, lm** /, l'apprenant éprouvera des difficultés de perception en position initiale et finale et aura tendance à introduire une voyelle d'appui devant / **st** / et / **sk** / à l'initiale ;
d) pour les groupements d'occlusives, deux effets peuvent se produire :
   - non-perception de l'une d'elle : la première, s'il s'agit de deux occlusives sourdes ;
   - articulation avec détente audible de la première pour les trois groupements cités.

Les erreurs prédites dans la syllabation concernent :

a) l'insertion d'une voyelle quand il s'agit des groupes consonantiques en position finale.

   Ex : **Shelves : [ʃelvez]** ------▶ [ʃelvəz]

b) l'élimination d'une consonne s'il s'agit de groupes en position interne :

   Ex : blackbird [blaæ bə:d]

c) l'insertion d'une voyelle d'appui à l'initiale d'un mot (s+ occlusive) :

   street [stri :t] ------▶ * [estri :t]

d) l'élimination de la première consonne à la jonction de deux mots :

   It's ten [its ten] ------▶ [it ten]

e) l'insertion d'un jod de liaison / j / ou la semi-voyelle / w /, l'occlusion glottale, l'aspirée / h / ou la contraction de deux syllabes.

Voici quelques exemples dans cet ordre :

1. Create [kri :'eit] ------→ * [kri : jeit] (yod)

2. the oar [ð i : ' ɔ :] ------→ * [ði : ' w ɔ:] (w)

3. the helm [ð i : ' elm] ------→* [ð i : ' elm] (h)

[kri: eit] : elision de / i /------→ * [kreit] : elsion de / ei / ------→ * [kri : t]

f) le placement de l'accent sur la première syllabe des polysyllabes ou leur éclatement s'ils sont trop longs

unterstand [ʌndəˈstænd] -------→ [' ʌ ndəˈtænd]

confortable [' kʌm , fətəbl] ------→ [' kʌm ɔ : , fətəbl]

Pour les éléments prosodiques, les erreurs prédites par LE BOULCH concernent :

a) le transfert de l'accent sur la première ou la dernière syllabe ;
b) la perte d'énergie dans l'accent ;
c) l'inexistence de différence de timbre selon la position ;
d) une mauvaise orientation de la courbe mélodique ;
e) le déplacement de l'accent de mot, les contractions syllabiques et l'éclatement des polysyllabes longs ;
f) le découpage des groupes anglais en éléments de deux à trois syllabes ;
g) le déplacement de l'accent de groupe, le rythme heurté ;
h) les énoncés découpés par des montées et des descentes abruptes de la courbe mélodique dans les questions. Pour les exemples, voir LE BOULCH (1966, 55)

3.3.B. Erreurs prédites concernant les sytèmes morphosyntaxiques

3.3.B.1. Erreurs prédites concernant le syntagme nominal

GRELIER (1968, 10) prévoit en ce qui concerne le nombre (quoi que la LM et la LE aient une tendance commune dans la distribution de leurs marques : LM : 2 marques ; LE : 0 à 2 marques) **que le français provoquera des interférences avec l'anglais**. A l'oral l'apprenant oubliera de prononcer l'S du pluriel et à l'écrit, il marquera systématiquement tous les adjectifs Ex : **The articles are very expensives**.

Pour le genre, elle pense que les erreurs proviendront de la différence d'habitudes linguistiques dans les trois langues sur le plan de la distribution des marques et de la redondance de genre :

- en anglais et en wolof, la redondance du genre est nulle ;
- pour la distribution segmentale, seul le substantif (invariable en anglais et en en wolof) est affecté tandis qu'en français, tous les segments le sont, sauf celui du verbe.

Le genre du substantif posera des problèmes à l'apprenant dans la mesure où il y aura nécessairement une incidence sur les référents personnels et possessifs des expansions de l'énoncé. Pour ce qui est de la détermination, les erreurs prédites dans ce domaine concernent :

- les déterminants indéfinis. En effet dans les trois langues seules la LM et la LO possèdent une forme pour le singulier et pour le pluriel tandis que la LE ne possède que la forme du singulier (**a** et **an**) (GRELIER, 1966, 50) ;
- l'article défini (the) lui posera des problèmes quand les cas où il est omis lui échappent, surtout pour les noms de substances pour lesquels « **l'emploi constant du défini français influencera l'élève dans les cas où l'Anglais requiert l'article**. » (1966, 50)

L'influence du français se fera également sentir quand l'apprenant emploie l'article devant les noms de repas Ex : **the breakfast is ready** (le déjeuner est prêt) ou sans, il ne parvient pas à

respecter la distribution de l'article (1966, 60) **Nights are cold**-----▶ **The nights are cold** (les nuits sont froides).

La dernière influence du français prédite par GRELIER se situe dans l'emploi de structure spécial du type :

To have + trait physique ou moral
To be + nom de profession
L'apposition,
qui sont des habitudes structurelles inconnues en LM et en LO.

Exemples :

a) **He has the clear voice** au lieu : **He has a clear voice** (Il a la voix claire)
b) **He is doctor** au lieu de : **He is a doctor** (Il est docteur)
c) **London, capital of Great Britain** au lieu de : **London the capital of Great Britain** (Londres, la capitale de la Grande Bretagne)

Pour les démonstratifs, GRELIER pense d'abord que la première difficulté sera l'absence de marques de genre en anglais, la seconde, les différentes fonctions que remplissent certains démonstratifs (les déictiques et les anaphoriques) ([45]), la troisième est la différence de structure des démonstratifs dans les trois langues.

Pour les possessifs voici, les erreurs prédites par GRELIER (1966. 97, 101)

Tableau récapitulatif des erreurs que l'apprenant serait porté à faire dans le domaine des possessifs

NATURE	SOURCE	EXEMPLE
1. Erreurs de genre à la 3ème personne du singulier	Interférence de la LO	Technology and l evolution
2. Marque du pluriel sur adjectif	Interférence de la LO écrite	Ours dogs
3. Emploi de l'article défini avec le nom possessif	Influence des 2 segments des pronoms possessifs (cf. : les vôtres)	The ours
4. Confusion entre les formes des substituts et personnels anglais	Interférence de la LO	He puts the hands in pockets
5. Emploi de l'article défini à l a place de la tournure idiomatique possessive	Influence du français	Put up the hands

Pour le syntagme qualitatif, la première source de difficultés pourrait être la place de l'adjectif épithète, qui est, dans la plupart des cas, antéposé en anglais tandis qu'il est, soit postposé, soit antéposé en français, alors qu'il est toujours postposé en wolof. La seconde source pourrait concerner la distribution segmentale. Les trois langues présentent des qualifiants invariables, mais l'influence du français parlé (surtout en ce qui concerne les adjectifs en (**a1**) provoquera des erreurs. C'est là une troisième source d'erreurs. La quatrième serait le français écrit, qui provoquera des erreurs surtout en ce qui concerne l'invariabilité de l'adjectif anglais

La cinquième source de difficultés ou de confusion serait le fait que les trois langues utilisent des catégories linguistiques différentes (adjectifs, adverbes, verbes, noms) comme qualifiants, l'apprenant devra donc bien maîtriser le système qualificatif anglais. Le système comparatif / superlatif ajoute à l'interférence du français :

Exemples : * the fastest than

* the more beautiful of he village

---

[45] « Les déictiques se réfèrent à la situation et désignent ou mentionnent quelque chose pour la première fois, tandis que les anaphoriques servent à rappeler ce qui

Tableau récapitulatif des erreurs

ERREURS	FAIT LINGUISTIQUE EN LE	EXEMPLES
1. Erreur de construction	Inversion des termes du cas possessif	The house's parents
2. Confusion entre possessifs et noms composés	Génitif d'un inanimé	The school's yard
3. L's et l'apostrophe qui l'accompagne difficile à manier	Marque de nombre	My parent's My parents

Concernant la quantité, les erreurs "**proviendront de la multiplication des formes anglaises en regard du wolof et du français**" (GRELIER, 1968, 148).

Voici un tableau en résumant les plus communes :

FAIT LINGUISTIQUE	ERREURS
1. Problème des formes doubles	Confusion entre much / many little / few every / each the two / both
2. Forme à double valeur en wolof	Confusion entre un peu de, peu de, et beaucoup de, plusieurs
3. Emploi du partitif	Difficulté de l'emploi : inexistant en wolof et emploi peu consistant en français : emploi hasardeux en anglais (à cause des diverses modalités de l'adjectif, du pronom
4. Aspects de quantité	Difficultés à réaliser les options de pluralité et d'insuffisance

précède ou à annoncer ce qui suit. » (S. GRELIER, 1966, 94-97)

3.3.B.2 Erreurs prédites concernant le syntagme verbal

Le premier problème que les apprenants auront à affronter sera celui de devoir s'appuyer sur les temps (contrairement à l'habitude de la LM) pour situer l'action en français et en anglais.

Ce problème sera d'autant plus difficile à résoudre qu'en wolof, l'aspect zéro permet aux locuteurs wolophones de se « **reporter en esprit dans le passé** » et de se **projeter dans le futur** (S. GRELIER, 1966, 11).

Le second est qu'il faudra « **choisir entre des formes verbales très variées et s'initier à la concordance des temps** » (S. GRELIER, 1966, 12).

Le troisième surgira quand les apprenants wolof, habitués à un système temporel plus simple, devront évoluer dans les différents méandres des temps français et anglais (le prétérit dans les récits rendus en wolof par le présent, en français par le présent narratif, le prétérit et le **perfect**, dont les emplois sont différents en LO et en LE, **les correspondants anglais du subjonctif et de l'infinitif** français, pour lesquels les apprenants « **auront tendance à calquer maladroitement le français dans les propositions où ce dernier emploie le subjonctif et l'infinitif** » (pour ce dernier cas **: before go, before to go**) (S. GRELIER, 1968, 19). Pour ce qui est de la distribution des formes, les apprenants devront non seulement composer avec les formes variées en français et en anglais, mais encore apprendre à les faire concorder avec d'autres formes.

La quatrième source d'erreurs viendra de la concordance des temps « **qui sera pour l'élève wolof une notion nouvelle et difficile** » (S. GRELLIER 1968, 23). Pour les unités de temps dans le paragraphe, l'élève wolof, dont la langue comporte moins de passés que le français et l'anglais, rencontrera de nombreuses difficultés. A l'aspect zéro de sa langue maternelle correspondent beaucoup de formes verbales en LO et en LE, car dans ces langues chaque verbe doit porter l'indication du temps de l'action (exception faite en anglais pour les subordonnées en **when**). Le second problème des apprenants concernera les temps.

La première catégorie d'erreurs est celle des fautes de concordance ou d'unicité de temps.

- Le présent remplace le passé : **There was a man who have 6 children. He thought that his head burn.**
- Le futur remplace le présent : **When korité will arrive I shall go to the mosque.**
- Le présent remplace le conditionnel ou le futur : **If I were rich I will not work.**
- L'indicatif remplace le subjonctif ou la proposition infinitive : **for they go dance; for she pass (so that they should go dancing ; for her to pass).**
- Le présent est substitué à l'infinitif dans la subordonnée quand la principale comporte un verbe de volonté : **she wants that she learn her lesson.**
- Faute d'unicité de temps : une série de présents suivent un passé dans le paragraphe : **there were two animals... One day they go...**

Fautes non classables

S. GRELIER a appelé les erreurs ci-dessus des **fautes classables** ; les suivantes, qu'il n'est pas toujours aisé d'expliquer par les structures du wolof, entrent dans la catégorie des **fautes non classables**. Elle fait une première constatation, selon laquelle « **le trouble jeté dans l'esprit des élèves par les variétés de formes de passés et la disparité des systèmes de concordances expliquent l'emploi anarchique des temps** » (S. GRELIER, 1968, 37).

Exemple : Passé et présent

They see many things which pleased them

Ils voient beaucoup de choses qui leur plaisaient)

Différents passés et le présent

My family is busy. I go to the pictures. It was interesting.

(Ma famille est occupée. Je vais au cinéma. C'était intéressant).

TYPES	CAUSES
Formes	Absences de conditionnel gérondif
Structures	Absence de proposition subordonnée au subjonctif. Absence proposition infinitive
Aspect zéro	Il peut recouvrir des zones temporelles très variées : distribution wolof anglais : 12, français : 13
Concordance des temps	Nouveauté pour l'élève wolof
Distribution des formes	Très différente dans les récits

Pour les erreurs prédites concernant l'aspect duratif voici celles constatées par S. GRELIER.

La première constation est un « **excès plutôt qu'une absence de forme progressive** » (S. GRELIER , 1966 , 53.) La seconde est que, après l'étude conjointe au duratif wolof et des fautes de formes progressives en anglais,... « **les élèves wolof ne font pas la distinction entre l'action habituelle et l'action en cours...** »

Exemple : My house * is standing in a village. (Ma maison (en général) est entrain de se situer dans un village).

- I'm living in a large house
  (Je suis en train de vivre (en général) dans une grande maison)
  Exemples : On Sunday I'm going to the bathroom and I have a bath
  (tous les dimanches je suis en train d'aller à la salle de bain et je prends un bain)

- **There is a market where women * are going to buy fish**

(Il y a un marché où les femmes sont * en train d'aller pour acheter du poisson)

La troisième concerne encore un contraste : celui de l'action accomplie et celui de l'action inaccomplie. L'apprenant n'associe pas toujours « **la forme non progressive à des contextes situant l'action à un point précis du temps dans le passé** ». **(S. GRELIER, 1966, 61)**.

Exemples :

a) **One day * I' going to the fields for a walk**

Un jour * je vais (j'allais) me promener aux champs

b) **At the pictures we were looking at the film**

(Au cinéma * nous regardons (regardions) le film)

Pour les erreurs prédites concernant la négation S. GRELIER a fait une étude détaillée (1966, 73). Mais elle ne retiendra que : premièrement l'absence de l'auxiliaire **(do, does, did)** soit parce que les apprenants ne sont pas habitués à ce phénomène linguistique (inconnu en LM et LO), soit parce qu'ils pensent que not suffit à lui tout seul à rendre la négation.

Exemple :

He cries not always. (Il ne pleure pas toujours)

They no live in Dakar. (Ils n'habitent à Dakar)

Deuxièmement, les apprenants confondent **not et no** et font des doubles négations.

Pour les erreurs prédites concernant l'interrogation nous avons retenu les principales interférences qui sont à leur origine et dressé un tableau en résumant les occurrences les plus communes.

Résumé des principales interférences

INTERROGATION DIRECTE	INTERROGATION INDIRECTE
1. Emploi du verbe affirmatif dans la question	Phrase affirmative transplantée dans subordonnée
2. Inversion simple au lieu de la conjugaison interrogative avec **do, does, did .**	
3. Inversion simple claquée sur le français	
4. Difficultés dans le maniement des temps	
5. Confusion des catégories humain / non humain / neutre) et des valeurs (identité, choix)	

Erreurs constatées en LE

INTERROGATION DIRECTE	INTERROGATION INDIRECTE
1. Absence de forme interrogative (emploi de l'intonation)	How many brothers she has ? Why his man is could ?
2.Influence de l'inversion simple en français	Come you ? (Viens-tu ?)
3. Omission d'un terme	Do (you) hear the birds sing ? When Jane (is) coming ? When Jane will (be) is ?
4. Ordre des termes incorrect	Did hear you the birds ?
5. Temps : emploi du présent à la place du prétérit et du futur	What do you do tomorrow ([46]) ? (W : Lo def demb) ? What do you do yesterday ?
6. Interrogation indirecte (influence de la construction française)	I don' know where are buried the soldiers Show me where is the house (Montre-moi où est la maison)

[46] Admis cependant en langue parlée.

Pour la proposition relative et la construction du verbe, voici les erreurs constatées :

TYPES D'ERREURS	EXEMPLE
1. Absence de verbe dans la relative 2. Absence de pronom relatif	There is a bed on which a reading lamp ([47]) There are windows (...) give on he street. ([46])
3. Confusion de catégorie	- Who/that (which) the traffic is dense (la circulation intense) - What/that : The lunch what he women prepare. (Le déjeu préparent les femmes). That she says is... - What/than/this : than she say. (Ce qu'elle dit. This you sa que vous dites)
4. Confusion de fonctions (surtout avec le complément de nom)	- A town which name is Dakar. (Une ville dont le nom est Une ville qui s'appelle Dakar). - He girls whose work in the shop. Les filles dont (qui) tra dans les boutiques)
5. Place de la préposition	« A sea which along the bank you walk... » (Une mer que vous vous promenez sur les rivages ; une mer dont vou promenez tout au long...

En général, les erreurs, résumées dans ce tableau sont des erreurs de fonction et de préposition. En ce qui concerne le verbe et les pronoms personnels objets, voici un tableau récapitulatif, résumé des principales zones de difficultés. Notre collègue nous dit « **qu'en anglais les fautes sont de nature très complexe car elles ne portent pas seulement sur les pronoms personnels compléments eux-même mais aussi sur ceux-ci et des séries voisines (pronoms personnels sujets, adjectifs et pronoms possessifs)** » **(S. GRELIER, 1968, 136)**.

[47] CF GRELIER, op. cit. P.2

Erreurs constatées :

TYPES D'ERREURS	EXEMPLES
1. Fautes de genre : (Neutre assimilé en général au masculin)	I look at him (the market) (Je le (marché) regarde).
2. Confusion de séries : (pronoms personnels compléments confondus avec pronoms personnels sujets et possessifs)	Seen by me (vu par moi) She gives to me. (Elle me donne)
3. Substituts possessifs	He attracted the Queen's attention on his. (him) (il attira l'attention de la reine sur lui) We eat in is. (Nous mangeons la-dedans) Things which pleased their. (Des choses qui leur ont plu)

Pour la suffixation verbale, les zones délicates concernent d'abord les difficultés qu'ont les apprenants à faire ressembler les oppositions pronom personnel complément / pronom personnel réfléchi ; sens réciproque / sens passif. Ensuite ils devront s'habituer à la moins grande fréquence des verbes pronominaux en anglais qu'en français.

TYPES D'ERREURS	EXEMPLES
1. Absence de participe passé	The sky is cover (covered) with clouds. He punisl (punished). Some trees are unroot. (unrooted)
2. Confusion : passif / progressif	My house is building in Thies. The windows are always opening by my sister
3. Abus du pronom réfléchi	The monkeys swing themselves. The clouds are movin themselves. They spoke themselves (to each other)
4. Confusion avec le pronom personnel	I wipe me. (myself)

complément	Animals hide them (themselves)
5. Abus de constructions pronominales (Interférence du français)	I bath me. I wash me.
6. Accords	The children wash one's. It was pleasant to enjoy himself. (oneself)

3.4. Erreurs non prédites et erreurs à réinterpréter :

3.4.0 Introduction

Que ce soit au niveau phonologique qu'au niveau morphosyntaxique, certaines erreurs apparues dans notre corpus n'ont pas été relevées par l'AC. Et pour certaines qui ont été prédites par celle-ci, nous voudrions revenir sur l'analyse qui en avait été faite car nous pensons qu'avec les nouvelles données fournies par la réorientation de l'analyse des erreurs, d'autres critères peuvent être appliqués afin de parvenir à une analyse plus objective des performances erronées des apprenants.

3.4.A. Niveau phonologique

3.4.A.1. Erreurs non prédites

D'après l'AC, la voyelle initiale d'un mot à l'intérieur d'une phrase est attaquée avec force par l'apprenant wolophone qui la fait précéder d'une occlusive glottale.

Cela est un fait vérifié dans une partie de notre corpus. Mais dans l'autre, il ne l'est pas dans la mesure où **I'm ill** ▶ [**aim il**] [**aim hil**]. En d'autres termes l'apprenant a attaqué avec force la voyelle initiale de ill réalisant aussi une fricative sourde [x] au lieu de [h] dont il a donné d'ailleurs une représentation graphique erronée [h]. En effet il aurait dû écrire :

I'm xill au lieu de **I'm hill**

Nous pourrions ranger dans cette catégorie d'erreur celles qui suivent. En effet, certains apprenants (ceux de 6ème et de 5ème) produisent une fricature vélaire / x / à l'initiale et à la médiane à cause de cette attaque brutale mentionnée plus haut. La seule différence est que le segment attaqué avec force est une consonne et non une voyelle.

Ex :
I'm here [aim xi∂] ⟶ **[aim hi∂]**

Perhaps [p ∂ 'xa : ps] ⟶ **[p∂ ' hæ ps]**

Le deuxième type d'erreur non prédit concerne les cas de substitution de diphtongues.
Now [nau] est réalisé **[n∂u]**

Le troisième porte sur les jonctions syllabiques (qui, à notre avis, ont été négligées au profit de la perception et de la réalisation des voyelles isolées). Nous voudrions, pour parler brièvement de ce problème (en attendant d'y revenir dans le chapitre de la remédiation), fournir deux exemples :

Celui de : **of a** (of a minimum) perçu par des élèves de 6ème comme :

a) **over a :** [∂uv∂r∂]
b) **have a :** [h æv∂]
c) **off a :** [ɔ f ∂]

Celui de **comfortable** qui a été perçu **come football** [k^mfub∂l]

Cette erreur résulte d'une présomption qui a conduit à une interférence interne. En effet, ces apprenants connaissent **come** et **football**. Mais, à cette étape de leur apprentissage, ils n'ont pas acquis l'automatisme qui leur permettrait de segmenter et catégoriser grammaticalement les éléments qu'ils perçoivent.

3.4.A.2. Erreurs prédites par l'AC non réalisées

Erreurs prédites à réinterpréter.

Le premier type de cette catégorie concerne la perception et la production des phonèmes non réalisées en LM ou en LO. Il s'agit de : / v /, / z /, / tʃ /, / d ʒ/ :

a) / v / réalisé [w] dans river * [riwə] n'a pas été relevé, car la génération dont nous avons étudié les enregistrements et les copies n'avait déjà plus ce problème articulatoire que connaissait la génération précédente, et ceci grâce au CLAD.

b) /z/ n'a été perçu ni réalisé [j] comme prédit dans l'exemple suivant :

pleasure [pledʒə] ⟶ [plejə]. Les place et manière d'articulation ont été depuis lors maîtrisées par les apprenants grâce aux habitudes acquises avec la pratique du CLAD.

Ex :

- **I want to buy black shoes [ai wæ nt to bai blaek ʃu : z]**
- **The women who job [£ə wimin hu jɔb]**

Le second type concerne les erreurs prédites par l'AC et qui sont réalisées dans notre corpus pour lesquelles nous voudrions cependant donner, ici une interprétation autre que celle proposée.

a) Pour /θ/ réalisé [s] il est vérifié que les apprenants font la substitution. Mais nous pensons que les raisons invoquées pour expliquer ce phénomène doivent être révisées.

En effet **yes she is** (oui elle est à la maison), réponse à la question : **Is x in ?** (X est-elle à la maison ?) est rendu par [**jes si i : z**]. Cette erreur est due à une assimilation régressive, mais non parce que le phonème n'existe pas en LM (il existe en LO).

b) Le second exemple concerne **big car** qui est réalisé :

(i) [bi ka :] avec élision de la première consonne.

(ii) [bigəka :] avec insertion d'une voyelle d'appui entre les occlusives homorganiques.

Soulignons avec l'AC que la syllabation est un domaine à problèmes. Il peut arriver que les groupements consonantiques en position initiale ou finale soient brisés par l'insertion d'une voyelle :

/ **st** / ……▶ * [**est**]

/ **lvz** / ……▶ * [**lv ∂z**]

Mais encore une fois, il faut rappeler que les temps ont changé et que la population d'élèves qui a permis à l'AC de rassembler son corpus a aujourd'hui entre 30 et 40 ans et que celle dont nous avons enregistré la production a une moyenne d'âge qui varie entre 12 et 17 ans. Le facteur âge nous semble très important étant donné que les effets de la méthode CLAD s'étaient déjà fait sentir dans le parler des apprenants de 1972 (les plus jeunes entraient en classe de 6ème avec des habitudes articulatoires fortement influencées par le CLAD utilisé en LO de telle sorte que des erreurs de prononciation du genre : stylo [stilo] ……▶ * [estilo] étaient plutôt extraordinaires). C'est pourquoi nous pensons que les prédictions de 1966 sont dépassées aujourd'hui en 1992 où nos apprenants (de la génération généralement appelée à tort ou à raison **cip-cip** appellent **pa** (vieux, tonton) tout interlocuteur qui produit [w] à la place de [v] ou [**istilo**] au lieu de [**stilo**].[48]

3.4.B Niveau morphosyntaxique

3.4.B.1. Erreurs non prédites par l'AC et réalisées dans notre corpus

Comme nous l'avons déjà fait pour le niveau phonologique, nous ne donnerons que quelques exemples ici, étant donné que nous comptons y revenir plus en détail dans le chapitre des causes des systèmes approximatifs.

Le premier type d'erreurs non prédites concerne la confusion entre **a** et **an** que font les apprenants dans notre corpus :

Exemple : * a employment

About an village

---

[48] cip-cip : plus français que les français
un (article indéfini) emploi

Il est clair que ce type d'erreurs (de même que le suivant) ne peut en aucune façon être expliqué par une interférence de la LO ; celle-ci ayant une pratique tout à fait différente : **au sujet d'un (partitif + article indéfini) village.**

Le second type concerne deux cas de surgénéralisation que nous ne mentionnerons que brièvement ici. Il s'agit de **town livers** (citadins) et de **we'll can eat there** qui relèvent davantage d'une interférence de la LE que d'une influence de la LO.

Le troisième type concerne le cas suivant : à la question « **How much is this T. shirt ?** » (Combien coûte ce T.shirt) les apprenants répondent souvent par : It's much 1500 CFA (Il coûte 1500 CFA), réponse à travers laquelle, on voit la valeur sémantique dont est chargé **Much** (beaucoup) qui **signifierait coûter**.

Le quatrième est un cas de création qui pourrait avoir une origine multiple. Il s'agit de **black people have understurn**.

3.4.B.2. Erreurs prédites à réinterpréter

Les quelques exemples que nous allons fournir concernent le genre du substantif, l'absence de l'indéfini pluriel en LE, la confusion entre termes proches (démonstratifs et le syntagme complétif).

Pour le premier exemple, nous pensons que même si le wolof « **n'a aucun moyen de confirmer l'information donnée par le substantif** » (S. GRELIER 1966, 26) cela peut difficilement amener l'élève à ignorer le genre du substantif si la langue de départ est la LO : **ma cousine** (my cousin). S'il part de la LE, **my cousin**, nous croyons savoir qu'il y a dans un texte des expansions qui permettent de déterminer le genre d'un substantif.

Ex. **My cousin's here** ((mon), (ma) cousin (e) est ici). Dans cet énoncé, le genre de cousin n'est évidemment pas apparent. Mais avec l'adjonction de l'expansion : **I can hear her speaking** (je l'entends parler), aucun doute n'est permis quant au genre du substantif.

Pour l'indéfini pluriel absent en LE mais existant en LM et LO, l'apprenant pourrait éprouver des difficultés, certes. Mais nous situerons ces difficultés au niveau de la production orale. Pour cet item, nous voudrions faire une réinterprétation à deux facettes.

En effet, en face de cet indéfini pluriel auquel ils sont habitués en LM et en LO, certains apprenants cherchent sans doute pour bien faire, à le matérialiser en LE.

Prenons l'énoncé suivant :

A child (un enfant) formé d'un article indéfini et d'un substantif (2 éléments). En présence de ces deux items la réaction spontanée des apprenants consiste à les pluraliser.

Child possède bien un pluriel, mais **a** n'en a pas. Notre hypothèse est que les apprenants finissent par puiser dans la catégorie linguistique la plus proche ; celle de l'article défini. C'est ainsi qu'ils produisent **the children** comme pluriel de **a child**.

La deuxième facette consiste à présumer que les autres apprenants qui commettent l'erreur inverse sont bien conscients que la détermination indéfinie plurielle se fait en LE non pas grâce à un monème fonctionnel : (LM : **ay** jigeen ; LO : **des femmes**) anteposé au déterminé, mais par une suffixation (car – cars) mais que malheureusement, à cause de leur maîtrise imparfaite de cette règle morphosyntaxique, ils surgénéralisent à tous les substantifs de la LE. C'est ainsi qu'ils produisent : a **woman** ⟶ **womans**.

Certains parmi ces derniers apprenants, quoique conscients qu'une liste fermée de substantifs font leur pluralisation par substitution vocalique (woman ⟶ women) ou insertion de la voyelle / e / potatoes), reviennent, à la suite d'une hypercorrection, à la pluralisation par suffixation de s, d'où **man** ⟶ **mens ; woman** ⟶ **womens.**

Cette AC qui, à ses heures, a analysé les problèmes liés à la didactique des langues étrangères et leur a apporté des solutions heureuses, se trouve aujourd'hui insuffisante devant ces mêmes problèmes.

Nous voudrions dans les pages suivantes, exposer l'Analyse des Erreurs comme nouvelle base théorique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

CHAPITRE 4
L'analyse des erreurs (l'AE) : nouvelle base théorique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère

4.1 L'AE traditionnelle : objectifs et méthodes

4.1.0. Introduction : l'AE traditionnelle

L'AE traditionnelle jusqu'à une époque récente ne cherchait pas à définir les sources d'erreurs et à en donner une explication linguistique ou psychologique. Elle se bornait à procéder à une collecte impressionniste des erreurs les plus fréquentes, dont elle donnait une classification taxonomique en catégories.

4.1.1. Objectifs

Dans ses objectifs, elle visait à élaborer des outils pédagogiques et des stratégies et c'est ainsi qu'en identifiant les sphères de difficultés rencontrées par les apprenants, elle pouvait aider à :

(i) décider de l'ordre de présentation dans les livres de classe et en classe des items de la LE (les plus difficiles suivants les plus faciles) ;

(ii) déterminer le degré d'importance de l'explication et de la pratique lors de l'enseignement de ces items ;

(iii) élaborer des leçons et des exercices de remédiation ;

(iv) choisir des items destinés à tester les progrès des apprenants.

4.1.2. Méthodes

Sa méthodologie comportait 6 points jusqu'en 1968, date à partir de laquelle elle en a acquis deux autres, respectivement en 1969 et en 1971 :

1. collecte des données,
2. identification des erreurs,
3. classification en types d'erreurs,
4. détermination de la fréquence relative de certains types d'erreurs,
5. identification des sphères de difficultés,
6. thérapie ; DUSKOVA (1969) et ROSSIPAL (1971) ajoutèrent les deux points suivants :
7. analyse des sources d'erreurs,
8. détermination du degré de gravité des erreurs.

Ces deux points supplémentaires allaient donner un nouveau regain d'intérêt à l'AE et favoriser sa réorientation.

4.2. L'AE : regain d'intérêt et réorientation

4.2.1. Regain d'intérêt

Le regain d'intérêt pour l'AE vient principalement de l'échec de l'AC dans sa méthodologie pour rendre compte de certains types d'erreurs et des avantages qu'offre cette nouvelle analyse. Ces avantages résident en ce que l'AE :

(i) ne souffre pas des déficiences inhérentes à l'AC dans la mesure où elle révèle les erreurs les plus fréquentes faites par les apprenants : erreurs d'interlangue issues d'une stratégie d'apprentissage et de la méthode d'enseignement utilisée ; ([49])

(ii) travaille sur des données réelles et non hypothétiques ; ([50])

---

[49] cf. RICHARD 1971 op.cit ., p.19

(iii) ne connaît pas les problèmes théoriques que nous avons mentionnés plus haut (problème d'équivalence) ([51])

4.2.2. Réorientation

Malgré ces avantages, l'AE a également des déficiences : elle ne fait pas ressortir certaines erreurs et elle ne se limite pas seulement à son rôle qui devrait consister à tester les prédictions et compléter les résultats de l'AC.

Néanmoins elle a connu une réorientation après les travaux de Pit CORDER ([52]), STREVENS ([53]), SELINKER ([54]) et RICHARD ([55]), qui ont non seulement révolutionné le concept, mais encore permis de déboucher sur une nouvelle sphère de recherche : **l'intralangue**.

Cette réorientation nous mène à l'AE dite moderne qui se caractérise par sa définition de la notion d'erreur, des objectifs de l'approche, de ses données et de sa méthodologie.

4.3. L'AE moderne

4.3.1 Redéfinition de l'Erreur

La notion d'erreur a été révisée par Pit CORDER, qui trouve qu'il y a une grande similitude entre les stratégies adoptées par l'enfant lors de l'acquisition de sa langue maternelle et celle qui est adoptée par l'apprenant d'une langue étrangère.

Sous cet angle, les performances erronées des apprenants doivent être considérées comme des hypothèses qu'il fait à propos de la LE. Pit CORDER aboutira ensuite à une distinction très utile entre les **erreurs de performance** (erreurs aystématiques et passagères), qui sont dues à des

---

[50] cf. LEE, 1968 op.cit., p.26
[51] cf. WARDAUGH, R., ''the contrastive Analysis Hypothesis'' ESOL Quarterly, 4.2, 1970, 123-30
[52] CORDER, p., 1967, 1971a, 1971b, 1973, 1974
[53] STREVENS, p., 1970
[54] SELINKER, L. 1969, 1972
[55] RICHARD, J. 1971 a, 1971b, 1973

trous de mémoire, **l'orthographe des mots** (erreurs de prononciation), **la fatigue, l'émotion**, etc..., et les erreurs qui reflètent la **vraie compétence transitoire** de l'apprenant dans la mesure où ''**he is using a definite system of language at every point in his development, though it is not that of the second langage. The learner's errors are an evidence of this system and are themselves systematic**'' (CORDER 1967, 166) ([56])

4.3.2. Révision des objectifs de l'AE

Cette révision de la notion d'erreur entraîne le même linguistique à procéder à une révision des objectifs fondamentaux de l'AE. Il fait donc la distinction entre les objectifs théoriques et les objectifs pratiques de l'approche.

Ces derniers consistent, comme par le passé, à essayer de corriger et d'éliminer les erreurs des apprenants tandis que les premiers constituent une **théorie explicative** de leurs performances.

Voici comment S.N SHRIDHAR, S.N expose ces objectifs ''**the study of the systematic errors made by the learners of a target language yields valuable insights into the nature of language learning strategies and hypotheses employed by learners and the nature of the intermediate functional communicative systems or language constructed by them**'' ([57])

4.4. Les données et la méthodologie de l'AE moderne

4.4.1 Les données

Les données sur lesquelles travaille l'AE doivent être bien choisies Elles doivent satisfaire quatre critères qui se résument dans le tableau suivant :

---

[56] ''il utilise un système précis de langue à chacune des étapes de son développement, bien qu'il soit différent du système de la deuxième langue. Ses erreurs sont la preuve de l'existence de ce système et elles sont elles-mêmes systématiques.''

[57] SHRIDHAR, S .N., op.ict. p26 ''l'étude des erreurs systématiques faites par les apprenants d'une langue cible fournit des informations très utiles sur la nature de l'apprentissage d'une langue, les stratégies et les hypothèses faites par eux et la

L'expression de l'apprenant peut être (le tableau suivant est adapté de Pit CORDER)

Superficiellement bien formée Superficiellement bien formée	et (être) mais être très	appropriée impropre	erronée ou correcte erronée
Superficiellement déviante	mais pour autant qu'on puisse en juger très	appropriée	erronée
Superficiellement déviante	et pour autant qu'on puisse en juger très	inappropriée	erronée

Ces critères permettent de décrire tous les systèmes linguistiques de l'apprenant dans leur intégralité et de les comparer à celui de la langue cible. Comme nous l'avons déjà vu, les données viennent de la composition libre, des traductions, des résumés de texte, de la paraphrase, etc.

4.2.1. La méthodologie

L'approche de Pit CORDER dépend ainsi d'une bonne interprétation de l'expression de l'apprenant. Voici le procédé qu'il suggère :

1. reconstruire l'expression correcte dans la langue cible,
2. faire correspondre l'expression incorrecte avec son équivalent dans la langue maternelle de l'apprenant. Afin d'arriver à des résultats plus objectifs, le chercheur ou l'analyste doit toujours, selon Pit CORDER, considérer que **les expressions ne sont pas erronées ou correctes en tant que telles, mais qu'elles sont tout simplement la manifestation concrète d'un système erroné ou correct**.

Quant à l'interprétation, elle peut se faire de deux manières différentes :

---

nature des systèmes ou langues communicatives et fonctionnelles intermédiaires qu'ils créent''.

2EME PARTIE

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 5

NATURE DES SYSTEMES APPROXIMATIFS 65

5.0 Introduction.....65
5.1. Processus et Produit.....65

CHAPITRE 6

CAUSES OU ORIGINES DES SYSTEMES APPROXI MATIFS 89

6.A. Processus.....89
6.B. Produit.....106

CHAPITRE 7

LA QUALITE DES SYSTEMES APPROXIMATIFS PARAMETRE DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE.....158

7.0. Introduction.....158
7.1. Compétence transitoire.....158
7.2. Compétence terminale.....168
7.3. Etapes Evolutives des Systèmes Approximatifs.....171

(i) **l'interprétation autorisée** : en présence d'une expression déviante, l'analyste peut faire une interprétation et la faire garantir par des indications de l'apprenant ou simplement la traduire ;

(ii) **l'interprétation plausible** : l'analyste peut se baser sur sa connaissance de la LM de l'apprenant. Pit CORDER recommande de compléter les interprétations par une explication psychologique, en se fondant sur les stratégies de l'apprenant et les procédés d'apprentissage.

Telle est l'approche que nous nous proposons d'appliquer à l'analyse des structures erronées produites par nos apprenants.

CHAPITRE 5
Nature des systèmes approximatifs

5.0 Introduction

Dans cette deuxième partie, nous allons maintenant nous attacher à démontrer la validité de notre hypothèse, selon laquelle les performances des apprenants, bien qu'erronées, forment des systèmes logiques et bien structurés à tous poins de vue.

Dans notre démarche, nous chercherons surtout à établir qu'ils sont passagers et variables selon le niveau de compétence des apprenants qui les produisent, du moins de la 6ème à la 3éme, et que, au-delà, ils semblent se figer (2nd) d'abord et se fossiliser définitivement par la suite (1ère et terminale).

C'est ainsi que nous examinerons leur nature, leur origine et leur qualité. Nous tenterons, à chaque fois que la catégorisation de certaines erreurs sera sujette à caution, de nous expliquer sur les raisons de notre choix.

Si nous avons souvent eu des doutes quant à la meilleure analyse de systèmes approximatifs des apprenants, nous avons, par contre, été heureux de noter deux constantes : les erreurs se situent invariablement au niveau des **fonctions** (processus langagiers) et du **contenu** (produit). C'est d'ailleurs sous ces deux sous-chapitres que nous nous proposons d'étudier la nature des dits systèmes.

5.1 Processus et produit([58])

Dans notre étude, nous avons surtout pris en considération les processus langagiers les plus fréquemment utilisés par les apprenants.

---

[58] C'est d'ailleurs pour une plus grande clarté de l'exposé que nous faisons cette distinction, car nous sommes conscients qu'il est difficile, dans l'étude d'une langue, d'établir une dichotomie entre le processus et le produit. En effet, quelle est la nature de l'erreur suivante, erreur de forme ou de fond ? **Where my mother is (Où est ma mère?)**

Il s'agit de la **finalité**, de l'**interrogation**, de la **négation** et de la **possession**. Nous avons laissé de côté les moins utilisés (**quantification, qualification, complémentation** ...) **tout simplement parce qu'ils n'étaient pas assez systématiques pour mériter d'entrer dans le cadre restreint de ce travail.**

Quant aux erreurs relevées au niveau du produit, nous les avons groupées sous trois rubriques :

(i) **les erreurs qui relèvent d'une violation des règles de la LE**, telles les fautes d'accord, d'articles, d'impropriété et de concordance des temps, d'ordre des mots, de prépositions et de flexions ;

(ii) **les erreurs qui relèvent d'une simple ignorance et d'une présomption au sujet des règles de la LE** ; il s'agit des erreurs que nous avons appelées alliances incorrectes ou inadmissibles ou encore impropres (AI), des fautes de lexique, d'orthographe et enfin des omissions ;

(iii) **les erreurs qui montrent la confusion qui règne dans l'esprit des apprenants**. Elles concernent les AI, les constructions verbales et l'interférence de la LV2 (en l'occurrence l'espagnol).

5.1.A Processus

5.1.A.1 La finalité

La majorité des apprenants tous niveaux confondus, pensent que l'idée de but ne peut et ne doit être rendue que par deux monèmes fonctionnels juxtaposés : for et to. C'est ainsi que l'on trouvera :

- **Amy learns English for to become a secretary (4ème)**
- **Forman sets up in business for to make a fortune (3 ème)**
- **For to do electrolysis you take.....(2nd)**
- **For to succeed (1ère)**

5.1.A.2. L' interrogation

L'erreur la plus fréquente ici est une confusion des structures.

Il arrive aux apprenants de mettre tout simplement le mot interrogatif devant la structure affirmative ou négative ou de mal le choisir. En ce qui concerne l'interrogation indirecte, ils oublient souvent d'inverser l'ordre des termes (sujet et verbe).

En effet, ils produisent la structure interrogative directe suivante : **Aux + S + V + C** (interrogatif + verbe + sujet) au lieu de la structure interrogative indirecte bien formée que voici :

Do you know where Independence Square is ? Aux + S + V + C (Interrogatif + S + Verbe).

Voici quelques exemples :

- **How you made your fortune ? (3 ème)**
- **How shall I do to made a fortune ? (3 ème)**
- **You are smoking ? (3 ème)**

5.1.A.3. La négation

Les erreurs que nous avons relevées pour ce qui est de ce processus revêtent quatre formes :

(i) **Auxiliaire inapproprié (auxilinap),**

(ii) **Confusion de particules négatives,**

(iii) **Emploi de la particule négative sans auxiliaire,**

(iv) **Forme nominale/verbale incorrecte après la particule négative :**

- **Xô don't be used (1ère)**
- **I don't afraid (3 ème)**
- **Islam is non respected (1ère)**
- **..... have not important (1ère)**
- **he does not told his children (1ère)**

5.1.A.4. La possession

Nous avons classé six sortes d'erreurs sous cette rubrique :

(i) Possessif inapproprié au possesseur,

(ii) Ordre du possesseur et du possédé inversé,

(iii) Cas possessif et possesseurs inanimés,

(iv) Pluralisation erronée de l'adjectif possessif,

(v) Confusion entre **have** et **be**

- **Every society has her Xô**
- **The family's girl (3éme)**
- **His parent's and relative's**
- **I'm another reason**
- **Communauty's life**

5.1.B. Produit

5.1.B.1 Violation des règles de la LE

5.1.B.1a. Accord 0 ou erroné : Akoreron

Il s'agit essentiellement de l'omission du **s** affixé au verbe dont le sujet est à la troisième personne du singulier, de quelques alliances inacceptables et de l'accord erroné (Akoreron) des adjectifs et de certaines catégories de mots.

Voici quelques exemples pour illustrer ces points :

- **Teaching in Senegal have many problem (3 ème)**
- **The advantages is that you cure many patients (3ème)**
- **He give you a prescriptions (4ème)**
- **..... for curing the sicks (3ème)**
- **he gives you advices (1ère)**

5.1.B.1b. Les articles

Ici, les apprenants font fréquemment quatre sortes d'erreurs :

(i) omission de l'article ;

(ii) placement erroné de l'article indéfini ;

(iii) flexion ϕ ou erronée de l'article indéfini devant un substantif commençant par une voyelle ;

(iv) emploi prohibé de l'article défini.

Voici quelques exemples dans cet ordre :

- **We are witness**
- **..... like such practice**
- **..... like a such practice**
- **..... a employment**
- **..... about an village**
- **..... I like the music**
- **The Dr. Scheweitzer's power**

5.1.B.1c. Emploi impropre des temps et de la concordance

Les impropriétés de temps sont multiples et très fréquentes. Elles se manifestent très souvent quand les apprenants doivent utiliser la préposition temporelle **Since**, mettre un défectif au futur, ne pas omettre de porter la marque du passé sur l'auxiliaire aux formes interrogatives, négatives et composées ou employer le présent à la place du futur du français dans une subordonnée introduite par une locution temporelle.

Pour la concordance des temps, nous avons retenu trois cas que nous proposons dans le tableau ci-dessous :

Principale	Subordonnée
1. Présent	+ Prétérit
2. Passé composé	+ Prétérit
3. Futur	As soon as + futur

Les exemples suivants illustrent ces deux sortes d'erreurs de temps :

- **I live in town since 16 years (4ème)**
- **We'll can eat there (3 ème)**
- **How do you do for made this fortune ? (3 ème)**
- **When I will be in London (1ère)**
- **If people dared resist, it is because of Xô**
- **I have lived there when I was younger (3 ème)**
- **When I am a man I would like to be a doctor**

5.1.B.1d. Ordre des mots

La majorité des erreurs concernent la place de l'adjectif dans le syntagme interrogatif et dans le syntagme adverbial, celle de certains mots tels que **also** et l'emploi du complétant nom commun de personne :

Do xô have a part very important in the Senegalese society ?
I think also the practice is.....
..... at stadium Demba Joop

5.1.B.1e. Les prépositions

Les erreurs relevées en ce qui concerne l'emploi des prépositions sont de trois types : soit les apprenants les omettent purement et simplement (prémomise), soit ils les emploient mal : préposition inappropriée (Prépinap), soit ils les emploient de façon abusive : préposition redondante (Prépredon).

Voici des exemples de chaque type :

TYPES	EXEMPLES
1. Prépomise	Yes doctor, look my leg
2. Absence ou abus de to	I want play I cannot to go
3. Absence de and	They go take their breakfast
4. Confusion infinitif / gérondif	After have finished I wish working for the car.

5.1.B.1f. La non-flexion (Nonflex)

Nous avons classé certaines des erreurs de cette rubrique comme des défauts d'accord. Il s'agit essentiellement des verbes terminés par les séquences /sh/, etc. ou par une syllabe ouverte ou enfin des auxiliaires **have** et **be** dont le sujet est à la 3ème personne du singulier. Il nous suffira de le rappeler brièvement ici. Les autres défauts de flexion concernent le participe passé et les verbes précédés d'une préposition nécessitant le gérondif.

- **He teach me a few notions**
- **The water splash when he fell into it**
- **He never go to Gorée**
- **Foreman have left St.Peters**
- **When I had return**
- **Before die**
- **..... for read the news**

5.1.B.2. Ignorance ou présomption au sujet des règles en LE

5.1.B.2.0. Introduction

Sous cette rubrique, nous avons classé les AI (les alliances impossibles ou inadmissibles), les impropriétés lexicales (LEX), les fautes d'orthographe (ORT), les omissions de toutes sortes (OM). Nous les analyserons dans cet ordre dans les paragraphes suivants.

5.1.B.2.1. AI

Sur les cinq catégories d'AI, trois ont trait à la marque erronée du nombre des éléments en situation ; les autres concernent la possession et les formes verbales après certains auxiliaires et défectifs :

1. **Aux. plur. / sujet singulier**
   - **there are a big airport**

2. **Aux. sing / subst.pluriel**
   - **there is all the school**

3. **Art. indéf / subst.pluriel**
   - **Like a children**

4. **Possessif on conforme au possesseur**
   - **Farmers work in his gardens**

5. **Formes verbales après défectifs ou les auxiliaires**
   - **You can learning**
   - **He doesn't told him**

5.1.B.2.2. LEX

Cette rubrique est l'une des plus chargées, puisque les erreurs de lexique telles qu'elles se dégagent de nos données atteignent 12,49% de l'ensemble des performances erronées.

NUMERO D'ORDRE	FORMES D'ERREURS	EXEMPLES
1	IGNORITEM	The village has no electricité. When she is enceinte
2	TRADIRITEM	After the eat. What you do you hear by that ?
3	CONFUSITEM	Women who are jobbing in a sweat shop. She thing that's why
4	NEOLOGOS	The town livers
5	INTERFLO	It is difficult to do a choice. You can win so much money
6	HOMONINTER	Many handicap (English : crippled)
7	HOPHINTRA	I am hill ..... witch all these problems
8	CONFUSINTRA	Before haring reggae music...go to the market to sell vegetables ([59])
9	CREYABRIDE	The black people have undesturn

Elles se manifestent sous neuf (9) formes : Ignorance de l'item lexical (IGNORITEM), traduction directe (TRADIRITEM), confusion des items concurrents en LE (CONFUSITEM), néologie par analogie (NEOLOGOS), signifiant unique en LM / LO, double ou multiple en LE (INTERFLO), homonymie interlangue (HOMONINTER), homonymie intralangue (HOPHINTRA), confusion entre items proches mais à signifiés presque opposés (CONFUSINTRA), création lexicale hybride (CREYABRIDE).

[59] Cet apprenant voulait dire : go to the market to buy vegetables (aller au marché pour acheter des légumes)

5.1.B.2.3. ORT

Les fautes d'orthographe entrent dans quatre catégories. Dans la première, les apprenants écrivent les mots tels qu'ils les prononcent (INTERFON). Dans la seconde, ils sont influencés par l'orthographe des mots congénères en LO (INTERFLO). Dans la troisième catégorie, ils font des fautes quand les mots sont phonétiquement proches en LE (INTERFINTER). Dans la quatrième, ils abusent de la marque du nombre dans leur souci d'être les plus corrects possibles (PLURERON / FLEXERON). La table ci-dessous fournit des exemples de toutes ces catégories.

CATEGORIE DE FAUTES D'OTHORGRAPHE	**EXEMPLE**
INTERFON	My friends..... Ritch thing
INTERFLO	.....for exemple ..... very confortable
INTERFINTER	I by dinner A flat in witch you can sleep
PLURERON / FLEXERON	The people who are ills The mangoes trees ([60])

5.1.B.2.3. OM

Les omissions concernent généralement l'article indéfini, l'auxiliaire ou la préposition :

- **What lucky man you are :**
- **What you mother shares ?**
- **..... while I wait him**

5.1.B.3. Confusions

5.1.B.3.0. Introduction

Comme nous l'avons vu dans les sous-chapitres précédents, les confusions sont très fréquentes : confusion entre particules négatives, entre la possession et le pluriel, entre les auxiliaires **avoir** et **être**, entre prépositions et entre items lexicaux dans leur orthographe et leur prononciation. Nous ne pourrons pas les traiter toutes ici.

C'est pourquoi, nous allons seulement proposer notre analyse des amalgames (**AMAL**) qui se manifestent quand les apprenants emploient conjointement deux structures différentes ou quand ils font des erreurs de constructions verbales ou enfin quand ils subissent l'influence de la langue étrangère. (**INTERFLV2**).

5.1.B.3.1. AMAL (Sommation)

Notre rubrique sur la finalité donne suffisamment d'exemples d'amalgames tel que l'emploi redondant de **for** et **to**. Nous nous contenterons de citer d'autres cas d'amalgames de différents types :

- in generally
- in particulary

5.1.B.3.2. Constructions verbales

Ici, la plupart des erreurs se situent dans le syntagme verbal. Il peut arriver que les apprenants confondent participe présent et participe passé, participe passé et prétérit, les auxiliaires avoir et être ou, comme nous l'avons vu avec les AI, qu'ils emploient une forme incorrecte après les auxiliaires ou les défectifs. L'ordre incorrect des mots, l'absence d'auxiliaire

---

[60] On pourrait penser à un transfert de règle de la LO qui fait porter la marque du pluriel aux deux éléments de certains mots composés de la LO.

dans la structure interrogative, le calque pur et simple de la structure de la LO aboutissent souvent à des cas de confusion, dont voici quelques exemples :

- **Your parents have waiting (3ème)**
- **What are you bumped ? (3ème)**
- **How are the children help their father ? (2nd)**
- **What is I avoid (2nd)**
- **Good, go us drink now. (3 ème)**

5.1.B.3.3. InterfLV2

Dans notre corpus nous avons relevé peu de cas de transfert de la LV2 en LE dans les classes de 4ème et de 3 ème. Par contre, dans le second cycle, les syntagmes adjectivaux et verbaux (plus fréquemment en 1ère) sont souvent affectés. Voici quelques exemples :

1. **I want receive (cf quiero recibir) (2nd)**
2. **Their reactions were very normales (1 ère)**
3. **The common lingua is French (1 ère)**
4. **When the African studients (1 ère)**
5. **The United States, Francia (1 ère)**
6. **After 17 years in Europa (1 ère)**
7. **Muy (my) own country (1 ère)**
8. **The exams are muy (very) difficult (1 ère)**
9. **Life in my country is very difficil (1 ère)**
10. **Por example (1 ère)**
11. **In the forest people breath the good airs (fresh air) (Term)**
12. **Economicales, sociales, politicales problems (1 ère)**

5.1.B.3.4. Tableau récapitulatif de la nature des systèmes approximatifs

a) Processus

PROCESSUS	PHENOMENES	EXEMPLES
INTERROGATION	1. Substitution de la structure interrogative à la structure affirmative	Do you know where is Independence place ?
I N D I R E C T E	2. Adjonction du mot interrogatif à la structure affirmative	How you made your fortune ? What I don't want to pile up ?
	3. Interrogatif inapproprié	How shall I do to made a fortune ?
	4. Omission du verbe / auxiliaire	When have you this illness ?
	5. Structure affirmative / négative suivie du point d'interrogation	You are smoking ? You no like it ?
FINALITE	Amalgame de **for** et **to**	For to become a secretary For to make a fortune
N E G A T I O N	1. Do à la place de **be** et **have**	I don't afraid. I don't hear a noise.
	2. Confusion de particules négatives	Islam is no respected There is not solutions
	3. Omission de l'auxiliaire	The man who not believe
	4. Forme incorrecte après particule négative	.....have not important

5.1.B.3.4. Tableau récapitulatif de la nature des systèmes approximatifs

b) processus (suite)

PROCESSUS	PHENOMENES	EXEMPLES
POSSESSION	1. Possessif inapproprié au possesseur	Every society has her xô
	2. Ordre incorrect du possesseur et du possédé	My car's father The laundress doctor's Freidereich
	3. Confusion entre possession et pluriel	His parent's and relatives
	4. Confusion entre possession et contraction	He's car is very nice. We know about it's history
	5. Cas possessif avec possesseur inanimé	Community's life. Xô's power is.....
	5. Pluralisation d l'adjectif possessif	Ours ancestors..... Theirs adversaries .....
	6. Confusion entre **have** et **be**	I'm another reason .....because they aren't problems

5.1.B.3.4. Tableau récapitulatif de la nature des systèmes approximatifs

a) produit

PHENO - MENE	TYPES		EXEMPLES
V I O L A T I O N D E S R E G L E S D E L A L E	1. **ACCORD**		Teaching have many problems
	A. Non accord sujet auxiliaire		Bobo don't feel well
	B. Akoreron		He helps others rich
			They invest it in differents sectors
	2. **ARTICLES**		We are witness. Africa which is
	A. Omission de l'article défini / indéfini		mysterous continent
	B. Emploi prohibé de l'article défini		I prefer to live in the town
	C. Placement erroné de l'article défini		I like the music
	3. **IMPROPRIETE ET CONCORDANCE DES TEMPS**	1. Passé composé progressif-passé simple	I lived in town since 16 years
		2. futur défectif- futur verbe ordinaire	We'll can eat there
		3. plus-que-parfait-prétérit	It was used in Senegal since long time
		4. Prétérit dans la subordonnée Présent dans la principale	Bobo arrived at the hospital an is examined
		5. Présent – futur	When I will be in London
		6.Passé composé principale – prétérit sub.	I have lived there when I wa younger
		7. Futur dans la principale – futur dans la subordonnée	I will go as soon he will finish

5.1.B.3.4.

b) produit (suite)

PHENO -MENE	TYPES		EXEMPLES
VIOLATION DES REGLES DE LA LE	**4. Ordre des mots**	1. Adjectif après substantif	..... a part very important
		2. Dans le syntagme	When we shall go ?
		3. **Also** après le verbe	I think also the practice is .....
		4. **Most** et l'article défini	The most people
		5. Place du complétant	At Stadium Demba Joop
	5. Prépositions	1. Prépomise	.....according many Senegalese
		2. Prépinap	..... to pay more attention for my leg
		3. Prépredon	You would better to stay here
		4. Plus-que-parfait prétérit	Since a long time
	6. Non flexion	1.Terminaison verbale erronée	He teach me a few notion
		2.Non-flexion de l'auxiliaire	Bobo don't feel well
		3.Non-flexion du participe passé	When I had return
		4.Non-flexion après préposition nécessitant le gérondif	..... before die

PHENOMENE	TYPES		EXEMPLES
IGNORANCE OU PRESOMPTION AU SUJET DES REGLES DE LA LE	AI	1. Auxiliaire pluriel/Substantif singulier	There are a big airport
		2. Auxiliaire singulier/ Substantif pluriel	There is all the schools
		3. Indéfini singulier / Substantif pluriel	A rich things ..... like a children
		4. Formes verbales erronées après auxiliaires et défectifs	You can learning He will said you wont succed

PHENOMENE	TYPES		EXEMPLES
IGNORANCE OU PRESOMPTION AU SUJET DES REGLES DE LA LE	LEXIQUE	1. Ignoritem	The village has not electricite
		2. Tradiritem	After the eat
		3. Confusitem	The women who are jobbing We thing that is why
		4. Neologos	The town livers
		5. Homominter	Many handicap
		6. Hophintra	I'm hill
		7. Confusintra	.....before hearing regga music
		8. Interflo-Ignorance	You can win much money
		9. Creyabride	The black people hav understurn
		10.Formation morphosyntaxique erronée	With their heads fulling problems

	TYPES		EXEMPLES
	ORTHO-GRAPHE	1. Interfon	..... to bruch up my Enlish
		2. Interflo	..... His responsabilité
		3. Interfinter (Homophone interne)	I by dinner
		4. Plureron / Flexion	The people who are ills
	OMISSION	1. Préposition (interflo) 2. Article indéfini 3. Auxiliaire **do**	I prefer live in town What lucky man you are ? What your mother shares ?
CONFUSIONS DIVERSES		1. Entre particules négatives	Islam is no respected
		2.Possession / Pluriel (cf.poss. 3 (5.1.B.4a)	His parent's and relative's
		3.Possession / contraction	He's car is very nice
		4.**Have** et **Be**	I'm another reason
		5.Prépostions	Déjà traité (voir prépositions)
		6.Lexique	The women who are jobbing (Voir lex. 3,5,6,7)
		7.Amal	For to socceed In generally

		TYPES	EXEMPLES
C O N F U S I O N S	CONS-TRUC-TIONS V R B A L E S	8. Participe passé / Participe présent 9. Participe passé / Prétérit 10. **have** et **be**	Your parents have seen..... I seen..... What are you bumped ?
		11. Forme incorrecte après auxiliaire défectif	I can waiting
		12. Ordre des mots	When we shall go ?
		13. Omission de l'auxiliaire	You no like it ?
		14. Calque de la structure de la LO	I have decided of to make of trade
	INTERF LV2	15. Transfert règle de flexion de la LV2 en LE 16. Emprunt lexical	Their reactions were very normales When the africans studients
		17. Calque structure LV2	I want receive

5.1.B.3.5. Interprétation du Tableau récapitulatif

5.1.B.3.5a. *Processus*

une étude statistiques des phénomène observés pour ce qui est des quatre processus étudiés permet de dresser le tableau suivant :

PROCESSUS	NDP	PTE
FINALITE	1	5 ,88%
INTERROGATION	5	28,23%
NEGATION	4	23,52%
POSSESSION	7	41,17%
TOTAL	**17**	**100%**

- **NDP** = Nombre de Phénomènes
- **PTE** = Pourcentage d'erreurs

PHENO-MENES		TYPES	SOUS-TYPES	NBRE	%	H. Loc	H.G.
VIOLATION DES	REGLES DE LA LE	ORDRE DES MOTS	Adjectifs après substantif dans le syntagme interrogatif, **Also** après le verbe, Most et l'article défini. Place du complétant : Nom propre.	5	8 ,9%	2ème 61	5ème 62 ex.
		PRE-POSI-TIONS	Prépomise Prépinap Place du complétant nom propre	3	5,34%	3ème	8ème
		NON FLEXION	Terminaison verbale erronée Non flexion après préposition nécessitant le gérondif	3	5,34%	3ème	8ème
		AI	Aux. pluriel-sujet singulier Aux. Singulier-sujet pluriel Art. indéfini-subst. pluriel Possessif non conforme au possesseur Formes verbales erronées Le gérondif	5	8,9%	2ème	5ème ex.

Il ressort que la possession et l'interrogation posent plus de problèmes aux apprenants que les autres processus. Et on pourrait établir une hiérarchie des difficultés qui serait la suivante :

1. Possession
2. Interrogation
3. Négation
4. Finalité

[61] Hiérarchie locale : gravité du sous-type par rapport aux autres qui appartiennent au même type (10 sous-types = 100%)

[62] Hiérarchie globale : rang occupé par le sous-type par rapport à l'ensemble des sous-types d'erreurs

5.1.B.3.5a. *Produit*

PHENOMENES	NDP	PTE
VIOLATION DES REGLES DE LA LE	10	50 %
IGNORANCE OU PRESOMPTION	3	15 %
CONFUSION	7	35 %
TOTAL	**20**	**100%**

PHENOMENES	TYPES	SOUS-TYPES	NBRE	%	H. Loc	H
INGNORANCE OU PRESOMPTION AU SUJET DES REGLES DE LA LE	LEXIQUE	Ignoritem Tradiritem Confusitem Neologos Intterflo Hophintra Confusintra	7	12,46%	1er	2
	ORTHO - GRAPHE	Interfon Interflo Interfinter Plureron / flexeron	4	7,14 %	ème	8
CONFUSION	OMISSION	Prépositions Articles Auxiliaires	3	5,34 %	3ème	8ème
	DIVERSES	Négation Poss./Contractions Have / Be Prépositions Lexique Amal	6	10,68 %	2ème	4
PRESOMPTIONS AU SUJET DES REGLES EN LE	CONS-TRUC-TIONS VERBALES	Participe-passé / participe Présent Participe Have / Be Forme incorrecte après défectif / auxiliaire Ordre des mots Omission auxiliaire Calque. Structure / Lo	7	12,46%	1er	2
TOTAL			56	100%		

L'observation de cette nouvelle série de tableaux permet d'établir une hiérarchie des difficultés pour les trois phénomènes.

(i) Violation des règles de la LE

Le tableau ci-dessous indique la hiérarchie des difficultés qu'éprouvent les apprenants dans leur appropriation des règles de la LE.

SOUS-TYPES	POURCENTAGE	RANG
Impropriété et concordance des temps	**14,05 %**	**1er**
Ordre des mots (O.D.M)	**8,90 %**	**2ème**
Prépositions	**5,34 %**	**3ème**
Non flexion	**5,34 %**	**3ème**
Articles	**5,34 %**	**3ème**
Accord	**3,57 %**	**6ème**

Le pourcentage élevé des erreurs faites à propos du temps indique que les habitudes temporelles de la langue anglaise sont parmi les plus difficiles à acquérir et on comprend pourquoi la plupart des fautes de **grammaire** sont des faute de temps.

L'ordre des mots, les prépositions, la non flexion et les articles viennent en deuxième position avec le coefficient de gravité. Ces erreurs irritent même si elle ne gênent pas la compréhension. Nous reviendrons sur les stratégies qui conduisent les apprenant à les commettre.

(ii) Présomption au sujet des règles

Le tableau ci-dessus montre que les apprenants ont raison quand il disent : ''**Nous voulons bien parler ou écrire mais il nous manque du vocabulaire**''. En effet les rangs occupés par le lexique et les AI prouvent que ce sont des erreurs qui gênent beaucoup la communication.

LEXIQUE	14,46 %	1er
A.I.	8,9 %	2ème
Orthographe	7,14 %	3ème
Omission	5,34 %	4ème

Tout autant que le lexique, les constructions verbales occasionnent les erreurs les plus graves. C'est d'ailleurs à travers elles que se manifestent toutes les autres erreurs que nous avons étudiées jusqu'ici. Cela explique leur pourcentage élevé.

Construction verbales	**12,46 %**	**1er**
Diverses	**10 %**	**2ème**

(i) **Quelle serait en définitive la hiérarchie globale concernant les trois phénomènes ? considérons le tableau suivant** :

N° D'ORDRE	SOUS-TYPES	POURCENTAGE	RANG
1.	Confusions(diverses + constructions verbales)	10,68 % + 12,46 % = 23,14 %	1er
2.	Impropriété et concordance des temps	14,03 %	2ème
3.	Lexique	14,46 %	3ème
4-5	AI et OM	8,09%	4ème
6.	Orthographe	7,14 %	6ème
7-8 9-10	Articles, propositions Omissions, non flexion	5,34 %	7ème
11.	Accord	3,57 %	11ème

A notre avis, cette hiérarchie est très éloquente. En remontant les différents degrés de cette échelle (du numéro d'ordre 11 au n°6), on se rend compte qu'on a affaire à des types d'erreurs qui, bien qu'irritantes, ne portent pas préjudice à l'interprétation précise du message. Par contre, toutes les erreurs au delà du rang 6 sont très graves et la communication s'en trouve souvent gênée. L'origine de celles-ci et des autres que nous avons jugées moins graves va être l'objet de notre prochain chapitre.

CHAPITRE 6

Causes ou origines des systèmes approximatifs

6.A. Processus

6.A.1. Finalité

1

For	to	eat
Prép.	Prép.	radical
	Infinitif complet	

2

Ngir	X	lekk
Prép.	S.	V.
1	2	3

3

Pour afin de	manger
Prép. Loc.prép	Inf.
1 / 4	5

De sorte que	X	mange
Loc. prép.	S.	V.
4	2	3

X = sujet non specifié

4 (i)

To	eat
Prép.	radical
Inf.	complet
6	

(ii)

For	eating
Prép.	Gérondif
1	7

(iii)

so as	to eat
loc. prép	Inf. Complet
4	6

(iv)

So that	X	may	eat
Prép.	S.	V.	Radical
1	2	3	8

5 Des trois langues, seul le wolof emploie uniquement une préposition (ngir) pour rendre la finalité, le français et l'anglais pouvant avoir recours soit à une préposition (**pour** ; **to** ou **for**) soit à une locution prépositive (**afin de** ou **de sorte que** ; **so as** ou **so that**). Etant donné que la LM détermine en général un sujet pour accompagner la préposition si elle ne dit pas simplement : **ku bëgg lekk** (celui qui veut manger), nous sommes d'avis de l'écarter comme cause éventuelle de l'erreur dans la structure erronée (SE). La LO, quant à elle, semble plus susceptible d'être la source de l'erreur dans la mesure où on retient l'hypothèse que tout infinitif est rendu en anglais par une préposition suivie du radical du verbe : (**Ex : aller = to go**)

Ainsi donc l'apprenant responsable de **for to eat** se serait dit que **pour** devrait être rendu par **for,** ce qui se vérifie dans d'autres circonstances, d'ailleurs : **Ex : pour lui-même** (for himself)

Si nous retenons cette hypothèse, l'erreur serait due à un calque de la LO (**Interflo**).

Nous sommes cependant attiré par une autre interprétation qui ferait de la LE la source de l'erreur. En supposant que l'apprenant a déjà été en contact avec **to** + infinitif et **for** + **gérondif**, deux parmi les différentes manières de rendre la finalité ci-dessus {4 (i) et 4 (ii)}, nous estimons que les risque de confusion sont énormes. Si tel était le cas, cette erreur serait due alors à une interférence interne à la LE (**Interfinter**).

6.A.2 Interrogation

6A.2.1. Inversion des termes

1

Do	you	know	where	is	Independence place ?
I	S2	V	Prép./lieu	V	S3
1	2	3	4	5	6

2

Ndax	xamnga	fi	Palaas depandaas	ne (k)
I	V + S2	Prép./lieu	S3	V
1	3 + 2	4	6	5

3

Est ce que	vous	savez	où	se trouve	la place de l'Indépendance
I	S5	V	Prép./lieu	V	S3
1	2	3	4	5	6

4

Do	you	know	where	Independence Place	is ?
I	S5	V	Prép./lieu	S3	V
1	2	3	4	6	5

5 En comparant les quatre structures, il saute aux yeux que la SE (1) et la (3) sont à tous points de vue semblables. Ce qui nous conduirait logiquement à penser que l'expression erronée a pour origine l'interférence de la seconde.

6.A.2.2 Interrogation sans auxiliaire

1. a)

How	you	made	your	fortune ?
I	S5	V + passé	Poss.	Subst. (C)
	Structure affirmative			
1	2			

1. b)

What	I	don't	want	to pile up
I	S1	Aux. + Part. nég.	V	Infinitif
		Structure négative		
1		3		

2. a)

Naka	nga	ame	sa	alal ji ?
I	S2	V	Poss.	Subst. + dét. (C)
	Structure affirmative			
1	2			

2. b)

Lan	laa	bëggul	dajjale ?
I	S1	V + nég.	Infinitif
	Structure négative		
1	3		

3. a)

Comment	avez	vous	amassé	votre	fortune ?
I	Aux.	S5	P. passé	Poss.	Substant.
	Structure interrogative				
1	4				

3. b)

Qu'est-ce que	je	ne	veux	pas	amasser
I	S1	Part. neg.	V	Part. neg.	Infinitif
	Structure négative				
1	3				

4 . a)

How	did	you	make	your	fortune?
I	Aux.	S5	V	Poss.	Subst. (c)
	Structure interrogative				
1	4				

4. b)

What	don't	you	want	to pile up ?
I	Aux. + Part. Né.	S5	V	Infinitif
	Structure interrogative			
1	4			

5 Pour cette interrogation sans auxiliaire, nous allons faire notre analyse en deux étapes caractérisées par les deux interrogatifs **how** (manière) et **what** (objet) utilisés par l'apprenant.

5 a) Structure avec how

Dans les trois langues, l'interrogation sur la manière dont se fait une action est réalisée de la façon suivante :

Langue	Structure
LM	**I. + Structure affirmative**
LO	**I. + Structure interrogative**
LE	**I. + Structure interrogative**

En comparant ces structures avec celle générée par l'apprenant (I. + Structure affirmative), nous arrivons facilement à la conclusion que l'erreur a été sans doute causée par l'influence de la LM, les deux autres langues faisant suivre l'interrogatif d'une structure interrogative. L'apprenant a donc calqué la structure de la LM, ce qui nous amène à conclure à une **Interflam** et à mettre en garde nos collègues contre l'idée arrêtée que le transfert se fait exclusivement du français à l'anglais.

5 b) Structure avec what

Dans les trois langues, l'interrogative au sujet de l'objet se fait de la manière suivante :

Langue	Structure
LM	**I. + Structure négative**
LO	**I. + Structure négative**
LE	**I. + Structure interrogative**

La structure erronée de l'apprenant étant négative **(I. + structure négative, S. + Aux. + Parti. Négative + V + Inf.)** et les trois langues adoptant soit une structure négative (LM et L0) soit une structure interrogative (LE) nous sommes d'emblée, obligés d'écarter la LE comme source de l'erreur. Alors de la LM ou de la LO, laquelle des deux langues faut-il incriminer ?

Revoyons les structures des deux langues :

LM	**I. S + Part. nég. + Infinitif**
LO	**I. S + Part. nég. + V + Part. nég. + Infinitif**

Comparons-les à celle de l'apprenant :

What	I	don't	want	to pile up
I	**S1**	**Aux. Part. né.**	**V**	**infinitif**

Elles sont pareilles à un élément près : il s'agit de la particule négative qui présente des caractéristiques différentes dans les deux langues. Il s'agit de deux éléments libres encadrant le verbe.

Donc cette erreur peut être due à l'influence de la LM ou de la LO. Mais si nous devons nous déterminer, nous formulerons l'hypothèse que la LO est probablement la source de l'erreur (**Interflo**) et notre choix serait davantage guidé par le souci pédagogique de remédier à l'erreur que par ce que nous avons dit pour la structure avec **how** dont la source a été déterminée de manière plus évidente.

En conclusion, l'enseignement doit s'attendre, dans le domaine de l'interrogation avec **how**, à une influence de la LM et à celle de la LO dans l'interrogations avec **what**.

Interflam et Interflo

6.A.2 Négation (confusion ou interfinter)

6A.2.1. Confusion de particules négatives

1

There is	not	solutions
Construction impersonnelle + sing.	**Part. nég.**	**Subst. plur. (C)**
1	**2**	**3**

2

Amul	garab
V + Part. nég.	Subst. sing. (c)
4	5

3

Il n' y a	pas	de solutions
Construction impersonnelle neutre + Par. nég.	Part. nég.	Partitif + Subst. plur. (c)
6	7	8

4

There are	no	solutions
Construction impersonnelle + plur.	Part. nég.	Subst. Plur. (c)
9	2	3

5 La comparaison des quatre structures révèle que (1) est beaucoup plus proche de (4) que de (2) et de (3).

Donc on pourrait penser (hypothèse) que l'apprenant n'a été influencé ni par la LM ni par la LO, mais par la LE, qui lui offre plusieurs particules négatives (**not, not any**) qu'il a du mal à distinguer. Sa confusion est accentuée par l'existence des formes similaires (**none, no one, etc.**).

6.A.3.2. Négation sans auxiliaire

1

The man	who	no	believe
Dét. + Subst. S	Relatif	Part. nég.	V
1	2	3	4

2

Nit	ku	gëmmul
Subst.S	Relatif	Verbe + Part. nég.

3

L'homme	qui	ne	croit	pas
Dét. + Subst. S	Relatif	Part. nég	V	Part. nég
1	2	3	4	3

4

The man			
Dét. + Subst. S	who	Doesn't	believe
S	Relatif	Part. nég.	V
1	2	5 + 3	4

5 En analysant la structure négative dans les trois langues, nous voyons qu'elle est à quelques exceptions près similaire en LM, en LO et LE :

LM	1	2	4	3	--
LO	1	2	3	4	3
LE	1	2	5	3	4

L'auxiliaire (N°5) qui apparaît en **LE** semble avoir jeté le trouble dans l'esprit de l'apprenant, bien que l'inversion de 3 et 4 en LM et LO ne puisse être retenue comme source de l'erreur. C'est ce trouble qu nous retiendrons après avoir rejeté à posteriori l'influence de la **LM** (à cause de l'inversion de 3 et 4) et celle de la **LO** (à cause de l'absence de la deuxième particule négative), auquel cas la structure erronée (1) aurait été :

The man	who	no	believe (s)	not
S	Relatif	Parti. nég.	V + 3ème pers. sing.	Parti. Nég.

6.A.3.3. Auxiliaire inapproprié

1

I	don't	afraid
S1	Aux. + Part. nég.	+ Adjectif
1	3	4

2

Raggal	u	ma
V + Part. nég.		S1
4		1

3

Je	n'ai pas	peur
S1	Part. nég. + Aux. + nég.	Subst.
1	5	6

4

I'	m	not	afraid
S1	Aux.	Part. nég	Adjectif
1	2		4

5 En comparant (1) et (4), on se rend compte que la règle est bien appliquée et que (2) et (3) ne peuvent en aucun cas être incriminées.

Donc, comme nous l'avons déjà dit ailleurs, l'erreur ne vient pas d'une méconnaissance de la forme, mais plutôt de la large possibilité de choix offerte à l'apprenant (entre les auxiliaires du présent **be / do / have**). Il s'agit d'une interférence au sein de la LE (**Interfinter**).

6.A.3.4. Forme incorrecte après particule négative

1

.....	have	not	importance
S	V	Part. nég.	Subst.
1	3	3	4

2

.....	am	ul	solo
S	V	Part. nég.	Subst.
1	3	3	4

3

.....	n'	a	pas	d'importance
S	Part. nég.	V	Part. nég.	Partitif + Subst.
1	3	2		4 + 5

4 (a)

.....	is	not	important
S	V	Part. nég.	Adj. att.
1	2	3	6

4 (b)

.....	have	no	importance
S	V	Part. nég	Subst.
1	2	3	4

5 L'analyse des structures des LM, LO et LE montre que le français, dont l'énoncé comprend 6 éléments (1-2-3-4-5-6), ne peut pas être retenu comme source de l'erreur, à cause de sa complexité. La LM, dont l'énoncé présente le même nombre d'éléments que l'expression erronée, pourrait l'être.

Cependant, nous préférons plutôt formuler l'hypothèse d'une interférence interne à la LE avec au départ une interférence du français (ou du moins du wolof francisé **amul importance**) en ce qui concerne la complémentation. C'est quand il a fallu rendre le processus de la négation que l'apprenant s'est troublé et a confondu les particules négatives (not/no) bien qu'ayant déjà été en contact avec leurs règles d'emploi :

(not + Adj. Att. ; no + subst. C.)

Donc, l'enseignant devrait s'attendre à ce que la particule négative soit présentée sous une forme incorrecte soit à cause d'une **Interflo,** soit d'une **Interfinter,** soit à un cumul des deux.

6.A.4. Possession

6.A.4.1 Possessif inapproprié au possesseur

1

Every	society	has	her	xô (njom)
Adj. Indéf.	Subst. (S)	V	Poss.fem.	Subst. (c)
1	2	3	4	5

2

Xeet	bu nekk	ak	xô (njom)	am
Subst.	Relatif + V	Coord.	Subst.	Poss.
2	8	6	5	4

3

Chaque	société	a	ses	xô (njom)
Adj. Indéf.	Subst. (S)	V	Poss. fem.	Subst. (c)
1	2	3	4	5

4

Every	society	has	her	xô (njom)
Adj. Indéf.	Subst. (S)	V	Poss. fem.	Subst. (c)
1	2	3	4	5

4 L'étude comparative de ces différentes expressions montre que la structure erronée et la structure de la LO sont similaire (**1-2-3-4-5**).

5

L'apprenant a-t-il été influencé par le français dans le choix de l'adjectif possessif ? Nous avons essayé d'écarter cette possibilité étant donné que nous avons remarqué ailleurs que les apprenants avaient l'embarras du choix entre différents items en LE (ici : **her/his/its**). Mais nous nous sommes rendu compte que les adjectifs possessifs en (2) **am** et en (3) **ses** ne portent aucune marque de genre. Ils pourraient donc être à l'origine de l'erreur (**Interflo, interfinter**).

6.A.4.2. Inversion des termes

1

My	car's		father
Poss.	possédé	M. poss.	Possesseur
1	2	3	4

2

Sama	wato	baay
Poss.	Possédé	Possesseur
1	2	4

3

La	voiture	de	mon	père
Dét.	possédé	Prép.	Poss.	Possesseur
5	2	6	1	4

4

My	father's		car
Poss.	Possesseur	M. poss.	possédé
1	4	3	2

5 Apparemment, la structure erronée (1) (**Possession + possédé + Monème de la possession + possesseur** = **1+2+3+4**) s'apparente à la structure de la LM (**possession + possédé + possesseur** = **1+2+4** = à un élément près : le monème de la possession). L'apprenant a-t-il été influencé par le wolof ? C'est sans aucun doute une possibilité à ne pas écarter. Dans ce cas, l'élève aurait pensé en wolof et traduit directement en anglais. Cependant cette analyse se heurte à la présence du monème d la possession (inexistant en LM) utilisé ici. Et cette réalité nous oblige à regarder du côté de la LE, la LM présentant une structure trop complexe (**Déterminant + possédé + préposition + possessif + possesseur = 5+2+6+1+4**) pour pouvoir être incriminée.

L'hypothèse que nous formulons est que l'apprenant conscient de l'usage en vigueur dans ce domaine (**possessif + possesseur + monème de la possession + possédé = 1+4+3+2**) s'est embrouillé dans l'agencement des différents éléments de la structure ciblée. Ce qui nous ferait aboutir à une confusion au sein de la LE (**Interfinter**) alors qu'on s'attendrait à une interférence de la LO.

6.A.4.3. Possession et pluriel

1

His	parent's	and	relative's
Poss.	Possédé + M. Poss.	Coord.	Possédé + M. Poss.
1	2 + 3	4	2 + 3

2

Waay	jur	am	ak	mbokkam	
Subst.	V	Poss.	Coord.	Subst. Possédé	Poss.
5	6 + 1		4	2	1

3

Ses	parents	et	(ses)	consanguins
Poss.	Possédé + M. pl.	Coord.	Poss.	Possédé + M. pl.
5	2 + 7 + 4		1	2 + 7

4

His	parents	and	relatives
Poss.	Possédé + M. Pl.	Coord.	Possédé + M. Pl.
1	2 + 7	4	2 + 7

5 Ici, il nous fait également exclure la LM comme source de l'erreur enregistrée, après avoir analysé les structures en contact. Il nous reste la LO et la LE. La LO présentant une structure assez éloignée de celle produite par l'apprenant, doit, elle aussi, être écartée. Donc, nous serions en présence d'une erreur au sein de la LE, langue au niveau de laquelle l'apprenant n'a pas pu faire la différence entre deux catégories distinctes : interférence interne à l'anglais (**Interfinter**).

6.A.4.4. Possession et contraction

1

He's	car	is	very	nice
S3 + Contraction de Be	Possédé	V	Adv.	Adj. Att.
1	2	3	4	6

2 (a)

Watam	Rafetna	lool
S3 + M. poss.	Adj. + Mode assertif	Adv.
6	7	4

(b)

Amma	wato	bu	rafet	lool
V. + Mode assertif	Possédé	relatif	Adj.	Adv.
8	2	9	6	4

3 (a)

Sa	voiture	est	très	belle
Poss.	S	V.	Adj.	Adv. Att.
10	11	14	16	2

(b)

Il	a	une	très	belle	voiture
S3	V.	Art. indéf.	adv.	Adj. Att.	Possédé
12	13	14	4	16	2

4 (a)

His	car	is	very	nice
Poss.	S	V.	adv.	Adj. Att.
10	11	3	4	6

4 (b)

He's	got	a	very	nice	car
S3 + Contraction de have	Participe passé	Art. Indéf.	adv.	Adj.	possédé
1 + 3 + 5	16	14	4	6	2

5 La première constatation est que les trois langues ont des habitudes différentes dans le domaine de la possession.

Pour mieux nous en rendre compte, analysons la structure erronée en la contrastant aux versions dans les trois langues de la structure ciblée par l'apprenant (dont nous avons proposé deux constructions).

Langue	**S t r u c t u r e**				
LM	(S3 + M. poss) + Adj. + Mode assertif + Adv.				
	6		7		4
	(Poss.) + (S) + (V) + (Adv.) + (Adj. att.)				
	10	11	3	4	6
	(Poss.) + (S) + (V) + (Adv.) + (Adj. att.)				
	10	11	3	4	6

Ce tableau montre que seul l'adverbe (LM = l**ool** ; LO = **très** ; LE = **Very** est une pratique commune aux trois langues et que seules la LO et la LE emploient un possessif (**sa, his**) et un sujet (**voiture, car**).

Comme l'erreur a été commise au niveau du possessif, nous sommes obligés, de nous concentrer seulement sur les langues (LO et LE) qui y font recours dans ce domaine précis.

La structure erronée que voici :

(S3)	+	**M Poss**	+	**(Possédé)**	+	**(V)**	+	**(Adj)**	+	**Adj. att.**
		1		**2**		**3**		**4**		**5**

se rapproche davantage de la LE que des autres langues.

En fait ce rapprochement n'est dû qu'à la confusion entre la catégorie des possessifs et celle de la contraction : his/ he's. D'ailleurs, les apprenants font cette même confusion avec des items comme **its** (possessif) et **it's** (contraction de **it is**) (**Interfinter**).

6.A.4.5. Pluralisation de l'adjectif possessif

1

Ours		ancestors	
Poss.	**+ M. Plu.**	**Possédé**	**+ M. Plu.**
1	2	3	4

2

Sunuy		maan
Poss.	**+ M. Plu.**	**Possédé**
1	2	3

3

Nos	ancêtres	
Poss. pluriel	**Possédé**	**M. plu.**
5	3	2

4

ours	ancestors	
Poss.	**Possédé**	**+ M. Plu.**
5	3	2

5 De prime abord cette erreur semble être due à une interférence de la LO qui fait porter la marque du pluriel à un adjectif qualifiant un substantif au pluriel.

Cependant elle pourrait aussi provenir d'une confusion entre l'adjectif possessif (**our**) et le pronom (**ours**).

Passons maintenant aux erreurs dites erreurs de produit.

6.B. Produit

6.B.A Violation des règles de la LE

6.B.1.1. Accord

6.B.1.1.1. Non accord du sujet et de l'auxiliaire

1

Teaching	have	many	problems
Poss.	+ M. Plu.	Possédé	+ M. Plu.
1	2	3	4

2

Njangle	amna	rëq rëq	yu	bari
S	V. Aspect. assertif	Possédé	Relatif	Subst. plu.
		C		
1	5	4	6	7

3

L'enseignement	présente	beaucoup	de	problèmes
Dét. + subst.	V	Indéfini	Part.	Subst. plu.
S				
1	8	9	10	4

4

Teaching	has	many	problems
S	V	Indéf. plu.	Subst. plu. (C)
1	11	3	4

5 Les trois langues procèdent presque de la même manière dans cet énoncé. Ici l'erreur affecte le verbe qui n'a pas été fléchi dans la structure (1).

Au vu des structures présentes elle ne relève d'aucune influence de l'une ou de l'autre des langues. Nous pensons qu'elle est tout simplement due à ce que nous avons appelé **stratégie de simplification (strat. simp.)** qui fait que l'apprenant a (à cause de diverses raisons : fatigue, inattention, etc...) paré au plu pressé et produit la forme neutre à la place de la forme fléchie. En général, il parvient à corriger ce genre d'erreur si on attire son attention sur elle.

Un deuxième exemple de non accord sujet auxiliaire provient de l'expression suivante :

1

Bobo	don't	feel	well
S	Aux. + O Part. neg.	V	Adv.
1	2	3	4

2

Bobo	dafa	febar
S1	sc	Subst.
1	5	6

3

Bobo	ne	se	sent	pas	bien
S	Part. neg.	Réflec.	V	Part. neg.	Adv.
1	7	8	3	7	4

4

Bobo	doesn't	feel	well
S	Aux. + flexion	V	Adv.
1	2	3	4

5 L'énoncé (1) : **(S + Aux. O + Part. nég + V + Adv.)** est peut être due comme nous l'avons déjà souligné, à une stratégie de simplification (cf. 6.B.1.1.1. ci-dessus). Mais nous penchons plutôt pour une surgénéralisation : **don't** serait l'archi-auxiliaire pour rendre la négation quel que soit le sujet, la flexion ayant été consciemment ou inconsciemment considérée comme non pertinente.

6.B.1.1.1. Akoreron

1

He	helps	others	rich
S	V	Adj. indéf.	Adj. subst.
1	2	3	4

2

dafay	dimbële	borom	alal	Yeneen yi
EV/ (63)	V.	Subst..	Subst..	Adj. indéf.
5	2	6	7	8

3

Il	aide	les	autres	riches
S	V.	Dét. pl.	Adj. indéf.	Adj. subst. M. pl.
1	2	9	3	10

4

He	helps	the	other	rich
S	V.	Dét.	Adj. indéf.	Adj. subst.
1	2	11	12	13

5 D'emblée, il nous faut écarter la LM comme source de l'erreur, l'habitude linguistique dans cette langue étant très éloignée de ce que présente la structure erronée. Celle-ci se rapproche de celle de la LO, à deux éléments près : **(S) + (V) + (Dét. Pl.) + (Adj. Indéf. Pl.) + (Adj. Subst. + M Pl.).**

L'emploi du déterminant pluriel et la flexion plurielle de l'adjectif substantivé. La LO (il y a de fortes chances) est cause de l'erreur : **Interflo** bien que la règle appliquée par l'apprenant ait

été incomplète. En effet, il a oublié d'introduire le déterminant devant l'adjectif indéfini (**other**) et l'adjectif substantivé (**rich**).

S'il avait appliqué intégralement la règle, il aurait produit la structure suivante :

4

He	helps	the	other	rich
S	V. + flexion	Dét.	Adj. indéf.	Adj. subst. O
1	2	11	12	13

qui correspond à la structure correcte de la LE.

* **They invest it in differents sectors** relève du même genre d'erreur. Donc, en présence d'un accord erroné de la part de l'apprenant, l'enseignant devrait s'attendre évidemment à une **Interflo**, mais prévoir également les cas de **Stratégie de simplification** ; d'**Hypercorrection** ou d'**Application Imparfaite de la Règle.**

6.B.1.2. Articles

6.B.1.2.1. Omission d'article

1

Africa	which	is	mysterious	continent
Subst.	Relatif	V.	Adj.	Subst.
			Groupe	attribut
1	2	3	4	

2

Afrik	gox	gu	doy	waar la
Subst.	Subst.	Relatif	V.	Subst. + EC
1	5	6	3	7

---

[63] cf. Geneviève NDIAYE CORREARD, ''Focalisation et système verbal en wolof'' Annales de

3

L'Afrique	qui	est	un	continent	mystérieux
Subst.	Relatif	V.	Art. indéfi.	Subst.	Adj.
1	2	3	8		

4

Africa	which	is	a	mysterious	continent
Subst.	Relatif	V.	Art. indéfi.	Subst.	Adj.
1	2	3	8		

5 Parmi les trois langues, la LM est la seule à ne pas employer un article indéfini. On pourrait donc penser que l'omission de **a** dans la structure erronée n'est pas le fruit d'une ignorance, mais celui d'une **stratégie de communication** (oubli, fatigue, etc....), **Stratcom**.

6.B.1.2.2. Emploi prohibé de l'article défini

1

I	prefer	to live	in	the	town
S1	V.	Inf	Prép.	Dét.	Subst.
1	2	3	4	5	

2

Dëkk	rééw	taax	ma	gënnël
V	Subst. Subst.		S1	V
	C. de lieu			
6	5		1	2

3

Je	préfère	vivre	en	ville
S1	V	Inf.	Prép	Subst.
				C. de lieu
1	2	3	4	7

4

I	prefer	to live	in	town
S1	V	Inf.	Prép.	Subst.
1	2	3	4	7

5 Cet apprenant à produit une expression qui se traduirait mot à mot par :

Je	préfère	vivre	dans	la ville
S1	V	V (C)	Prép	Dét. Subst.
				C. de lieu
1	2	3	4	5

et qui ressemble à un élément près, **the** (la), à la structure (4). Dès lors une seule interprétation s'impose. Si l'apprenant voulait dire : **Je préfère vivre dans la ville** par opposition à **Je préfère vivre dans la campagne**, nous pourrions être en présence d'une interférence de la LO.

Mais nous nous pouvons retenir cette interprétation qu'avec prudence, étant donné que la situation de communication dans laquelle se trouvait l'apprenant l'obligeait à choisir entre **vivre en ville** (to live in town) et **vivre à la campagne** (to live in the country).

Avait-il été influencé par à la campagne, où il y a effectivement emploi de l'article défini ? Cela semble être l'interprétation la plus plausible, étant donné que ni la structure de la LM ni celle de la LE qu'il vise ne le prédisposent à employer l'article défini.

6.B.1.2.3. Flexion erronée de l'article indéfini

1

about	an	village
Prép.	**Art. indéfini + flexion**	**Subst.**
1	**2**	**3**

2

ci	benn	dëkk
Prép.	**Art. indéfini**	**Subst.**
1	**4**	**3**

3

au sujet d'un		village
Loc. prép.	**Art. indéfini**	**Subst.**
5	**4**	**3**

4

about	a	village
Prép.	**Art. indéfini ***	**Subst.**
1	**4**	**3**

5 La LM et la LE ont la même pratique : **préposition = article indéfini + substantif**. L'erreur concerne la flexion ajoutée à l'article indéfini en (1). Elle est imputable à la confusion des apprenants qui n'arrivent pas encore à appliquer de façon cohérente la règle d'emploi de l'article indéfini :

a = an devant une voyelle
a = a devant une consonne

6.B.1.3 Impropriétés et concordance des temps

6.B.1.3.1. Passé simple à la place du passé composé

1

I	lived	in	town	since	16 years
S1	V + Prétérit	Prép.	Cplt. de lieu	Prép. de temps *PDA	Cplt. de temps
1	2	3	4	5	6

2

Fukki at ak juroom benn	n angi	ma	dëkk	reew taax
Cplt. de temps	présentatif	S1	V + O	Subst + Subst
				Cplt. de lieu
6	7	1	8	4

3

J'habite		en	ville	depuis	16 ans
S1	V + Présent	Prép.	Prép. de lieu	Cplt. de temps *DEDA	Cplt. de temps
1	9	3	4	10	6

- **PDA** = Point de **D**épart de l'**A**ction
- **DEDA** = **D**urée **E**coulée depuis le **D**ébut de l'**A**ction

4

I	have been living	in	town	for	16 years
S1	V + passé composé progressif	Prép.	Cplt. de lieu	Prép. de temps *DEDA	Cplt. de temps
1	11	3	4	10	6

5 Il y a en fait deux erreurs en (1). D'abord le prétérit de la case 2 et ensuite la préposition **Since** de la case 5.

Après comparaison des structures présentes, nous pouvons rejeter d'emblée l'influence de la LM, qui utilise un verbe à l'aspect 0 et qui n'emploie pas de préposition de temps. Il nous reste alors la LO et la LE. Nous pencherons pour une double influence des deux langues :

(i) l'apprenant a été d'abord influencé par la LO (**Interflo**) qui rend la notion de durée par un temps autre que le passé composé progressif : le présent. Ensuite, il n'a pas entièrement appliqué la règle, car il a employé un passé simple au lieu d'un présent : **Interflo + AIR**.

(ii) Il a été ensuite influencé par la LE qui possède trois prépositions : **for, since** et **ago** pour rendre les notions de durée ou de point de départ d'une action. C'est ainsi donc qu'il s'est retrouvé dans la situation d'embarras du choix de l'item approprié que nous avons déjà décrite (**Interflo + Air**) ⟶ **Interfinter : confusion d'items**

6.B.1.3.2 Futur défectif assimilé à un future ordinaire

1

We'll		**can**	**eat**	**there**
S4	**Aux. futur**	**V1 : défectif**	**V2 : Inf.**	**Cplt. de lieu**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

2

di	**nanu**	**fa**	**mën**	**lekke**
Aux. futur	**S4**	**Cplt. de lieu**	**V1. verb. ord.**	**V2 + perfectif**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

3

Nous	pourrons	y	manger
S4	V. +flesion du futur	Cplt. de lieu	V : Inf..
1	8	5	9

4

We'll		be able to	eat	there
S4	Aux. futur	Equivalent du défectif	V. Infinitif	Cplt. de lieu
1	2	10	9	5

5

Toutes les trois langues utilisent une construction du futur bien précise, grâce à un monème soit libre : LO : **di** soit affixé au sujet : LE : (**'ll**) ou grâce à une flexion particulière et distinctive LO : **rons**.

Donc l'apprenant n'est pas dérouté par cette pratique. Ce qui l'a, par contre, induit en erreur, c'est la présence du défectif **can** qu'il a assimilé à un verbe ordinaire, procédant ainsi à une surgénéralisation : le futur de tous les verbes possède la structure :

S + will ('ll) + verbe + complément

Il a donc appliqué la règle, mais a oublié que celle-ci ne couvre pas les verbes défectifs ……▶AIR.

6.B.1.3.3 Prétérit à la place du plus-que-parfait

1

It	was	used	in	Senegal	since	a long time
S1	Prétérit	Adj. att.	Prép. lieu	Cplt. de lieu	Prép. DEDA	Art +Adj. + Indéf. + Subst.
						Cplt. de temps
1	2	3	4	5	6	7

2

Yàgg	nañu	koo	jafandikoo	Senegal
V + 0	S4	c.	V + C	Cplt. de lieu
8	9	10	11 + 10	5

3

On	l'	utilisait	au	Senegal	depuis	longtemps
Indéfini	c.	Verbe + Imparfait	Prép. lieu	Cplt. de lieu	Prép. DEDA	Cplt. de temps
12	10	13	4	5	6	7

4

People	had been using	it	for	a long time	in	Senegal
S	Verbe + Imparfait progressif	C	Prép. DEDA	Art. indéfini + Adj. + Subst. / Cplt. de temps	Prép. DEDA	Cplt. de lieu
14	15	10	6	7	4	5

5 La comparaison de la structure erronée et celles des trois langues révèle que la production de l'apprenant (**1+2+3+4+5+6+7**) se rapproche davantage de la structure de la LO (**12+10+13+4+5+6+7**). Par contre, en LM (**8+9+10+11+5**) et en LE (**14+15+10+6+7+4+5**), l'habitude linguistique respective des deux langues est plutôt différente dans le domaine précis.

Rien que cette réalité pourrait nous permettre de conclure à une **Interflo**.
Mais comme la structure de l'apprenant renferme deux erreurs :

a) **Temps** : le verbe de la colonne (2) devrait être au **passé composé** (**has been**) et non au prétérit (**was**).

b) **La préposition de temps, since** devait être **for** car il s'agit d'une durée écoulée depuis le début de l'action(DEDA), nous pensons pouvoir présumer les différentes causes : l'erreur de

temps est sans aucun doute due à une interférence du français qui emploie toujours un **présent** là où la LE emploie un passé **un passé composé simple** interférence interne (Interfiner) à la LE où il a à choisir entre trois prépositions (**for – since – ago**).

En définitive, il faut prévoir que la LO influencera beaucoup la production de l'apprenant en matière de temps, mais que la maîtrise des habitudes linguistiques de la LE posera problème également.

6.B.1.3.4. Future dans la principale et futur dans la subordonnée

1

I	will go	as soon as	he	will finish
SI	Futur (Aux + Verbe)	Loc. de temps	S3	Futur (Auxi. + Verbe
1	2	3	4	2

2

Danaa	dem	saayu	nopee
M. fut + SI	V	Loc. de temps	V +Aspect perfectif
5 + 1	6	3	7

3

Je	partirai	Dès qu'	il	finira
S1	V + M. futur	Loc. de temps	S3	V+M. futur

4

I'll leave		ss soon as	he	finishes
S1	M. futur (Aux + V)	Loc. de temps	S3	V+ présent
1	2	3	4	9

5 L'erreur ici concerne le temps du verbe de la subordonnée (l'apprenant a, comme l'invite sa LO, employé le futur alors que l'usage en LE, requiert un présent). L'aspect Zéro qu'emploie sa LM aurait dû le pousser à utiliser au moins le présent. Mais comme il ne l'a pas fait, la preuve est ainsi faite qu'il a subi l'influence du français. D'ailleurs une comparaison de la structure erronée et la structure de la LO montre que cet apprenant a directement **calqué la structure de cette dernière (Interflo)**.

6.B.1.3.5. Ordre des mots dans le syntagme interrogatif

1

When	**we shall go**	?
I	**S4 + futru (Aux +)**	
	Struct. affirmative	
1	**2**	

2

Kan	**la nuy dem**	
I	**EC + S4 + V + Aspect**	
	Struct. Interrogative	?
1	**3**	

3

Quand	**partirons**	**nous**	
I	**V + M. futur +**	**S4**	
	Struct. Interrogative		?
1	**4**		

4

When	**shall**	**we**	**leave**	
I	**Aux.**	**S4**	**V**	
	Struct. interrogative			?
1	**4**			

5 La structure erronée rassemble davantage à la structure de la LM, en ce qui concerne l'ordre des mots. On pourrait aussitôt penser à une interférence du wolof. Mais l'emploi de l'aspect zéro à la place du futur ne nous autorise pas, en dernière analyse, à conclure à une **Interflo**.

En définitive nous pensons qu'il s'agit ici d'une erreur de développement. En effet, l'apprenant connaît les éléments qui constituent une structure au futur, mais il n'a pas encore bien maîtrisé l'ordre dans lequel ils se suivent. L'erreur est, à notre avis, due à une application imparfaite de la règle (**AIR**).

6.B.1.4 Prépositions

6.B.1.4.1. Omission (Prépomise)

1

According	many	Senegalese
Prép. incomplète	Indéfini	Subst.
1	2	3

2

Ci	xalaati	Senegale	yu bari
Prép.	Subst. + Det.	Subst.	Défini
4	5	3	6

3

Selon	beaucoup	de	sénégalais
Prép.	Indéfini	Partitif	Subst.
4	2	7	3

4

According to	many	Senegalese
Prép. complète	**Indéfini**	**Subst.**
8	**2**	**3**

5 Ici, l'erreur concerne la préposition. Les trois langues employant celle-ci dans leur structure respective, l'apprenant n'est donc pas en terrain inconnu. Cependant l'emploi d'une préposition incomplète trahit une maîtrise imparfaite de cet item en LE. Nous avons écarté la LM et la LO (bien qu'elles utilisent toutes les deux un monème (et non pas deux, à l'instar de la LE) en guise de préposition. En effet, la LM qui dit mot à mot :

Ci	xalaati	Senegale	yu bari
D'après	**la pensée**	**de sénégalais**	**qui sont nombreux**

C'est-à-dire :

D'après la pensée de beaucoup de sénégalais, utilise une tournure assez différente de celle de la structure erronée. La LO ne pourrait pas être non plus retenue comme source de l'erreur, car si l'apprenant voulait claquer la structure française, il aurait produit :

According	many	of	senegalese
Selon	**beaucoup**	**de**	**sénégalais**

C'est pourquoi nous concluons à une application imparfaite de la règle (AIR) à l'origine de laquelle se trouve (nt) l'un ou tous les facteurs liés à la communication tels que la **fatigue, l'émotion, l'oubli, etc... (Air ..... ▶ Stratcom)**

6.B.1.4.2. Préposition inappropriée (Prépinap)

1

To pay	more	attention	for	my	leg
V. Inf. compl.	Adv.	Subst.	Prép.	Poss.	Subst.
1	2	3	4	5	6

2

Gën	toppatto	sama	tank
V. Inf. compl.	Adv.	Subst.	Prép.
1	2	3	4

3

Faire	plus	attention	à	ma	jambe
V. (Inf.)	Adv.	Subst.	Prép.	Poss.	Subst.
1	2	3	4	5	6

4

To pay	more	attention	to	my	leg
V. Inf. compl.	Adv.	Subst.	Prép.	Poss.	Subst.
1	2	3	4	5	6

5 L'erreur de l'apprenant ici, concerne la préposition :

Structure erronée	= For
LM	= o
LO	= à
LE	= to

Donc **to** a été remplacé par **for** dans la production de l'apprenant. Nous pensons que celui-ci n'a subi aucune influence, mais qu'il connaît imparfaitement la valeur des différentes prépositions qui existent en LE. Et tant que qu'il ne maîtrisera pas tout le système il y aura toujours confusion dans son esprit au moment du choix de celles-ci (**AIR**). (**INTERFINTER**)

6.B.1.4.3. Emploi redondant de la préposition (Prépredon)

1

You'd better		to stay	here
S2	Expression de choix	Inf. complet	C. de lieu
1	2	3	4

2

Toog	fii	moo la		jig
V	C. de lieu	S2	EC	V
5	4	1	6	7

3

Tu	ferais mieux	de	rester	ici
S2	Expression de choix	Inf.		C. de lieu
1	2	8	9	4

4

You'd better		stay	here
S2	Expression de choix	Inf. incomplet	C. de lieu
1	2	9	4

5 L'analyse comparative des structures des trois langues écarte à priori la LM et la LO comme sources de l'erreur, même si l'existence de certaines similitudes nous invite à la prudence : considérons ces similitudes dans le tableau suivant :

Structure erronée	**1 -**	**2 -**	**3 -**	**4 -**	**-**
LM	5 -	**4 -**	**1 -**	6 -	7
LO	**1 -**	**2 -**	8 -	**9 -**	**4**
LE	**1 -**	**2 -**	**9 -**	**4 -**	**-**

Un simple coup d'œil permet d'écarter la LM car elle n'a que deux des éléments, [(1) et (4)] qui se retrouvent dans les autres langues. Celles-ci utilisent, comme dans la structure erronée,

a) **un sujet (1)** : (LM, LO, LE)
b) **une expression de choix (2)** : (LO, LE) ([64])
c) **un complément de lieu (4)** : (LM, LO, LE)

Ainsi donc, s'il y a influence, elle pourrait provenir de la LO ou de la LE. Mais comme nous n'avons pas l'expression :

You'd better	**of**	**to stay**
	Prép.	
1 + 2	**1 0**	**3**

qui serait un calque de la structure de la LO, nous nous rabattrons sur la LE au sein de laquelle certaines expressions sont suivies de l'infinitif complet ou de l'infinitif incomplet. Les apprenants seraient victimes ici d'une mauvaise maîtrise de l'infinitif anglais (infinitif complet ou incomplet) ou bien de l'opportunité d'employer l'infinitif incomplet après **had better** ou **had rather.**

6.B.1.4.4. Non flexion du participe passé

1

When	I	had	return
Conj.	S1	Aux. + imparfait	V. (radical)
1	2	3	4

2

Bi ma		dëppoon
Conj.	S1	V + Perfectif
1	2	5

3

Quand	j'étais		revenu
Conj.	S1	Aux. + imparfait	Adj. att.
1	2	3	6

4

When	I	had	returned
Conj.	S1	Aux. + imparfait	Part. passé
1	2	3	7

5 L'erreur concerne l'item qui suit l'auxiliaire à l'imparfait. La LM qui utilise un verbe à l'aspect zéro, peut être écartée comme source de l'erreur. La LO (tout comme la LE) utilise un auxiliaire à l'imparfait, mais contrairement à l'anglais, elle le fait suivre d'un adjectif attribut. Elle ne saurait être la cause de l'erreur, non plus.

Nous formulons donc l'hypothèse que la non flexion du participe passé relève de la même stratégie de communication (**Stratsimp**) que nous avons mentionnée en analysant le non accord du sujet à la troisième personne du singulier avec l'auxiliaire **have** (Teaching have many problems).

---

[64] Même si moo la jig (cela est mieux pour toi) peut-être bien considéré comme une expression de choix

6.B.1.4.5. Non flexion après les prépositions suivies du gérondif

1

Before	die
Prép.	Inf. incomplet
1	2

2

Balaa	de
Prép.	V.
1	3

3 a)

Avant de	mourir
Loc. prép.	Inf.
5	6

3 b)

Avant qu'il		ne	meurt
Loc. prép.	S3	Part. nég.	V. + Subjonctif
5	4	7	3

4 a)

Before	dying
Prép.	V. (Gérondif)
1	8

4 b)

Before	he	dies
Prép.	S3	V. + Présent
1	4	9

5 Nous allons proposer pour cette structure erronée (1) une analyse pour chacune des deux variantes suggérées ici.

5 (a) : En comparant les trois structures(a), nous aboutissons à ce schéma :

LM	**1**	**3**
LO	**5**	**6**
LE	**1**	**8**

L'erreur concernant la deuxième case de ce tableau, nous voyons qu'aucune des langues en contact ne peut-être à priori incriminée. Donc nous allons rechercher la source de l'erreur dans la langue cible (LE), car si la LO était en cause, on aurait eu :

Before	**of**	**die**
Avant	**de**	**mourir**

L'apprenant a donc mal appliqué la règle qui veut qu'en LE certaines prépositions (before) after, etc...) soient suivies du gérondif (**AIR**).

5 b) : La comparaison des deux structures (b) donne le résultat suivant :

LO	5 - 4 - 7 - 3
LE	1 - 4 - 9 - -

Seul l'emploi du sujet (S3) est commun à la LO et à la LE. Pour cette deuxième variante, nous allons conclure comme pour la première à une application imparfaite (la LO utilisant un subjonctif après la préposition et la locution prépositive).

6.B.2 Ignorance ou présomption au sujet des règles en LE

6.B.2.1. AI

6.B.2.1.1. Auxiliaire au pluriel ; sujet au singulier ou vice – versa

1 a)

There are	a	big	airport
Construction impersonnelle + pluriel	Indéf. Sing.	Adj.	Subst. + sing.
1	2	3	4

1 b)

There is	all	the	big	schools
Construction impersonnelle + sing.	Indéf. + Pluriel	Dét.	Adj.	Subst. + pluriel
5	6	7	3	8

2 a)

Amna	ayeropoor	bu	mag
V. S3	Subst.	Relatif sing.	Adj.
9	4	10	3

2 b)

Amna	daara	yu	mag	yëp
V.+ S3	Subst.	Relatif Pluriel	Adj.	Indéfini
9	11	12	3	13

3 a)

Il y a	un	grand	aéroport
Construction impersonnelle + sing.	Indéf. Sing.	Adj. Sing.	Subst. + sing.
5	2	3	4

3 b)

Il y a	toutes	les	grandes	écoles
Construction impersonnelle + sing.	**Indéf. pluriel.**	**Dét. pluriel**	**Adj. pluriel**	**Subst. pluri**
15	6	7	14	8

4 a)

There is	a	big	airport
Construction impersonnelle + sing.	**Indéf. Sing.**	**Adj. Sing.**	**Subst. + sing.**
5	2	3	4

4 b)

There are	all	the	big	schools
Construction impersonnelle + pluriel	**Indéf. pluriel**	**Dét.**	**Adj.**	**Subst. pluriel**
1	6	7	3	8

5 L'erreur ici, concerne l'auxiliaire **be** fléchi en **is** suivi d'un syntagme nominal pluriel, en **are** suivi d'un syntagme nominal au singulier. En LM et en LO, la construction impersonnelle reste invariable quelque soit le nombre du groupe qui suit (**am, il y a**). En LE, elle se présente sous deux formes selon le nombre de celui-ci : **there, is + sing, there are + pluriel.**

A notre avis, l'erreur provient de ce double choix. C'est donc la confusion qui l'a engendrée. Dans son système approximatif, l'apprenant responsable de ces deux structures est toujours en train de vérifier une hypothèse : **il y a** se rend-il par **there is** ou **there are** ?

Le choix entre les deux constructions se posera toujours tant qu'il ne pourra se déterminer à coup sûr (**Interfinter**)

6.B.2.1.2. Article indéfini singulier suivi d'un substantif pluriel

1

a	rich things
Indéf. + sing.	**Syntagme nominal + pluriel**
1	2

2

Yëf ju	am	solo
Subts. + pluriel / Relatif + pluriel	**V.**	**Subst.**
3	4	5

3

d'importantes choses	
Partitif	**Syntagme nominal + pluriel**
6	2

4

	rich things
Art. 0	**+ Syntagme nominal + pluriel**
7	2

5 Ici nous ne pencherons pas non plus pour une interférence au sein de la LE elle même. L'apprenant, ayant commencé sa pensé avec, au départ, le singulier (a rich thing) a changé en faveur du pluriel et a oublié, sans doute, d'enlever l'article indéfini, comme le veut la règle de pluralisation en LE. A-t-il, pensé que cette violation de la règle n'était pas trop grave, étant donné que le message avait passé ? Non ; nous pensons qu'il s'agit ici d'un manque d'attention, stratégie de communication (**Interfinter → Stratcom**).

6.B.2.1.3. Formes verbales erronées après les auxiliaires et les défectifs

1

You	can	learning
S2	Aux. défectif	Participe présent
1	2	3

2

Mën nga		jang
V. + O	S2	(Radical)
4	1	5

3

Vous	pouvez	apprendre
S5 ([65])	V. + présent	V. (Radical)
6	7	5

4

You	can	learn
S5 ([66])	Aux. défectif	V. (Radical)
6	2	5

5 L'erreur ici, concerne le participe présent employé après les auxiliaires défectifs. La LM et la LO (qui emploient respectivement un verbe à l'aspect O + un verbe O et un défectif au présent suivi d'un radical) ne peuvent être incriminées. Nous sommes obligé de nous rabattre sur la LE au sein de laquelle l'apprenant a été en contact avec les diverses formes de l'item problématique.

---

[65] Nous pensons que la LO et la LE sont beaucoup plus portées vers le vouvoiement que la LM, du moins dans ce contexte

[66] idem

Cet apprenant de la classe de 4ème prouve, s'il en était encore besoin, qu'au premier cycle, les élèves font de façon successive, des hypothèses qu'ils vérifient pour les accepter ou les rejeter en dernière analyse.

Donc cette erreur relève d'une **Interfinter** qui conduit à une **présomption au sujet des règles**.

6.B.2.2. Lexique

6.B.2.2.1. Item lexical unique en LO

1

I	said	you	that
S1	V + Imparfait	C.O.D.1	C.O.D.2
1	2	3	4

2

Wax	na	la	ko
V + O	S1	Personnel objet	C.O.D
5	1	6	4

3

Je	te	l'ai dit	
S1	C.O.I 2	C.O.D. + Aux. présent	Part. passé
1	7	8	9

4 a)

I	said	that	to	you
S1	V. Imparfait	C.O.D. 1	Prép.	C.O.Indirect
1	2	3	10	7

4 b)

I	told	you	that
S	V. Imparfait	C.O.D. 1	C.O.D.2 ([67])
1	2	3	4

5 Les structures ci-dessus ont, à peu de choses près, les mêmes composantes. Si les unes (1) et (4b) emploient deux C.O.D les autres emploient un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect. Les structures (1) et (4b) sont donc presque similaires.

L'apprenant ne s'est trompé que dans le choix du verbe dont la valeur sémantique ne couvre pas la notion visée (**je te l'ai dit, raconté**). Il s'agit ici d'une interférence interne en LE. Deux items : **to say** et **to sell** sont confondus. Et le trouble de l'élève ne se dissipera que plus tard quand il aura été plusieurs fois en contact avec ces deux items dans des contextes bien définis.

En attendant, ici, il présume que **said** rend bien son message. La confusion entre deux items assez proches en LE se vérifie aussi avec les verbes **to buy** et **to sell**, **to hear** et **to listen**, **to see** et **to look**, avec les indéfinis **much** et **many**.

Pour le cas de **work** (travailler, le travail) et de **job** (le travail), il s'agit d'une **surgénéralisation** qui aboutit à une **surapplication** d'une règle morphosyntaxique de la LE.

En effet, l'apprenant, conscient de la coexistence de **work** (travail, travailler) et de **job** (travail), présume donc que si l'on peut dire **to work**, on devrait également pouvoir dire **to job**. D'où la surgénéralisation quand il produit : **the women who are jobbing** (les femmes qui travaillent) (**Interfinter**).

---

[67] Pour les verbes transitifs il y a deux compléments d'objet direct C.O.D.1 et C.O.D.2. C.O.D1 correspond à un complément d'objet indirect en LO.

6.B.2.2.2. Formation morphosyntaxique erronée

1

With	thier	heads	fulling	of	problems
Prép.	Poss.	Subst. pluriel	Adj. + terminaison du participe présent	Prép.	Subst. + pluriel (C)
1	2	3	4	5	6

2

Seen bopp ([68])		ju	fees	ak	Xalaat ([69])
Poss.	Subst.	Relatif + pluriel	Adj.	Prép.	Subst.
2	3	7	8	5	6

3

----------	la	tête	pleine	de	soucis
Apposition	Dét.	Subst. + pluriel	Adj.	Prép.	Subst. + pluriel
9	10	11	8	5	6 ([70])

4

----------	their	heads	full	of	thoughts
Apposition	Poss.	Subst. + pluriel	Adj.	Prép.	Subst. + pluriel
9	2	3	8	5	6

5 L'erreur concerne l'item rendu dans les quatre structures respectivement par **fulling, fees, pleine** et **full**.

Il apparaît ainsi évidemment qu'aucune de ces structures ne peut être tenue responsable. Nous pensons qu'il s'agit essentiellement d'un cas de **surapprentissage qui abouti à une**

---

[68] Le nombre de bopp est indiqué par yu (sing : bu) tandis que la marque de nombre (ay) de xalaat a été omise, selon l'usage.

[69] Evidement une expression du genre : **S + thoughtfully + v + c** serait moins gauche dans ce contexte : They thoughtfully went to work

[70] idem (68)

hypercorrection. En effet, l'apprenant, dans son désir de bien faire, a présumé de façon erronée que **full** n'était pas adjectif et qu'il lui en fallait un. Il s'est alors rabattu sur une règle morphosyntaxique selon laquelle un radical (**grow**) + une terminaison (**ing**) donnerait **growing** : un participe présent considéré comme adjectif.

He is a growing child (chaque jour qui passe est une expérience pour lui). C'est donc, la présomption qu **full** était un radical au même titre que **grow** qui l'a induit en erreur :

Surapprentissage → présomption (Surgénéralisation) → hypercorrection).

6.B.2.2.3. Confusion d'items coexistants en LE

1

We	thing	that	is	why
S4	Subts. (V) ([71])	Indéf. S3	V	Adv.
1	2	3	4	5

2

Foog nañu	ne	loloo	tax
S4	Présentatif	Indéf. S3	V
6	7	3	4

3

Nous	pensons	que	c'est		pourquoi
S4	V + présent	Conj.	Indéf.	V	Adv.
1	8	9	3	4	5

4

We	think	that	is	why
S4	V + présent	Indéf. S3	V	Adv.
1	8	3	4	5

[71] Substantif, certes. Mais l'apprenant pense avoir écrit think qui est un verbe

5 Comme les structures de la LM et de la LO sont assez différentes de celle engendrée par l'apprenant, nous suggérons de les rejeter comme source de l'erreur. Nous serions plutôt d'avis d'observer de près ce qui se passe à l'intérieur de la LE. Après analyse de l'habitude linguistique de celle-ci, nous concluons que l'apprenant a tout simplement confondu deux items lexicaux : **think** (penser), verbe et **thing** (chose), substantif qu'il peut, en effet, avoir du mal à distinguer, /k/ et/g/ n'étant différents que par le trait distinctif de la sonorité ou de la sourdité. Cette confusion interne en LE ne relève ni d'une ignorance, ni d'une application imparfaite d'une règle quelconque, mais tout simplement du fait que l'apprenant, pressé par le temps (il est en salle d'examen) a produit **thing** (chose) alors qu'il pensait **think** (penser).

Ce candidat s'est-il relu ou pas ? C'est là une question à laquelle aucune étude scientifique ne pourrait répondre. Seul le responsable de l'erreur pourrait nous donner une réponse formelle. A défaut de son avis, il ne nous reste que deux interprétations possibles :

(i) il n'a pas relu sa copie (manque de temps). S'il l'avait fait, il se serait corrigé = **Stratcom**).

(ii) Il s'est relu mais a présumé qu'il avait effectivement écrit **think** et non **thing**. Nous penchons pour la seconde interprétation car si c'était la première il n' y aurait pas eu d'erreur (**Interfinter + Stratcom.**)

6.B.2.2.4. Néologie **(Néologos)**

1

The	**town**	**livers**
Dét.	**Complétant.**	**Completé**
1	**2**	**3**

2

Waa	taax	yi
Complété	**Complétant**	**Dét. pluriel**
3	**2**	**4**

3

Les	citadins
Dét. pluriel	**Subst. pluriel.**
4	**5**

4

City	dwellers
Complétant	**Complété**
2	**3**

5 La LM et la LE ont presque la même habitude linguistique dans le domaine qui nous concerne ici : Wolof : **complété + complétant** ; Anglais : **complétant + complété**.

Seul le français présente une structure tout à fait différente : **Dét + subst**. Nous pensons donc que l'interférence est interne à la LE. En effet, l'expression (1) qui est un néologisme, s'inspire de la présomption que la LE forme tous les substantifs en faisant suivre le radical verbal du suffixe **et, qui** marque soit le métier (**teach + er = teacher**), soit la catégorie (**work + er = worker ; employ + er = employer**).

Cette présomption aboutit à une surgénéralisation de cette règle de formation morphologique valable seulement pour une liste fermée de radicaux (justement, **live** n'en fait pas partie) à tous les verbes de la LE.

L'application de la règle étant parfaite, le professeur devra intervenir pour que l'apprenant comprenne que toute règle possède une exception.

Présomption ⟶ **Surgénéralisation**

6.B.2.2.5. Homophonie intralangue **(Hophintra)**

Ill et **hill** ne sont pas des homophones. Mais certains wolophones attaquent certains mots à initiale vocalique avec une légère aspiration, ce qui pourrait d'emblée expliquer la substitution de **hill** à **ill**.

Cependant, nous préférons soumettre ce cas à l'analyse que nous avons suivie jusqu'ici.

1

I'	m	hill
S.	Aux.	Subst.
1	2	3

2

Dama	feebar
ES + SI	Subst.
4	5

3

Je	suis	malade
SI	Aux.	Adj. att.
1	2	3

4

I'	m	hill
S.	Aux.	Adj. att.
1	2	3

5 D'emblée nous écartons la LM (qui emploie un substantif alors que la LO et la LE font recours à un adjectif). Nous écartons également la LO parce que nous pensons que l'apprenant a confondu **ill** (malade) et **hill** (colline). Nous pourrions retenir la raison invoquée dans notre note introductrice comme source de l'erreur, étant donné qu'aucune des structures analysées ne peut être incriminée. Et c'est en définitive cette interprétation que nous allons privilégier.

Dans le parler de cet apprenant, l'initiale vocalique doit toujours être aspirée. Il aurait écrit le mot **ill** tel qu'il l'aurait prononcé, c'est-à-dire **hill**, rubrique que nous allons voir avec l'orthographe des mots.

6.B.2.2.6. Item lexical incorrect

1

You	can	win	much	money
S2	Aux.	V	Indéf.	Subst. (C)
1	2	3	4	5

2

Mënnga	gañe	xaalis	bu bari
V + S2	V	Subst. (C)	Indéfini
6	3	5	4

3

Vous	pouvez	gagner	beaucoup	d'argent
S2	V	Infinitif	Indéf.	Prép. +Subst. (C)
1	6	7	4	8

4

You	can	earn	much	money
S2	Aux.	V	Indéf.	Subst. (C)
1	2	3	4	5

5 Les habitudes linguistiques dans les trois langues ne sont pas tellement différentes.

En LE et LO on emploie un sujet, un verbe conjugué emprunté (gagner) ou d'origine. L'ordre des mots ne change en rien, la valeur intrinsèque des éléments. Les structures (1) et (4) ne se différencient que par les items employés comme verbe **win** (gagner en compétition, remporter une victoire, etc...) et **earn** (gagner à la suite d'un effort ; gagner de l'argent).

Comme nous l'avons déjà dit dans nos analyses précédentes, l'apprenant a été victime d'une confusion du fait de la coexistence en LE des items **win** et **earn** rendus en LO par gagner. Nous pensons que l'origine de cette erreur est double. D'abord, elle part d'une présomption erronée que **gagner** ne se rend en LE que par **win** et ensuite elle résulte de l'ignorance que dans cette même langue, il existe deux items pour rendre les deux valeurs de **gagner** ci-dessus.

6.B.2.2.7. Création hybride (Créabride)

1

The	black	people	have	understun
Dét.	Adj.	Subst.	Aux.	Radical + flexion erronée
1	2	3	4	5

2

Nit	ñuu	ñuul	ñi	xamnañu
Subst.	Relatif	And.	Dét.	V + S6
3	6	2	1	7

3

Les	noirs	ont	compris
Dét.	Adj. Subst.	Aux.	Part. passé
1	8	4	9

4

Black	people	have	understood
Adj.	Subst.	Aux.	Part. passé
10	3	4	9

5 La LM n'utilise ni auxiliaire ni participe passé, mais un verbe. Nous l'écartons donc à cause de cette différence.

La LO et la LE ont presque les mêmes habitudes. Elles font suivre le syntagme nominal (**les noir, black people**) du groupe verbal (**ont compris, have understood**).

L'apprenant n'a donc pas été influencé par la LO. Quelle erreur a-t-il faite ? Nous proposons deux interprétations pour ce cas :

(i) **défaut de flexion** :

l'apprenant voulait produire :

The black people have understood, auquel cas on aurait analysé sa performance comme une surgénéralisation, **understand** fonctionnant comme architem pour remplacer toutes les autres formes [(**understand, understood, understanding, understood** (participe passé)] ce qui aboutirait à une **présomption au sujet des règles de la LE**.

(ii) **l'apprenant a produit** :

The black people have understand (Orth. ⟶ Interfinter.)

Il a mal écrit le radical qu'il visait understand parce qu'il a été influence en LE par l'item **turn** [tə :n] tourner, tour) qui est venu supplanter **tand** [**tænd**] au moment où il avait en tête understand [ʌndə'staend].

Comme nous venons de le voir, cette erreur a une origine multiple.

Le travail de remédiation du professeur devra se baser sur cette réalité.

6.B.2.3. Orthographe

6.B.2.3.1. Interférence (**Homophonie – Hophintra**)

1

I	by	dinner
S1	Prep.	Subst. (C)
1	2	3

2

ma	jënd	reer
S1	V	Subst. (C)
1	4	3

3

J'	achète	le dinner
S1	V	Dét. + Subst. (C)
1	4	3

4

I	buy	dinner
S1	V	Subst. (C)
1	4	3

5 L'expression (1) contient une préposition (by) à la place du verbe (**buy**).

Il s'agit, ici d'une erreur intralangue. La LE possède deux items **by** (préposition) et **buy** (verbe) qui sont des homophones [bai]. L'apprenant n'a pas pu faire le choix judicieux. Il présume que (délibérément ou par ignorance) que by (préposition) qu'il a écrit est bien le verbe approprié qu'il visait. Le travail de remédiation du professeur devrait l'aider à distinguer les deux items. (Homophonie interne à la LE : **Hophintra**).

6.B.2.3.1. Pluriel erroné : flexion erronée

Le pluriel dans les 3 langues en contact se fait par une préfixation **d'un monème (le) (lit) sing – ay lal** (des lits) plur., soit par substitution en LO de l'adjectif indéfini : **un** (adj. In.) **lit : des** (partitif) **lits** avec marque du pluriel (suffixation de s) sur le substantif (**a bed – beds**).

Voyons maintenant ce que donne l'analyse constrastive des trois structures.

1

The	people	who	are	ills
Dét.	Subst. (S6)	Relatif	V	Adj. + att . + M. Pl
1	2	3	4	5

2

Nit	ñi	feebar
Subst.	Dét.	Subst.
6	1	7

3

Les	gens	qui	sont	malades
Dét.	Subst. (S6)	Relatif	V	Adj. + att . + M. Pl
1	2	3	4	5

4

The	people	who	are	ill
Dét.	Subst. (S6) (S6)	Relatif	V	Adj. + att . + O
1	2	3	4	5

5 L'erreur ici concerne l'adjectif attribut **(ill)** que l'apprenant fait porter la marque du pluriel, ce qui est une habitude linguistique du français. Donc il y a interférence de la LO (**Interflo**), qui est le résultat de l'application de la **stratégie d'hypercorrection** qui a conduit l'apprenant désireux de bien faire à mettre un **s** à l'adjectif attribut.

6.B.2.3.3. Interflo : Interférence de 'habitude phonétique sur la graphie

1

To bruch up	my	English
Syntagme verbal	Poss.	Subst. (C)
1	2	3

2

ma	jangàat	sama	angalé
S1	V + Suffixe répétitif	Poss.	Subst. (C)
4	5	2	3

3

Pour dérouiller	mon	anglais
Syntagme verbal	Poss.	Subst. (C)
1	2	3

4

To brush up	my	English
Syntagme verbal	Poss.	Subst. (C)
1	2	3

5 L'analyse des structures ci-dessus montre que la LM utilise un verbe conjugué pour rendre **bruch up** (dérouiller) tandis que les LO et LE emploient un infinitif.

L'apprenant a également employé un infinitif dans son énoncé. Il a ainsi atteint la structure qu'il visait. L'erreur, ici, se trouve dans l'orthographe de **brush up**. Il a présumé que le phonème /ʃ/ pourrait être graphiquement représenté par **ch** comme dans **cheval, cachotier, pêche**. Il a donc transféré en LE une habitude graphique de la LO. / **ch** / en LE, est, dans la majorité des cas réalisés phonétiquement [tʃ] comme dans les exemples suivants : **charm, achievement, peach** **[tʃa:m ; ∂' tʃi :vm∂nt ; pi : tʃ]**

Le travail de remédiation du professeur lui permettra de distinguer les valeurs phonétiques particulières en LO et en LE de **ch** et **sh**.

6.B.2.4. Omission de

6.B.2.4.1. La préposition

1

I	prefer	live	in	town
S1	V	V. infinitif incomplet	Prép.	Subst. C. de lieu
1	2	3	4	5

2

Dëkk	reew taax	moom	gënnël
S1	Subst. + Subst. Subst. C. de lieu	S3 + C	Subst. (C)
3	5	6	2

3

Je	préfère	vivre	en	ville
S1	V	V. infinitif incomplet	Prép.	Subst. C. de lieu
1	2	3	4	5

4

I	prefer	to live	in	town
S1	V	V. infinitif incomplet	Prép.	Subst. C. de lieu
1	2	3	4	5

5 Les expressions (1) et (4) ne sont différentes que par la préposition **to** utilisée en (4) pour faire de la rubrique (3) un infinitif complet. La structure erronée semble être influencée par la LO, qui fait suivre deux verbes sans les séparer par une préposition comme le fait la LE (**préfère vivre / prefer to live**).

L'apprenant a donc présumé que la règle en vigueur en LO s'applique également en LE, et sa performance montre que ce n'est pas vrai.

6.B.2.4.1. L'article indéfini

1

What	lucky	man	you	are !
Exclam.	Adj. att.	Subst.	S5	V
1	2	3	4	5

2

Nit	ku	am	wërsëk	nga !
S3	Relatif	V	Subst. (C.O.D.)	S2
6	7	8	9	10

3

Quelle	chance	vous	avez
Exclam.	Subst. (C.O.D.)	S5	V
1	9	4	8

4

What	a	lucky	man	you	are !
Exclam.	Adj. indéfini	Adj. att.	Subst.	S5	V
1	11	2	3	4	5

5 La comparaison des habitudes linguistiques des trois langues en ce qui concerne l'exclamation montre que la LM et la LO emploient le verbe **avoir** (**am** et **avez**) suivi d'un substantif complément d'objet direct (wërsëk, chance) tandis que la LE emploie le **verbe être** (**are**) précédé d'un groupe nominal (**article indéfini + adjectif attribut + substantif + sujet**).

La structure erronée s'apparentant au modèle de la LE ne peut qu'être inspirée par celui-ci. Nous devons donc pencher pour une interférence interne (**Interfinter**) qui aurait pour origine une application imparfaite de la règle (AIR), l'apprenant n'ayant pas employé un article indéfini devant le groupe nominal.

Nous sommes parvenu à cette conclusion après avoir rejeté la structure mal formée en LO : **quel homme chanceux vous êtes !** que certains apprenants pourraient engendrer et qui pourrait influencer la structure erronée.

6.B.2.4.2. L'auxiliaire

1

What	your	mother	shares?
I.	Poss.	Subst. S3	V + flexion 3ème pers. sing.
1	2	3	4

2

Lanla	sa	yaay	seddale?
I.	Poss.	Subst. S3	V + perfectif
1	2	3	5

3

Que	partage	ta	mère?
I	V + indicatif	Poss.	Subst. (S3)
1	6	2	3

4

What	does	your	mother	share?
I.	Aux.	Poss.	Subst. (S3)	V + (Radical)
1	7	2	3	8

5 En comparant les structures précédentes on se rend compte que (1) et (4) ne diffèrent que par les éléments 2, 7 et 8 représentant l'auxiliaire does et le verbe à l'aspect zéro en LE (alors qu'il porte la marque de la 3ème personne du singulier dans la structure erronée). La LO a une habitude assez différente. Elle présente une structure dans laquelle sujet et verbe sont intervertis.

La LM, par contre, a une structure, à un élément près, (4 et 5) parfaitement identique à celle produite par l'apprenant. On pourrait peut-être la retenir comme source de l'erreur. Dans ce cas ce serait un cas de calque pur et simple (**Interflam**).

6.B.3. Confusions

6.B.3.1. Diverses

6.B.3.1.0. Introduction

Les confusions diverses que nous avons constatées dans le chapitre du produit ont été, en majorité, analysées dans celui des processus. Il s'agit essentiellement des confusions entre :

(i) particules négatives not, no, et non (cf. **6A.3.1.**)

(ii) possession et pluriel : His parentés and relative's au lieu de His parents and relatives. (cf. **6.A.4.3.**)

(iii)possession et contraction : He's car au lieu de His car. (cf. **6.A.4.4.**)

6.B.3.1.1. Confusion entre **have** et **be**

1

I'm	another	reason
S1 V. (Aux. être)	Adj. indéfini.	Subts. (c)
	Groupe	attribut
1	2	

2

Amnaa	beneen	lay
V. + S1 (Avoir)	Indéfini	Subst.
	Croupe complétif	
3	4	

3

J'ai	une autre	raison
S1 + V (Avoir)	Art. + adj. Indéf.	Subst.
	Croupe complétif	
3	4	

4

I'v got	another	reason
S1 V. + Aux. (avoir) + Participe passé	Adj. indéfini.	Subts. (c)
	Groupe complétif	
5	4	

5 Les trois langues utilisent le verbe (ou auxiliaire) avoir. En principe, l'apprenant ne devrait pas avoir de problème à ce niveau.

Notre première interprétation est qu'il a tout de même confondu be (être) et have (avoir). Mais la structure pourrait l'avoir influencé : **am** (avoir en wolof) et **am** (suis auxiliaire anglais) étant phonétiquement similaires. S'agit-il d'une influence interne à la LE ou d'un transfert de la LM ?

6.B.3.1.2. Amalgame (**Amal**)

1

in	generally
Prep.	Adverbe
1	2

2

ci	li	ëpp
Prép.	S	V
1	3	4

3

en général
Loc. adverbiale
5

4 a)

in general
Loc. adverbiale
5

4 b) ;

Generally
Adverbe
6

5 Comme notre sous rubrique l'indique, il s'agit ici d'un amalgame (emploi simultané de deux expressions co-existantes en LE : in general et generally. L'apprenant responsable de cette erreur a été, il n'y a aucun doute, en contact avec ces deux items, mais il n'a pas encore maîtrisé leur emploi respectif (**Interfinter**).

6.B.3.1.3. Constructions verbales

La plupart des erreurs classées sous cette rubrique ont été analysées comme des AI (**Your parents have waiting, I can waiting**), comme des confusions (**Have** et **be**) ou comme ordre incorrect des mots (**When we shall go**).

Nous proposons, dans les sections ci-dessous, de voir de plus près celles que nous pensons être dues à une influence de la LV2.

6.B.4. InterfLV2

6.B.4.1. *Transfert de la règle de flexion de la LV2 en LE*

1

Their	reactions	were	very	normales
Poss.	Subst. + M. pl. (S)	V + Passé	Adv.	Adj. + att. M. plu.
1	2	3	4	5

2

Seen	gisgis	jadu woona
Poss.	Subst. + M. pl. (S)	V + Passé
1	2	3

3

Leurs	réactions	étaient	très	normales
Poss.	Subst. + M. pl. (S)	V + Passé	Adv.	Adj. + féminin att. plu.
1	2	3	4	5

4

Their	reactions	were	quite	normal
Poss.	Subst. + M.pl. (S)	V + Passé	Adv.	Adj. + O
1	2	3	4	9

5 La LM est la seule parmi les langues en contact (LM, LO, LV2 et LE) à ne pas utiliser d'adjectif. Nous pouvons dès lors écarter le wolof comme source de la structure de l'apprenant.

Quelle langue faut-il incriminer alors ?

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les LO, LV2 et LE présentent la même structure à un élément près : l'adjectif attribut.

LO	**1**	**3**	**4**	**5**
LV2	**1**	**3**	**4**	**5**
LE	**1**	**3**	**4**	**9**

Celui-ci est féminin pluriel en LO ; il porte la marque du pluriel, mais pas celle du genre en LV2. En LE, il ne porte la marque ni du pluriel ni celle du genre.

Ainsi donc la LO et la LV2 peuvent l'une ou l'autre être la cause de l'erreur. Si nous penchions pour une **Interflo,** la flexion erronée serait due à un transfert orthographique de la LO à la LE (selon la règle que **es** = féminin, pluriel ; **normal** = masculin, singulier ; **normaux** = masculin pluriel ; **normale** =féminin, singulier ; **normales** = féminin, pluriel).

Si nous penchions pour une InterfLV2, l'erreur serait provoquée par une application d'une règle grammaticale de l'espagnol qui veut que les adjectifs en **cal** fasse leur pluriel en **cales.**

Pour ce cas précis, nous formons l'hypothèse de l'interférence de la LV2 étant donné que l'adjectif erroné en question (normales) est tiré d'un contexte où les mêmes apprenants ont utilisé des adjectifs tels que **economicales, sociales, politicales**, dont deux parmi ceux-ci ne souffrent d'aucun doute quant à l'identité de la langue employée (Espagnole).

6.B.4.2. *Emprunt lexical*

1

When	**the**	**African**	**studients**
Conj.	**Dét.**	**Adj. + O**	**Subts. (Radical + terminaiason de la LV2 + M.Pl.**
1	**2**	**3**	**4**

2

Bu	etijaa	afrik	yi
Donj.	Subst. + O complété	Subst. + complétant	Dét.
1	2	3	4

3

Cuando	--	los	estudientes	africanos
Conj.	V	Dét.	Subst. + M.Pl. (S) (complété)	Adj. + masculine + M.Pl.
1	8 ([72])	2	9	3

4

When Conj.	the Dét.	African Adj. + O	students Subst. + M. pl.

5

L'erreur ici concerne le substantif visé en LE **students**.

Il est rendu par **studients** (structure de l'apprenant) **étudiants** (LO), **etijaa** (LM)

SE	Studients
LE	Students
LO	Etudiants
LM	Etijaa
LV2	Estudientes

Nous pouvons par conséquent écarter la LM et la LO comme source de la SE, ces deux langues ayant éliminé le premier élément (**s**) du groupement **st** radical d'origine et substitué à

[72] La LV2 prévoit toujours un verbe antéposé au sujet dans cette construction particulière.

celui-ci (une voyelle d'appui /e/). D'ailleurs **etijaa** n'est-il pas **étudiants** emprunté et contextualisé en wolof ?

Il nous reste a voir du côté de la LE et de la LV2. A notre avis la SE relève d'une double influence :

(i) le préfixe **studi** est d'origine anglaise ⟶ **Interfinter**

(ii) le suffixe **entes** est d'origine espagnole ⟶ **InterfLV2**

L'apprenant aurait donc crée (inconsciemment, du reste) un item lexical en empruntant l'usage en LE pour le préfixe et l'usage en LV2 pour le suffixe. ([73])

6.B.4.3. Calque de la structure de la LV2

1

I	want	receive
S1	V1	V2 (Inf. Incomplet)
1	2	3

2 a)

bëggnaa	koo	jot
V1 + S1	C.O.D.	V2
2 + 1	4	5

2 b)

bëggnaa	jot	----
V1 + S1	V2	C
2 + 1	5	4

[73] On pourrait également soutenir la thèse de la faute d'orthographe qui serait dûe à une maîtrise imparfaite de l'item lexical anglais. Dans ce cas on anvecerait

3 a)

Je	veux	recevoir
S1	V1	V2 (Inf.)
1	2	3

3 b)

Je	veux	le / la	recevoir
S1	V1	C.O.D.	V2 (Inf.)
1	2	4	3

a)

Me gusta quiero		recibir	lo
C	VI	V2 (Inf.)	C
6	2	3	4

b)

Me	gusta	recibir	------
quiero			
C	VI	V2 (Inf.)	C
6	2	3	4

4

I	want	to receive
S1	V1	V2 (Inf. complet)
1	2	3

I	want	to receive	It / him / her
S1	V2	V2 (Inf. complet)	C.O.D.
1	2	3	4

---

l'argument que cet apprenant qui connaît le radical Stud (LM : etid, LV2 ; estud) et LE : stud n'en a pas encore maîtrisé l'orthographe en LE

5 L'erreur concerne l'emploi de l'infinitif incomplet dans la SE. Cet item est **un verbe à l'aspect zéro** en LM, **un verbe à l'infinitif** en LO et en LV2 et **un verbe à l'infinitif complet** (préposition + radical) en LE

Rien que sous cet angle, l'erreur peut être provoquée par n'importe laquelle de ces trois langues. Mais en définitive la SE s'apparente davantage à la LE qu'aux trois autres langues.

Tableau récapitulatif des causes des erreurs

CAUSES OU ORIGINES	NOMBRE D'ERREURS	POUR CEN TAGE	PHENOMENES	
1. INTERFINTER	25	41,75	1.Finalité	2.Confusion de particules
			3.Négation sans auxiliaire	4.Auxiliaire inapproprié
			5.Forme incorrecte après particule négative	6.Possessif inapproprié possesseur
			7.Inversion des termes	8.Possession et pluriel
			9.Possession et contraction	10.Pluralisation de l'adje possessif
			11.Passé simple à la place du passé composé	12.Prétérit à la place plus-que-parfait
			13.Auxiliaire au pluriel	14.Article indéfini singu suivi d'un substantif pluriel
			15.Formes verbales erronées après les auxiliaires et les défectifs	16.Item lexical unique LO
2. INTERFLO	11	18,15	17.Confusion d'items co-existants en LE	18.Homophonie intralingu
			19.Item lexical incorrect	20.Création hybride
			21.Homophonie	22.Omission de l'art indéfini
			23.Confusion entre **have** et **be**	24.Amalgame
			25.Emprunt lexical	

2. INTERFLO	11	18,15	1.Inversion des termes (Interrogation)	2.Interrogation s auxiliaire
			3.Forme incorrecte après particule négative	4.Possessif inapproprié possesseur
			5.Pluralisation de l'adjectif possessif	6.Non accord du sujet e l'auxiliaire
			7.Emploi prohibé de l'article défini	8.Passé simple à la p du passé composé
			9. Prétérit à la place du plus-que-parfait	10.Pluriel erroné
			11. Influence de l'habitude phonétique sur la graphie	
3. INTERFLAM	**3**	**9,90**	1.Interrogation sans auxiliaire	2.Omission de l'auxiliair
			3.Confusion entre **have** et **be**	
4.HYPERCOR-RECTION	**4**	**6,80**	1.Pluralisation de l'adjectif indéfini	2.Emploi redondant d préposition
			3.Formation morpho-syntaxique erronée	
5.STRATEGIE DE COMMUNI CATION	**6**	**9,90**	1.Non accord du sujet et de l'auxiliaire	2.Omission d'article
			3.Prépomise	4.Non flexion du part passé
			5.Article indéfini singulier suivi d'un substantif au pluriel	6.Confusion d'items existant en LE
6.SURGENERA-LISATION	**3**	**4,95**	1.Futur d'un défectif assimilé à un futur ordinaire	2.Création hybride
			3. Néologisme	
7. APPLICATION IMPARFAITE DE LA REGLE (AIR)	**9**	**15,21 14,85**	1.Non accord du sujet et de l'auxiliaire	2. Flexion vide de l'a indéfini
			3.Flexion erronée de l'article indéfini	4.Passé simple à la du passé composé
			5.Futur d'un défectif assimilé à un futur ordinaire	6.Prépomise

			7. Prépinap	8.Non flexion après le prépositions suivies d gérondif
TOTAL	**61**	**100**		

CHAPITRE 7

LA QUALITE DES SYSTEMS APPROXIMATIFS, PARAMETRE DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE DES APPRENANTS

7.0 Introduction

Dans les deux chapitres précédents, nous avons tour à tour catégorisé les erreurs qui ont émergé de notre corpus en des systèmes logiques et bien structurés et tenté de retrouver leurs origines. Il nous a été loisible de remarquer, au passage, quels genres d'erreurs influaient fortement sur la compréhension du message.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'étudier la qualité des systèmes développés par les apprenants par rapport au message qu'ils avaient en tête au moment où ils l'émettaient. Nous voudrions, pour ce faire, nous poser deux questions :

1. Ces systèmes représentent-ils la compétence transitoire ou terminale des apprenants qui les ont engendrés ?
2. Et si ces systèmes sont transitoires ou terminaux, qu'elles en sont les étapes successives ?

7.1. Compétence transitoire

7.1a. *Hypothèse ou fossilisation* ?

Une question que l'on pourrait se poser, avant d'entamer cette sous-section, serait celle de savoir comment on peut déterminer de façon scientifique qu'une catégorie d'erreurs représente la compétence transitoire des apprenants tandis qu'une autre en serait la compétence finale. Nous nous sommes posé la question et nous avons fait notre sélection en nous basant sur deux critères :

a) Les apprenants, à certains moments de leur appropriation de la LE, commettent pratiquement les mêmes erreurs (apprenants de 4ème et 3ème), qui découlent d'une sous-différenciation du matériel de la LE.

b) Chaque fois que nous avons retrouvé les mêmes erreurs en 1ère et Terminale, nous avons conclu que les apprenants, malgré les multiples corrections, les mises au point et les **drillings** de leurs professeurs du second cycle, avaient fini par fossiliser toute la LE en un système faussement cohérent mais pragmatiquement efficace pour leurs besoins de communication.

7.1b. ***Sous-différenciation des catégories phonologiques*** ([74])

Nous retrouverons ici un aspect de notre étude que nous n'avons pas développé autant que les autres ; les erreurs phonologico-phonétiques. Notre négligence dans ce domaine se justifie par le fait que la plupart des erreurs qui sont commises par les apprenants relèvent soit d'une interférence manifeste de la LO soit d'une surgénéralisation par analogie d'éléments déjà acquis dans le LE.

Dans le cours CLAD, les auteurs ont essayé de suivre une progression phonologique allant du simple au complexe.

L'opposition **i /e** constitue le premier maillon de cette chaîne dans le cours de 6ème et la place de l'accent dans les bisyllabes le dernier. C'est à partir de ce cours que les apprenants vont former des hypothèses qu'il abandonneront ou fossiliseront tout au long des suivants.

Dans notre étude, nous ne pourrons pas citer tous les cas de sous-différenciation qui attestent de la compétence transitoire des apprenants. Nous ne retiendrons que ceux qui ont été le plus fréquemment relevés dans notre corpus.

Il s'agit essentiellement des cas suivants :

(i) Sous l'influence de la LO, les apprenants lisent toutes les lettres du mot telles qu'elles apparaissent dans leur orthographe comme il le feraient en français :

Exemple :

would you ? ⟶ **[wuldju :]**

arguement ⟶ **[ærgymɛ̃nt]**

apple-pie ⟶ **[æpl'pi]**

early ⟶ **[æ :rli]**

intervening ⟶ **[ɛ̃təvi:niŋ]**

a little ⟶ **[æ litəl]**

headache ⟶ **[hedæʃ]**

dangerous ⟶ **[denʒərus]**

water ⟶ **[wa : tə]**

(ii) La prononciation de certaines terminaisons propres à une liste fermée de mots est généralisée à tous les autres :

Exemple :

a) **able [eibl] dans table [teibl] devient dans comfortable** ['k^mfətəbl]

[k ɔmfɔ:'teibl], dans considerable [k^nsidərəbl] ⟶ **[kɔnside'reibl]**

b) **ed [d] , [id] , [ed] , [t] est généralisé en [id] dans tous les environnements :**

called : [k ɔ : ld] ⟶ **[kɔ lid] ; arranged** [ə'reindʒd] ⟶

[ə'rendʒid] ; **pleased [pli :zd]** ⟶ **[pli :zid]**

---

[74] La sous-différenciation ou syncrétisme est l'étape d'apprentissage pendant laquelle l'apprenant élargit la distribution (grammaire et vocabulaire) et les domaines du

(iii) Les apprenants utilisent une forme forte à la place d'une forme faible.

a) /**a**/ noyau d'une syllabe réalise [**ei**] dans certains cas, est généralisé à tous les mots ; cette réalisation forte est due au déplacement de l'accent d'une syllabe à l'autre :

fortunately ['f ɔ:tʃunitli] ⟶ **[f ɔ:tʃu'neitli]**

illegitimate ['iledʒitimət] ⟶ **[iledʒit'meit]**

b) /a/ initial, réalisé [æ] dans certains cas, est généralisé à tous les mots dans cette position :

Arabian [ə'reibj ən] ⟶ [æ'reibj ən]

Arise [ə'raiz] ⟶ ['æ raiz]

(iv) Emplacement de l'accent tonique

Parfois, le maintien d'une forme forte à la place d'une faible entraîne le déplacement de l'accent tonique. C'est ainsi que **comfortable** **['kəmfətəbl]** recevra l'accent principal sur la dernière syllabe au lieu de la première **['kəmfə'teibl].**

7.1c. Sous-différenciation des catégories grammaticales

(i) Le paragraphe précédent montre, si besoin en était encore, que **l'analogie** est l'une des stratégies de communication les plus fréquemment utilisées par les apprenants. C'est ainsi qu'une règle grammaticale étudiée antérieurement dans un contexte spécifique est appliquée à des situations où elle est inappropriée.

---

nombre limité d'éléments formel acquis.

(ii) **Ignorance des restrictions à la règle** :

L'apprenant qui produit **"I'll can have some oil tomorrow"**. (je pourrai avoir de l'huile demain) a formulé l'hypothèse que le future des verbes se fait avec shall ou will, suivi de l'infinitif incomplet. Une fois que cette règle a été observée dans plusieurs situations, elle est appliquée unilatéralement par la suite sans que les restrictions auxquelles elle est soumise ne soient respectées. C'est avec la même stratégie de généralisation que la plupart des apprenants manipulent les prépositions.

En effet, ce n'est pas avec tous les verbes que l'on peut utiliser la préposition **in**. S'il est parfaitement légitime que l'apprenant dise : **I'm in class, He'll arrive in Dakar tomorrow**, phrases dans lesquelles **in** implique un emplacement assez vaste qui entoure le sujet parlant, il tombe dans le cadre de la surgénéralisation quand il dit :

To take him	**in**	**Hospital**	**l'emmener**	**à**	**l'hôpital**
To go		**France**	**aller**	**en**	**France**
To be transported		**hospital**	**être transporté**	**à**	**l'hôpital**

car, se faisant, il ne se rend pas compte que, si le français emploie unilatéralement **à** et **en** pour le « lieu ou l'on est » et pour le « lieu où l'on va », l'anglais, par contre possède **at** et **in** pour la première notion et **into** pour la seconde. C'est l'ignorance de cette distinction qui le conduit à ne pas percevoir l'idée de **mouvement** et de **déplacement** vers une direction dans les expressions suivantes : ([75])

To come back	**in**	**Africa**	**revenir**	**en**	**Africa**
To go		**France**	**aller**	**en**	**France**
To return		**Senegal**	**retourner**	**au**	**Senegal**

[75] On pourrait également penser à une interférence de la LO.

(iii) **L'interférence de la langue officielle** (Interflo)

Outre la stratégie de surgénéralisation que nous venons de voir, nous avons remarqué que les apprenants sont souvent influencés par la LO quand il manipule certaine catégories grammaticales, notamment les prépositions. L'hypothèse principale qu'ils formulent alors est que l'usage en LE est une copie conforme de l'usage en LO. Ils finissent ainsi par calquer la structure du français. En guise d'exemple, considérons deux prépositions **at** et **of** :

AT

To ask, to go, to be carried, to be conformed, to believe, to stay, to speak, to allow, to participate, to offer, to remember (se rappeler), **etc.** sont des verbes dont les correspondants français requièrent la préposition **à**.

OF

Les items qui précèdent cette préposition sont tous suivi de **de** en français. Dans les deux cas, les apprenants n'ont fait que transférer leurs connaissances (dans le domaine des prépositions) dans la langue qu'ils essaient de s'approprier. Voici un schéma pour illustrer ce point :

* to be obliged		être obligé	
* far		Loin	de
* different	Of	Different	
* to change		Changer	
* independent		Indépendant	

(iv) **Hypothèse au sujet des règles**

Nous concluons notre étude de la sous-différenciation grammaticale en utilisant encore des exemples d'emploi erroné des prépositions

SINCE

Les apprenants qui ont produit : *** since 7 days**

*** since a few hours**

supposent que **depuis** est unilatéralement rendu par since quel que soit le complément de temps qui suit. Il faudra, plus tard, pour que cette compétence transitoire aboutisse à une connaissance plus stable et plus correcte, qu'il fassent la distinction entre **FOR, SINCE, AGO** d'une part et la valeur sémantique (durée écoulée depuis le début de l'action, point de départ, date précise de l'action, durée écoulée depuis la fin de l'action) des compléments de temps qui les suivent, d'autre part.

THAN

Ici, les apprenants partent plutôt de la LE. En effet, ils ont appris que l'idée de comparaison (d'infériorité ou de supériorité) est aprfois rendue par une locution comprenant THAN. Ils formulent l'hypothèse que ce dernier peut être employé pour rendre l'idée de comparaison contenu dans les adjectifs (superior, same, different) et ils oublient les autres prépositions telles que **to** (superior to), **same** (same as), **from** (different from).

TO

L'emploi incohérent de cette préposition, tel que nous l'avons remarqué dans les copies de nos apprenants, montre que ces derniers (de la 3è à la Terminale) cherchent encore à maîtriser cet item grammatical assez insaisissable. Leurs efforts tels qu'ils apparaissent dans les expressions ci-dessous, aboutissent souvent à d'énormes confusions.

a) to	**ask** **borrow** **assist** **arrive**		**demander** **emprunter** **assister** **arriver**	**à**		
b) to	**be afraid** **remember** **have pity** **be separate** **be different** **be outside**	to	**avoir peur** **se rappeler** **avoir pitié** **être séparé** **être différent** **être hors**	**de**		
	he would better		**ferait mieux**			
	have nostaligia		**avoir la nostalgie**			
c)	**Can / could** **must**		**Peut / pouvait + Infinitif** **doit + Infinitif**			

L'étude des prépositions nous a permis ainsi de situer la compétence grammaticale transitoire des apprenants. Nous allons, dans la sous-section suivante, analyser leur compétence lexicale transitoire. Mais auparavant, nous proposons une liste récapitulative des points grammaticaux autour desquels tourne cette compétence.

1. **Substitution de la structure interrogative à la Structure affirmative,**
2. **Adjonction du mot interrogatif à la structure affirmative,**
3. **Structure affirmative / négative suivie du point d'interrogation,**
4. **Confusion des particules négatives,**
5. **Possesseur inapproprié au possédé,**
6. **Emplacement incorrect du possesseur,**
7. **Confusion entre possession et pluriel,**
8. **Confusion entre possesseur et contraction,**
9. **Cas possessif et possesseur inanimé,**

10. Confusion entre Have et Be,

11. Emploi prohibé de l'article défini,

12. Flexion erronée de l'article indéfini

13. Impropriété et concordance des temps,

14. Emploi des prépositions.

7.1dc. Sous-différenciation des catégories morpho-lexicales

Nous avons déjà vu que cette rubrique est l'une des plus chargées pour le nombre d'erreurs commises par les apprenants. Les stratégies notées ici, rappelons-le, sont **l'emprunt lexical** (Ignoritem), **la traduction directe** (Tradiritem), **le choix malheureux** (à cause d'une grande confusion) **d'items lexicaux** (Confusitem).

Quelles sont donc, parmi ces stratégies, celles qui représentent la compétence transitoire des apprenants ?

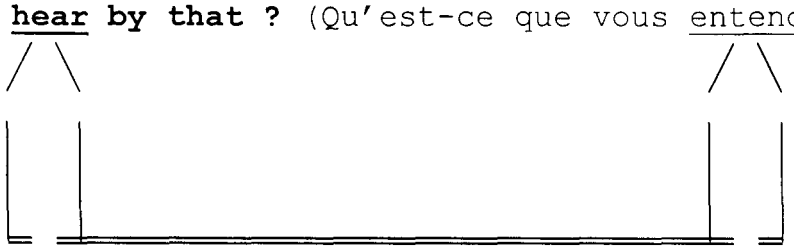
Au premier plan, on trouvera évidemment la stratégie qui consiste à emprunter à la LO les éléments lexicaux nécessaire à la communication en LE.

Voici quelques exemples :

* **The village hasn't electricité**.

Il est évident que l'apprenant qui a commis cette erreur la corrigera aussitôt que l'item qui lui manque (electricity) lui aura été fourni. On trouvera également cette manie spécifique aux apprenants d'une L2 de traduire les items lexicaux déjà acquis en LO :

* **What do you hear by that ?** (Qu'est-ce que vous entendez par là ?)



au deuxième plan, il y aura les confusions et les néologismes qui attestent , d'une part, que les apprenants choisissent un seul item lexical pour fonctionner en lieu et place de plusieurs autres. Ce phénomène peut s'expliquer de deux manières : d'abord les apprenants sont toujours hantés par le souci de communiquer le plus rapidement et le plus correctement possible ; ensuite, vu le nombre élevé d'items qui leur sont présentés et le temps assez limité dont ils disposent pour les assimiler avant de les réemployer, on comprend leur confusion.

D'autre part, pour les raisons évoquées ci-dessus et pour d'autres qui sont liées à la ressemblance des formes (**developped / developping / development**), bien qu'elles appartiennent à des catégories différentes (participe passé, participe présent, nom), ils produisent des formes similaires à celles ci-dessous :

a) Nom à la place de " " " " du " " " " du " " " " de	**L'adjectif * Men are not equlity • participe passé : *They had sight many whitemen • Participe présent : * In a disappointment situation • L'infinitif incomplet * he could success**
b) Adjectif à la place du	**• nom : * The homesick of your country • participe passé : * he's more attractive by the beauty of...**
c) Verbe à la place du nom	**• The think (thought) of the whitmen**

7.2 Compétence terminale ([76])

7.2.0. Introduction

Après ces premières étapes caractérisées par la sous-différenciation, nous nous proposons, dans cette section, d'analyser les autres, qui peuvent presque toutes être assimilées à une addition d'autres types d'interférence. Elle sont caractérisées par la réinterprétation des traits et faits de la LE, l'hypercorrection et l'analogie. Mais ce n'est pas dans cet ordre que nous allons les étudier ; nous préférons envisager tour à tour les catégories linguistiques affectées.

7.2.1. Fossilisation des règles et formes morphosytaxiques

7.2.1a. La négation avec l'archiforme

Presque tout le cours de 6ème du **CLAD** est dispensé sans que l'auxiliaire **do** ne soit introduit. Les seuls auxiliaires que connaissent les apprenants, sont **be, will** et **shall**. Ils n'utiliseront **do** qu'au début de la 5ème et c'est à partir de cette période que **don't** va rester dans leur acquis comme le seul auxiliaire à utiliser pour rendre la négation. C'est ainsi que nous retrouverons les expressions erronées suivantes :

- **I don't afraid, don't** est employé à la place de **be** : **I'm not afraid.**
- **I don't heard a noise**, dans laquelle **don**'t remplace **haven't : I haven't heard any noise.**

7.2.1b. La négation sans auxiliaire

La pratique du français étant d'une grande influence, nous ne devons pas nous étonner de rencontrer ce genre d'erreur, que les apprenants commettent soit parce qu'ils sont pressés par le temps, soit parce qu'ils pensent que l'usage en LO peut équivaloir mot à mot à l'usage en LE. Les cas que nous avons déjà cités sont assez éloquents.

Pour d'autres apprenants, , l'emploi de **do** est redondant ; ils se disent que **not**, à lui tout seul, devrait suffire à rendre la négation.

---

[76] Compétence terminale au niveau du secondaire, évidemment, car les apprenants responsables des erreurs que nous avons exposées ici développeront un autre système à l'université.

7.2.2. Hypercorrection

7.2.2a. Pluralisation de l'adjectif possessif et de l'adjectif qualificatif

On serait tenté de prime abord d'imputer ce genre d'erreur à une application imparfaite des règles. En effet, nous sommes fermement convaincu que n'importe quel enseignant, en introduisant les adjectifs possessifs et qualificatifs, attire l'attention des apprenants sur le caractère invariable de ces catégories grammaticales, d'autant plus que la pratique du français est tout à fait opposée à celle de l'anglais, dans ce domaine. Notre hypothèse est donc que les apprenants, dans leur souci de bien faire, portent à tort la marque du pluriel à la fois sur l'adjectif possessif ou qualificatif et sur le substantif.

Exemple : * **Ours ancestors**

* **They must invest in differents sectors**

7.2.2b. Non accord du sujet et de l'auxiliaire

L'habitude est fréquente chez les apprenants de ne jamais fléchir l'auxiliaire employé après un sujet à la 3ème personne du singulier . Dans notre typologie, nous avons classé ce genre d'erreurs dans la rubrique de la sur généralisation. Nous maintenons la même attitude ici. Mais nous préciserons notre position en disant que, à ce qu'il nous semble, les apprenants sont sûrs que **don't** et **haven't** expriment le message visé aussi bien que **doesn't** et **hasn't**, qui présentent, outre leur lourdeur, comparés aux premiers, un côté redondant, presque inutile pour la compréhension du message. Ceci est corroboré par l'impatience que manifestent ces apprenants quand le professeur les interrompt pour souligner que **don't** et **haven't** devraient être fléchis. Ils se demandent souvent pourquoi on perd du temps en classe à ajouter des formes flexionnelles à des mots qui n'en ont pas besoin, quand locuteur et auditeur ont compris. Cette attitude chez les apprenants explique donc la présence de ce genre d'erreurs dans les copies d'élèves de 1ère et de Terminale.

7.2.3. Fossilisation de certaines catégories lexicales

Considérons les erreurs suivantes :

(a) les apprenants rendent toujours trouver par found qui peut revêtir plusieurs significations (trouvèrent, ont trouvé (e) quelle que soit la catégorie grammaticale concernée.

*** He can found a job** (he can find a job)

(b) les apprenants pensent que to job est aussi valable que to work ; pour la bonne raisons que to work peut donner work (substantif), job devrait pouvoir aboutir à to job.

Cas d'amalgame ou de généralisation absolue, nous dira-t-on ? Il n'en demeure moins que quatre (4) apprenants sur six (6) optent pour cette stratégie et que le problème, en soit, mérite réflexion ([77])

7.2.4. Réinterprétation

La ré interprétation concerne aussi bien des règles grammaticales (Syntaxe et Morphologie) que les règles lexico-morphologiques (formation de substantifs, de participes présents et d'adverbes, entre autres) Les raisons qui poussent les apprenants à réinterpréter les traits et faits de la LE sont multiples. Nous ne pourrons les énumérer toutes ici. Il suffira de réfléchir sur certains cas frappants :

Premièrement **Losting** produit par des apprenants de Terminale à la place de Losing représente un de ces exemples d'erreurs dont les causes sont multiples. Apparemment, ces apprenants ont retenu et fossilisé une seule forme parmi les trois suivantes : lose, losing,lost, qu'ils emploient pour servir d'infinitif, de participe présent et de participe passé.

Deuxièmement ils ont appliqué la règle de formation du participe passé en faisant suivre « leur » infinitif de **ing.**

Les apprenants responsables de concepting his life sont partis, eux, du substantif pour former « leur » participe présent. Pour cet exemple précis, nous penchons plutôt pour la ré interprétation que pour l'analogie ([78])

Difficultly pourrait apparaître comme une sur généralisation par l'analogie :

Easy.....easily
Comfortable..... comfortably
Difficult.....difficultly

D'autres exemples nous montreraient qu'un participe présent ou un nom verbal peut être formé à partir d'un substantif.

Mais nous optons, ici, pour une opinion contraire, nous sommes persuadé que l'erreur de cet apprenant est sous-tendue par plus d'une stratégie. D'abord il a érigé en règle générale que, en LE, tous les adjectifs sans exception, peuvent servir à former des adverbes. Ensuite, il a adjoint le suffixe ly, comme il le ferait avec d'autres adjectifs.

7.3 Etapes évolutives des systèmes approximatifs

7.3.0. Introduction

L'analyse qualitative que nous venons de faire des systèmes approximatifs nous a conduit à étudier la compétence transitoire et la compétence terminale des apprenants

Au cours de cette analyse, nous avons remarqué que les mêmes erreurs se retrouvent, aussi bien au niveau de la compétence transitoire qu'au niveau de la compétence finale et que ce qui les différencie réside tout simplement dans les stratégies qui les sous tendraient.

Nous allons, dans cette sous-section, tenter d'établir un ordre d'acquisition des faits et traits de la LE par les apprenants dans leurs performances.

---

[77] Baccalauréat,1979/80 :30 participants choisis au hasard, parmi une population de 100
[78] En effet, school a donné schooling et house housing

7.3.1. Les étapes successives dans l'acquisition des traits phonologiques

Il nous semble que les apprenants, en général, franchissent trois étapes avant de parvenir à une maîtrise plus ou moins solide du système phonétique de la LE .La première, que nous situerons dans les tout débuts, serait celle pendant laquelle, ils produisent la LE à travers l'orthographe de la LO : four [f o :] ⟶ [fu :r]

La seconde serait celle pendant laquelle ils sur généralisent à toute la LE des faits spécifiques à des catégories fermées :/ ea / ⟶[i :] dans toutes les situations et dans tous les environnements : great [greit] ⟶ [gri :t]

La troisième étape se situerait au niveau de la première et de la terminale. Les apprenants, ayant été en contact avec presque tous les traits et faits de la LE, choisissent d'appliquer telle ou telle règle dans leur souci, comme nous l'avons déjà dit, de bien faire : disease : [di' z i : z] devient [daizi :z].

Selon la règle fréquemment vérifiée que / i / noyau d'une syllabe est réalisée [ai] surtout en position initiale (Ex : diversify [daivəsifai]). Il va sans dire que les trois étapes décrites ici ,ne sont pas aussi nettes chez tous les apprenants. Certains utilisent des formes appartenant à la première étape tout en essayant une autre appartenant à la deuxième, et ainsi de suite, jusqu'à appropriation correcte ou fossilisation de ces éléments .Que dire maintenant des traits morphosyntaxiques ?

7.3.2. Les étapes dans l'acquisition des faits et traits morphosyntaxiques

Ici encore, les apprenants semblent franchir trois étapes :

La première serait celle pendant laquelle ils procèdent à une simplification systématique de toute la LE. Cette simplification, comme nous l'avons noté, se fait d'une part au niveau de certaines flexions **(-s, -ed)**, qui, aux yeux des apprenants, n'ont aucune valeur distinctive importante ; d'autre part, ils omettent, ou ne parviennent pas à percevoir, les auxiliaires contractés dans les constructions avec **be ou have : he's asleep**

[hi : z ə'sli : p] ⟶ **he's asleep [hi : ə'sli : p]**

He's got [hi : z gɔt] ⟶ **he gɔt [hi : gɔt].**

La deuxième étape est caractérisée par l'application imparfaite des règles. Plusieurs cas ont été relevés.

(i) l'apprenant a déjà été en contact avec la règle, mais il l'applique mal. Ex : we will can eat there ; (SURGENER).

(ii) il estime qu'il connaît bien la règle et l'applique à toutes les catégories de la LE (réinterprétation) :

Ex : concept ⟶ concepting

Dans la troisième étape, il fait preuve de sa maîtrise (correcte ou erronée) des règles en les surappliquant. Il emprunte alors deux directions : l'ignorance des restrictions aux règles (exemples ask to) et l'hypercorrection **(ex :** All men are the sames**).**

7.3.3. Les étapes dans l'acquisition du lexique

Nous pensons qu'elles sont au nombre de quatre et sont vérifiables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

(i) la première est beaucoup plus manifeste à l'oral. Il s'agit de celle pendant l'apprenant s'arrête brusquement au beau milieu d'une phrase parce qu'il lui manque un mot. En pareil cas, il peut adopter deux attitudes :

a) attendre que son interlocuteur (professeur) lui fournisse l'item qui lui manque pour pouvoir continuer à communiquer.
b) utiliser l'une des trois stratégies que nous avons déjà définies : l'emprunt lexical, la traduction directe ou la création.

(ii) la deuxième étape est celle pendant laquelle la compétence lexicale de l'apprenant est figée en une seule stratégie : l'emprunt lexical. Nous devons d'ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, préciser que cette période se situe dans les trois premières années

d'apprentissage de la LE. Les collègues enseignants spécialistes du premier cycle peuvent d'ailleurs remarquer que cette période éphémère, pendant laquelle des items lexicaux de la Lo sont introduits dans des structures de la LE, aboutit insensiblement à une tranche de temps où l'apprenant procède par circonvolutions.

Voici quelques exemples pour illustrer ce point :

LO	Emprunt lexical	Exemple
citadins	**Citadins**	**People who live in town**
L'équipe A marque	**Team A marque**	**Team A has (scored a goal)**

(iii) c'est à quelques temps de là que commence la troisième étape : celle de la traduction directe. Il est évident que plusieurs sous-stratégies sont employées ici :

a) l'hypothèse : citoyens devient citizens car city est quelquefois introduit pour signifier « ville, cité ». Assister (à ce phénomène) devient attend (at this phenomenon).

b) Le mot à mot :

- What do you hear by that « entendre »
- **Since traditional Afria until nowadays**

(Depuis **l'Afrique traditionnelle** jusqu'à **nos jours)**

(iv) La création constitue la dernière étape d'appropriation lexicale. En effet, l'apprenant du second cycle qui a été en contact avec presque tous les faits et traits de la LE est convaincu qu'il peut les manier à sa guise, du moins jusqu'à ce que l'intervention de son professeur le fasse changer d'avis. Nous avons noté ici deux sous-stratégies :

a) la création par l'analogie **:**

co opérate ⟶ * deliverate */ comparate;

colonize ⟶ * perfectionize ;

b) la création hybride : des exemples ont été fournis un peu plus haut :

* The black people have undesturn.

C'est à partir de cette période que la compétence de cet apprenant va être bien formée ou, au contraire, être fossilisée de manière erronée. C'est précisément pour éviter d'en arriver à ce dernier stade que nous proposerons dans la dernière partie de notre étude une analyse de remédiation qu'il comportera non seulement un volet méthodologique et un volet pratique, mais encore un résumé des différentes techniques d'évaluation des performances écrites de nos apprenants. Nous proposerons finalement notre nouvelle approche de la didactique de la LE.

7.3.4. Tableau récapitulatif des stratégies caractérisant les étapes évolutives de l'acquisition de la LE.

I – PHONOLOGIE	EXMPLES	REALISATIONS
1. Perception et production des éléments de la LE à travers l'orthographe de la LO	Four [f ɔ :]	[fu :]
2. Sur généralisation	/a/ ⟶ great [greit]	[gri:t]
3. Ré interprétation	/i/ noyau d'une syllabe initiale ['dizi : z]	['daizi : z]
II- MORPHOSYNTAXE	**EXEMPLES**	**REALISATION**
1. Simplification	He does an exam We started.....	He do an exam We start yesterday
2.Application imparfaite des règles	Surgénéralisation He will be able to	 He will can eat
	Réinterprétation : concieving	concepting
3. sur application des règles	Ignorance des restrictions à la	

	règle : to ask	To ask to.....
	Hypercorrection : men	Mens.
III MORPHOLEXIQUE	**EXEMPLES**	**REALISATION**
1. Trous		attend aide de l'interlocuteur ou emploi de 2, 3, ou 4
2. Emprunt lexical	Electricity City people, townees	Electricité circonlocution : People who live in town
3. Traduction directe	Hypothèse : citadins Mot à mot : entendre	citizen hear
4. Création par analogie	compare	comparate

Nous allons maintenant passer à la troisième partie de notre étude qui, comme nous l'avons déjà annoncé, va être beaucoup plus pratique que théorique.

3EME PARTIE

TROIXIEME PARTIE

CHAPITRE 8

REMEDIATION DES ERREURS DANS LE PROCESSUS.....177

8.0. Introduction.....177
8.A. Finalité.....177
8.B. Interrogation.....179
8.C Négation.....182
8.D. Possession.....184

CHAPITRE 9

REMEDIATION DES ERREURS DANS LE PRODUIT.....191

9.0. Introduction.....191
9.A. Par violation des règles de LE.....192
9.B. Ignorance ou présomption au sujet des règles en LE.....219
9.C. Confusion.....232

CHAPITRE 10

RESUME DES PRINCIPALES STRATEGIES DE CORRECTION DES ERREURS.....240

10. Introduction.....240
10.1.Traduction de l'erreur en LO.....241
10.2. Exercices structuraux oraux.....242
10.3. Thème d'application.....245
10.4. Elucidation de la composition formelle de la structure.....246
10.5. La substitution.....247
10.6. La réorganisation des parties du discours.....249
10.7. Faire des déclaration qui appellent la contradiction de la part des apprenants.....249
10.8. L'énonciation de la règle d'emploi et re--explication avec des exemples.....250
10.9. Exercices à choix multiple.....251
10.11.Exercices écrits de constructions et d'accord.....253
10.12. Elucidation des éléments de la LE portant la marque du pluriel.....254
10.14. Le rôle du cahier d'exercices.....255
10.15. Emploi de for since ago .Exercices.....257

10.16. Les défectifs et leurs équivalents 258
10.17 Correction de l'erreur en classe.....258
10.18. Déduction de la règle d'emploi.....259
10.19. Lecture et étude structurelle dun paragraphe.....260
10.20. Exposition aux erreurs et techniques de correction.....260
10.21. Représentation visuelle des éléments 263
10.22. Exercices à trous.....264
10.23. Exercices sur les formes neutres et fléchies des élémemts de la LE.....264

CHAPITRE 11

NOUVELLE DIDACTIQUE.....266
11.0. Introduction.....266
11.1. Description de la méthode descriptive.....267
11.2. Leçons types du premier cycle.....269
11.3. Leçons types du second cycle 307

CONCLUSION.....318

ANNEXES.....328
ANNEXES 1.....328
ANNEXES 2.....339
ANNEXES 3.....342
ANNEXES 4 343
ANNEXES 5 344
ANNEXES 6.....345
ANNEXES 7.....350
ANNEXES 8.....356
ANNEXES 9.....357
ANNEXES 10.....361
ABREVIATION.....363
ANNEXES 12.....365

CHAPITRE 8

Remédiation des erreurs dans le processus

8.0. Introduction

Dans cette troisième partie, nous proposons a nos collègues quelques stratégies, non seulement pour corriger les erreurs des apprenants, mais encore pour les éliminer de leurs performances.

Le premier chapitre va être consacré au x processus (finalité, négation et possession). Le second traitera de la violation de la LE (ordre des mots, prépositions et non flexion), de l'ignorance ou de la présomption au sujet des règles en LE (fossilisation, lexique, confusions diverses, constructions verbales et interférences de la LV2). Le troisième présentera un résume des principales stratégies de correction des erreurs. Dans un quatrième chapitre, nous aimerions faire le point sur la nouvelle didactique que nous proposons afin de rendre les apprenants plus performants aux examens de fin de cycle.

8.A. Finalité

Les erreurs relevées ici sont dues a une forte interférence de la LO. C'est pourquoi nous suggérons la méthodologie suivante :

Première étape

L'enseignement fait traduire chaque erreur en LO

*** For to eat .....> pour manger ;**

Il attire l'attention des apprenants sur ce double emploi de monèmes fonctionnels :

{for

pour {

{ to

Et enfin, il les aide à se rendre compte de l'emploi en LE **to + infinitif complet** et de **for + gérondif.**

Deuxième étape : Il fait faire des exercices structuraux avec **to** et **for**.

Exemple : L'enseignant donne les stimuli **et attend la réaction des apprenants.**

Stimuli	Type
(i) **you must have money**	----------**verbal**
(ii) **to eat**	----------**mime**
(iii) **at the restaurant**	----------**verbal**

Il devrait encourager deux types de réaction : ([79])

La première avec **for** et la seconde avec **to.** Il pourrait aider ses apprenants en ayant dans chaque main une pancarte portant **for** ou **to**, qu'il leur montrerait alternativement.

Troisième étape : Nous lui suggérons de terminer par un thème d'application :

1. **Il travaille pour devenir docteur.**
2. **Elle jeune pour maigrir.**
3. **Pour faire un gâteau, ma mère utilise de la farine, de l'huile et du sucre.**

---

[79] On pourrait peut-être dégager au premier cycle, une régle pratique (pas toujours vérifiée) : for se place en tête de phrase : for eating at the restaurant you must have money ; tandis que to s'emploie à l'intérieur de celle-ci : you must have money to eat at the restaurant. Cependant, au second cycle, il faudrait attirer l'attention des apprenants sur certains dialectes standard où for est associé à l'infinitif complet : f la chanson : « My Susana for to see ».

L'enseignant pourrait faire appel à d'autres possibilités qui consisteraient à éliminer totalement for pour d'autres valeurs, cassant ainsi l'équivalence absolue établie par les apprenants entre for et pour.

8.B. Interrogation

8.B.1. Interrogation indirecte

*** Do you know where is independence place ?**

(Savez vous ou se trouve la place de l'indépendance) ?

L'apprenant qui a fait cette faute a calqué directement la structure de la phrase interrogative directe en LO, dans laquelle le verbe se place avant le sujet. Nous suggérons la procédure suivante :

Première étape

L'enseignant fait corriger l'erreur et attire l'attention des apprenants sur le rejet du verbe en fin de phrase :

Do	you	know	where	Independence place	is ?
1	2	3	4	5	6

Deuxième étape

Il passe à un exercice de substitution qui se concentre sur les cases 4,5 et 6 et veille à ce que le verbe soit toujours en fin de phrase.

Do	you	know	when/who/how	he will come	
				our teacher	is
				one	can go to Pikine

Troisième étape

Pour finir, il peut donner à ses élèves un thème d'application

1. **Savez-vous comment elle s'appelle ?**
2. **Croyez-vous qu'il ne viendra pas ?**
3. **Sais-tu quand il viendra ?**
4. **Sais-tu où se trouve le bureau du directeur ?**

8.B.2. Interrogation directe

8.B.2.0. Introduction

L'omission du verbe ou de l'auxiliaire **(when you have this illness ?)** et l'adoption de la structure assertive d'interrogation caractérisent généralement la performance des apprenants dans ce domaine. Comme nous l'avons laissé entendre, l'influence de la LO est telle qu'il faudrait fournir aux élèves une technique, un moyen pour retenir les composantes de la phase interrogative et l'ordre dans lequel elles s'y suivent. A notre avis, la fixation audio-lingale n'est pas la meilleure. Il faudrait lui adjoindre un support visuel.

Voici comment le professeur pourrait faire éviter à ses élèves les écueils que nous avons déjà identifiés.

8.B.2.1. Pédagogie

Première étape

a) Introduire normalement, dans la pure traduction de la méthode audio-linguale, les structures interrogatives ;

b) Procéder à des substitutions en veillant à ce que chaque **case** soit **manipulée** ([80]) ensuite procéder à des substitutions à cases multiples.

80

when	have	you	got	this	disease ?
1	2	3	4	5	6

How	will	she	cure	her	wound
Why	can	they	elieve in	their	team

Deuxième étape

a) Introduire par écrit les structures sous étude : les différentes cases sont inscrites sur des pancartes numérotées.

b) Le professeur donne les pancartes à différents élèves qui se présentent dans la classe dans l'ordre requis.

Mamadu	Faatu	Olu	Ndao	Sanoor	Nafi
1	2	3	4	5	6
when	have	you	got	this	disease

Troisième étape

a) Redistribuer les mêmes pancartes à différents élèves et les placer dans le mauvais ordre. Les combinaisons peuvent être au nombre de 6 dans l'exemple ci-dessous.

b) Demander à des élèves, individuellement ou en groupe, de replacer leurs camarades dans le bon ordre.

Quatrième étape

Ecrire au tableau la formule de la phrase interrogative et demander aux élèves de la recopier dans leurs cahier :

Interrogatif	Auxiliaire	Sujet	Verbe	Complément
I	A	S	V	C

Cette expression possède six cases. Chacune d'elle peut être changée, transformée ou manipulée par substitution.

Cinquième étape

Procéder en travail écrit à un thème d'application direct :

1. **Quand a-t-elle eu cette maladie ?**
2. **Comment le docteur va-t-il le soigner ?**
3. **Pourquoi les élèves sont-ils malades ?**
4. **D'où partent les autocars de la Sotrac ?**

8.C. Négation

8.C.0. Introduction

La pédagogie concernant ce processus est beaucoup plus complexe étant donné la multiplicité des fautes commises (**do** à la place de **be** et de **have**, **non** à la place de **not**, **not** à la place de **no**, omission de **does/do).**

8.C.1. Pédagogie

Première étape

Pour la première catégorie d'erreur, qui, de toute évidence, relève d'une hypothèse fossilisée (la négociation est toujours rendue par l'auxiliaire négatif **don't**), il faudrait que l'enseignant présente aux apprenants en travail de remédiation tous les exemples de négation possibles (négation bien formée et mal formée) :

(i) **I'm not afraid**
(ii) **He was not angry**
(iii) **I haven't heard a noise**
(iv) **He couldn't /won't/ shouldn't hear a noise**
(v) **Islam is no respected**
(vi) **There are not solutions**
(vii) **The men who does not respected....**
(viii) **Etc...**

Deuxième étape

Il leur demanderait ensuite d'identifier de **(i)** à **(viii)** la structure qu'ils visaient. Une fois cette étape franchie, il faudrait que les apprenants soient conscients des erreurs qu'ils ont commises et qu'ils sachent les localiser.

Troisième étape

Une troisième étape consisterait à leur présenter oralement des structures dont les éléments en vrac devraient être présentés dans le bon ordre :

1. **Not she does like going to the cinema**
2. **He will go not to the football match**
3. **He is very not courageous**
4. **Polite the girl is not ([81])**

Quatrième étape

Dans une quatrième étape, ces différentes structures devraient être manipulées par écrit. Une variante ou un corollaire de la troisième étape consisterait à polycopier et à distribuer des structures négatives dont les éléments seraient présentes en vrac et à demander aux apprenants de les remettre dans le bon ordre, soit individuellement, soit en groupe.

Ceci constituerait un bon exercice de vérification de la compréhension et permettrait aux enseignants d'avoir des notes, pour les besoins administratifs, sans avoir à veiller pour corriger des devoirs faits à la maison.

Cinquième étape

Dans cette cinquième étape, l'enseignant reviendrait au stade oral où il ferait des déclarations qui appellent les apprenants à émettre des avis contraires : ([82])

---

[81] Evidemment, cet exercice, vu sa simplicité, ne pourrait atteindre l'objectif visé ici que dans les petites classes, où ce type d'activité est plus fréquent. Dans les grandes classes, les enseignants devraient trouver des manipulations plus complexes.

[82] BURT, M. KIPARSKY, C., The Gooficon, Newbury House, 1969, 121p.

Exemple :

Situation 1

Enseignant : I can see that Mamadu Jawara's here today.

Apprenant : No, Sir. He is not. (here to-day)

Situation 2

Enseignant : I understand that everybody can swim, as we're going to Gorée?

Apprenant : No sir. I can't swim.

Cette technique a la particularité de rendre les interactions en classe plus vivantes et plus réelles. En effet, chaque apprenant qui réagit prouve au moins trois choses :

- qu'il a compris le message de l'enseignant,
- qu'il n'est pas d'accord avec lui,
- qu'il sait montrer son désaccord.

En exprimant son opinion, il est obligé de manipuler la structure négative que l'enseignant doit fixer.

A ce stade, il serait surprenant qu'il fasse des erreurs du genre que nous sommes en train de traiter, ceci pour deux raisons principales :

a) les exercices précédents l'ont sensibilisé,
b) la réplique de l'enseignant contient une partie de la réponse qu'il doit donner :

Mamadou is here, isn't he ?

Mamadou isn't (here).

8.D. Possession

Notre tableau 5. 1. B. 3. 4. nous donne sept catégories d'erreurs de possession. La première, la seconde et la sixième relèvent de toute évidence d'un calque des structures de la LO.

La troisième, la quatrième et la septième relèvent d'une confusion des apprenants dans leur manipulation des éléments de la LE. Nous proposons donc ci-dessous une pédagogie de remédiation qui traite ces différentes erreurs en deux rubriques.

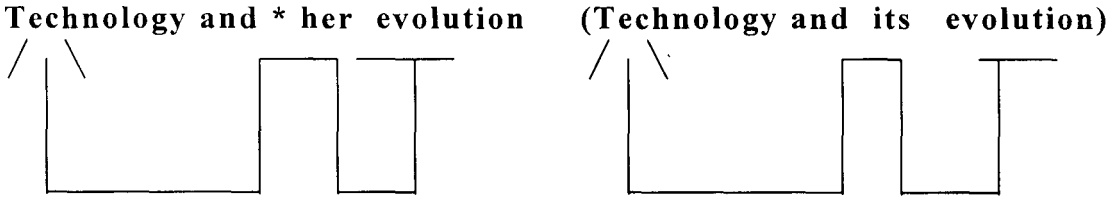
8.D.1. Erreurs dues à un calque de la structure de la LO

8.D.1.1. Possessif inapproprié au possesseur

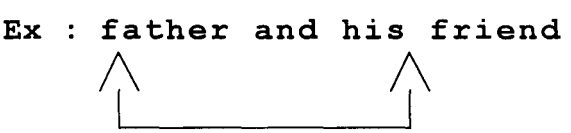
La LO, comme nous l'avons déjà dit, a deux référents, le possesseur et l'objet possédé, tandis que la LE s'oriente vers le syntagme nominal ou son substitut, c'est-à-dire l'objet ou la personne auxquels on fait référence. La tâche du pédagogue est rendue plus ardue par le fait que les substantifs n'ont pas le même genre en LO et LE : si **technologie** est au féminin en français son correspondant anglais **technology** est neutre.

Première étape

A notre avis, la première étape dans la remédiation de cette erreur est d'abord de faire prendre conscience aux apprenants, grâce à une règle assez générale, que tous les substantifs nommant des choses **(table),** des concepts **(technology),** des animaux **(panther),** etc.... sont neutres et que, par conséquent, ils devraient toujours avoir cette règle en tête en choisissant leurs adjectifs possessifs :

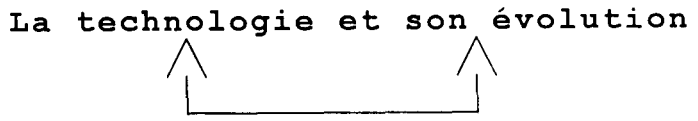


et que la référence change d'orientation quand le référent est une personne (l'orientation se fait vers celle-ci) :

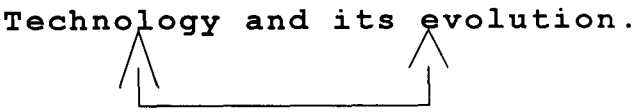


Technology étant au féminin en Lo doit s'accompagner d'un adjectif possessif au féminin (sa, her). En LE, il en va autrement.

Si en LO on dit :



où **son** obéit à la fois à technologie et a évolution, en LE son n'obéira qu'à évolution, qui est neutre d'où :



Deuxième étape

L'enseignant pourrait passer à des exercices à choix multiples :

1. **A. sandaga Market and his banabana ([83])**
   B. " " its "
   C. " " her "
   D. " " their "

2. **A. Mummy can't see its basket.**
   B. " " his "
   C. " " her "
   D. " " our "

Troisième étape

En 6ème et 5ème, l'enseignant pourrait passer à une troisième étape pendant laquelle il distribuerait deux (2) séries de pancartes : une pour les référents, une autre pour les référés ; les possessifs devraient rester au tableau pour guider les apprenants.

Ceux-ci iraient individuellement ou enverraient leur représentant (après en avoir discuté en groupe) placer leur (s) pancarte (s) de telle sort que la structure construite soit bien formée.

---

[83] Marchands ambulants non inscrits au registre du commerce ; ou légalement reconnus, mais ne possédant pas d'échoppe.

A la fin de l'exercice, les structures devraient ressembler à celles du tableau ci-dessous :

Pancarte n°1 (Référents)	**Possessifs**	**Pancarte n° 2 (Référés)**
1. The President and	his	visitors
2. His mother and	her	friends
3. Their mother and	their	friend
4. Our school and	its	football ground

Quatrième étape

La quatrième étape serait une discussion impliquant toute la classe. Chaque individu ou chaque représentant de groupe devrait expliquer les raisons du choix de sa combinaison.

Exemple : **Their mother and their friend**

Their ici est mis pour deux ou plusieurs individus au moins qui ne sont pas **présents** dans l'énoncé, en dehors de la référence qui est faite d'eux dans **their mother**. Nous ne savons pas s'il s'agit de filles ou de garçons, de deux (2) filles ou de deux (2) garçons. Mais nous sommes sûr que **friends** s'allie mieux à **their** qu'à **mother.**

Si l'apprenant individuel ou le représentant de groupe est déjà capable d'expliquer tout cela, l'enseignant pourra estimer que le point est acquis.

Cinquième étape

Il ne lui resterait dans une dernière étape qu'à consolider. Voici ce que nous proposons dans cette optique : une application directe de la **Lo** à la **LE :**

1. **Le marché kermel et ses tailleurs (6ème)**
2. **J'ai vu l'aéroport et ses avions (5ème)**
3. **Le docteur aime beaucoup ses malades (4ème)**
4. **La fille et son esprit fertile (3ème)**
5. **Le village Pachanga et son féticheur (2nde)**
6. **Nyerere et son socialisme (1ère)**
7. **Les blancs veulent que les indiens abandonnent leur barbarie (Ter.)**

8.D.1.2. Ordre incorrect du possesseur et du possédé

My car's father

C'est là un exemple typique de l'influence de la LO (la voiture de mon père), où l'objet possédé vient avant le possesseur. Il se peut que les drills de fixation (de la méthode CLAD) réussissent et permettent d'éviter ce genre d'erreurs mais, malheureusement, nous en avons trop recensés dans notre corpus pour nous permettre de les classer comme des erreurs sporadiques.

Pour consolider ce point, l'enseignant pourrait donner un thème à faire à la maison.

1. **La cuisine de ma mère est très belle.**
2. **La voiture de mon père est rouge. Celle de mon frère est bleue.**
3. **La maison de mes amis se trouve derrière les arbres.**
4. **Le bonheur des gens est très important pour eux.**
5. **Les études de ses enfants sont très difficiles.**

8. D.1.3. Confusions

Ici, les erreurs relèvent beaucoup plus de la LE que de la LO. Devant les choix doubles ou multiples qu'ils ont à faire à l'intérieur de la LE, les apprenants hésitent et souvent, ils choisissent l'item incorrect. Pour la confusion entre la possession et le pluriel, toutes les erreurs partent d'une mauvaise mémoire visuelle des apprenants. Donc, le travail de remédiation se fera au niveau de l'écrit car à l'oral, **parent's** et **parents** ne se distinguent pas.

8. D.1.3.1. Pédagogie : possession et pluriel

Première étape

Grâce à une série de structures, l'enseignement montre aux apprenants ou se trouvent les différences entre la possession et le pluriel.

(a) My brother's car is at home now. (poss.)

(b) My brother's are at home now (pl.)

(c) My friend's sister can play tennis. (poss)

(d) My friends can play tennis.

(e) My friends' boat is at the port.

Ces cinq exemples montrent que les structures possessives et plurielles ne différent que par le possédé inséré entre le sujet et le verbe dans la 1ere et 3eme et l'**S** suffixé au sujet dans les deux autres. Cette étape est très importante car, tant que les apprenants n'auront pas saisi la différence orthographique, l'erreur persistera.

8. D.1.3.2. Emplois idiomatiques de «**Be** et **Have**»

I'm	thirsty	J'ai	soif
"	**cold**	"	**froid**
"	**hungry**	"	**faim**
"	**afraid**	"	**peur**
"	**37 years old**	"	**37 ans**
"	**ashamed**	"	**honte**
It's ten meters wide			**Elle a (chambre) 10m de large.**
Dakar is 272 km away from Saint-Louis			**Dakar est à 272 km de Saint-louis**

A ce niveau, on pourrait leur donner une règle assez générale selon laquelle la LE emploie l'auxiliaire **be** pour les **sensations** ou les **sentiments**, **la distance** et **la mesure**, là ou la LO emploie l'auxiliaire avoir alors que dans les autres cas, les deux langues, emploient l'auxiliaire **avoir** (=have), et leur demander de se poser les questions suivantes chaque fois qu'ils se trouvent devant le cas d'espèce :

(a) S'agit-il d'une sensation ?

(b) S'agit-il d'un sentiment ?

(c) Est-ce une distance ?

(d) **Est-ce une mesure ?**

Si la réponse à chacune de ces questions est positive, il leur faut employer **be** et si elle est négative, **have**.

Passons maintenant aux erreurs faites dans le produit.

CHAPITRE 9

Remédiation des erreurs dans le produit

9.0. Introduction

Les erreurs traitées ici concernent le produit. Nous voudrions rappeler que, pour le produit, nous avons recensé des erreurs :

A. par violation des règles de la LE. (Non accord Sujet / Auxiliaire)

Il s'agit des accords erronées, des articles (omission de l'article défini/indéfini, emploi prohibé de l'article défini, flexion vide ou erronée de l'article défini, de l'impropriété et de la concordance des temps (passé simple à la place du passé composé progressif, futur d'un verbe ordinaire à la place de celui d'un défectif, prétérit à la place du plus-que-parfait, présent à la place du prétérit dans une phrase dont la principale est au prétérit, futur au lieu du présent dans une subordonnée introduite par une locution de temps, passé composé à la place du prétérit dans une principale dont la subordonnée est au prétérit, de l'ordre des mots, de l'emploi des prépositions et de la non flexion.

B. dues à l'ignorance ou à la présomption au sujet des règles en LE.

Elles concernent en général les AI. Nous nous proposons d'exposer dans les pages suivantes la pédagogie que nous suggérons pour chacune de ces rubriques.

C. dues à la confusion

Construction verbales (participe présent à la place du participe passé, participe passé à la place du prétérit, Be à la place de Have, forme incorrecte après le défectif ou l'auxiliaire, ordre des mots, omission de l'auxiliaire, calque de la structure de la Lo, interférence de la LV2 (transfert de la règle de flexion de LV2 en LE, emprunt lexical, calque de la structure de la LV2).

Nous allons exposer dans les pages suivantes la pédagogie que nous suggérons pour chacune de ces trois rubriques.

9.A. Violation des règles de la LE

9.A.1. Accord

Le défaut d'accord et l'accord erroné sont des erreurs très difficiles à éliminer, car on les trouve aussi bien en 4ème qu'en Terminale. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, l'accord ne semble pas très important aux yeux des apprenants. Ceci peut rendre très difficile la tâche de l'enseignant. Cependant, celui-ci devrait, dans la mesure du possible, **éliminer cette erreur.**

Première étape

A tous les niveaux, de la 4ème à la terminale, il faudrait que l'attention des apprenants soit attirée sur la relation intrinsèque qu existe entre le sujet et le verbe ou l'auxiliaire. Pour cela, il faudrait leur donner une règle générale, selon laquelle tout verbe ou auxiliaire, à l'exception des défectifs, prend s si son sujet est à la 3ème personne du singulier. Cette règle devrait être expliquée à l'aide d'exemple simples au tableau.

Deuxième étape

Nous suggérons que l'enseignant procède immédiatement après l'exposé de la règle, à des exercices structuraux oraux. Il donnerait les stimuli et les apprenants réagiraient de la façon suivante :

1. **Enseignant : to explain the lesson – now**
   Every pupil – have – to listen
   Apprenant : The teacher's explaining the lesson now. Every pupil has to listen
2. **Enseignant** : **my father – to work - -at the Ministry of Education**
   Apprenant : my father works at the Ministry of Education.

Troisième étape

Après ce drill oral, il pourrait distribuer des feuillets ronéotypés portant le même genre d'exercice. Celui-ci serait plus complexe s'il y glissait quelques formes erronées :

1	He – can – swim
2	My mother – always – to cook lunch late - on Sundays
3	His father – cans – to do – odd jobs
4	Men – goes back – on their word

Ces feuillets seraient collés dans les cahiers d'exercices pour servir de référence et de point de révision pour les contrôles de connaissances ultérieurs.

9.A.2. Akoréron

Contrairement à ce qu'ils font lorsqu'ils commettent l'erreur précédente, ici, les apprenants distribuent trop généreusement les marques d'accord (surtout celle du pluriel), sous l'influence des habitudes linguistiques acquises en Lo. He helps others rich rend mot pour mot « il aide les /d'autres riches ».

La règle d'emploi qu'il leur faudrait fixer est qu'en LE seuls des substantifs ([84]) portent la marque du pluriel.

Première étape : Substantifs et adjectifs substantivés

L'enseignant pourrait donner aux apprenants un modèle sous la forme du tableau suivant :

LO	LE	ADJ. SUBSTANTIVES
1. Les Français	**French people**	**The French (1)**
2. Les Aveugles	**Blind people**	**The blind**
3. Les Italiens	**Italian people**	**The italians**

[84] L'enseignant devrait faire en sorte que les notions d'adjectif substantivé (the rich, the blind etc….) et de substantif à pluriel irrégulier (men, oxen, brethen, children, etc…) soient clarifiées.

Il faudrait également qu'il leur explique pourquoi French, ici s'écrit avec une majuscule et pourquoi certains adjectifs de nationalité en an et en **ew** prenne s quand il sont substantivés. Ce serait le une règle corollaire à (1).

Excercice : Which other two forms correspond to each of the following ?

(Retrouver les deux autres formes correspondant à celles données ci-dessous)

1. Rich people	2. Les vieux	3. German people	4. The poor
5. Les Anglais	6. The Indians	7. The young	8. Les Blancs

Deuxième étape : Règle :

Les Adjectifs (exceptés certains adjectifs de nationalité en an, ew, de confession (the catholics, etc...), lorsqu'ils sont substantivés, sont invariables.

Exercice : Traduire en anglais et en français :

1. les différents secteurs
2. les musulmans
3. les catholiques
4. les protestants
5. les boudhistes
6. les pays développés
7. les autres influences
8. the basic mission
9. the man's deep secrets

Troisième étape : Structure : (dét = déterminant, S = substantif, 0 = Zéro marque)

(a (dét) + Adj. + O + s+ ou pluriel irrégulier (the) old shoes / men	Dét, + Adj. + s/ x + S + s Bon s/vieux amis
(b (dét) ..+ ..Adj... +.. o ..+ ..S ..+. o a young man	(a (dét) + Adj. + o +S + o un jeune homme

Pour résumer (a) et (b), l'enseignant dirait tout simplement que, si le sujet est au pluriel (en sou irrégulier), l'adjectif est invariable ; s'il est au singulier, l'adjectif est également invariable, ce qui signifie que, dans tous les cas, l'adjectif est invariable.

9.A.3. Article

9.A.3.1. Omission de l'article indéfini

L'influence de la LO est évidente, ici. Cependant, les deux erreurs que nous avons données en exemple pourrait être due à une stratégie de simplification, grâce à laquelle les apprenants se débarrasseraient de tous les éléments inutiles ou redondants pour aller à l'essentiel :

- We are witness : we are the witnesses ; we have witnessed.
- Africa , which is mysterious continent ; Africa, which is a mysterious continent.

Quelle que soit la cause de ces erreurs, l'enseignant se trouve devant la nécessité de créer des exercices de remédiation pour les faire disparaître.

Première étape : Etablir la différence entre les habitudes linguistiques de la Lo et celles de la Le.

Exemple :

LO	LE
Nous sommes témoins de.....	**We are the witnesses of** **We can witness that** **We.....**

En LO, l'article défini **(les)** est omis parce que témoins peut fonctionner comme adjectif, alors qu'il ne le peut en LE, mais requiert l'emploi de **the + substantif + pluriel**. Nous avons donné les circonlocutions ci-dessus que comme variantes pour exprimer la même idée.

L'Afrique, qui est un continent mystérieux	**Africa, a mysterious continent** **Africa, which is a mysterious continent**

Pour ce second exemple nous opterons plutôt pour une stratégie de simplification que pour une autre raison, car l'omission de l'article indéfini n'est pas une habitude de la LO. Il faudrait donc que l'enseignant introduise ou révise la notion d'apposition avec ses apprenants.

Exercices :

1. **M. DIONE, Professeur à l'E.N.S.**
2. **M. LY, Docteur à l'Hôpital Le DANTEC**
3. **L'Asie, terre de paysans.**

Correction

1. **Mr. DIONE, a teacher at E.N.S.**
2. **Mr. LY, a doctor at LE DANTEC Hospital**
3. **Asia, a land of peasants**

9. A.3.2. Emploi prohibé de l'article défini

I	**like**	**the**	**music**
J'	**aime**	**la**	**musique**

De toute évidence, cette erreur relève d'une interférence de la LO. Les apprenants qui l'ont commise ignorent ou ont oublié la règle d'emploi de l'article défini. En effet, celui-ci est employé dans les cas suivants : ([85])

1. quand l'identité de la personne, de l'animal ou de la chose a été établie par une référence antérieure (souvent à l'aide d'un article indéfini).

Exemple : John bought a TV and a radio, but he returned the radio (John a acheté un téléviseur et une radio mais il a rendu la radio).

2. quand l'identité de la personne, de la chose ou de l'animal est établie ([86]) par la post-modification qui suit le nom :

3. quand l'objet ou le groupe d'objets est le seul de son espèce dans le présent ou le passé : **the stars** (les étoiles), **the world** (le monde), **the sea** (la mer), **the North Pole** (le Pole Nord), **the Reformation** (la Réforme), **the human** race (la race humaine), etc... ou quand l'objet dont on parle est unique en son genre dans le contexte : **the sun** (le soleil), **the kitchen** (la cuisine), **the President** (le Président) ;

4. quand on parle d'une institution commune à la communauté : **the radio** (la radio), **the train** (le train), the **newspaper** (le journal) ;

---

[85] LEECH, G. ; SVARVIK, J., Communicative Grammar Grammar of English, Longman Group Ltd, London, 1975, 52-53

[86] Idem, 107, 109.
Exemple : John a rendu la radio qu'il a achetée hier (Posmodification)
John returned the radio he bought yesterday.

5. quand le substantif a une valeur générique, c'est-à-dire quand il renvoie à une classe entière d'objets, de personnes ou d'animaux :

Exemple : **The lion is the king of the jungle**
(Le lion est le roi de la jungle)

Dans cet exemple, le premier the exprime qu'il s'agit de la classe des lions.

Première étape : Distribuer des feuillets ronéotypés portant ces cinq règles d'emploi

Deuxième étape : Donner un exercice de thème et demander aux apprenants individuellement ou en groupe de voir dans laquelle des catégories de 1 à 5, portées sur les feuillets ronéotypés entre chacune des phrases de l'exercice.

1. **Il aime le reggae.**
2. **Il a vu les Alpes.**
3. **Le courage est une chose que l'on n'apprend pas .**
4. **L'Océan Atlantique est à l'Ouest de l'Afrique.**
5. **Le fleuve Sénégal se jette dans l'Océan Atlantique.**
6. **Les étoiles ne brillent que la nuit.**

Troisième étape : Faire coller dans les cahiers les feuillets portant les règles et l'exercice corrigé pour servir de référence et faciliter les révisions ultérieures.

9.A.3.3. Flexion (0 ou erronée) de l'article indéfini

Exemples : (a) a employment

(b) about an village

Ces deux catégories d'erreurs relevent d'une maîtrise imparfaite de la règle de flexion

qui veut que l'article indéfini **a** devienne **an** devant un item lexical commençant par une voyelle : **an** elephant, **an island, an animal, an easy exercice, an open game,** et qu'en dehors de ce cas toute autre flexion soit erronée (**an village**).

Le travail de remédiation devrait s'orienter essentiellement vers la maîtrise de cette règle.

9.A.4. Impropriété et concordance des temps

9.A.4.0. Introduction

Nous avons recensé sept catégories d'erreurs et nous suggérons de les étudier en détail en deux rubriques: **impropriété de (9.A.4.1.) et concordance des temps (9.A.4.2.).**

9.A.4.1. Impropriété des temps

9.A.4.1.1. Passé simple à la place du passé composé progressif

I live in town since 16 years.

Il y a dans cette phrase deux erreurs mais nous ne nous intéressons qu'à l'impropriété du temps. Ici, les apprenants ont employé un temps erroné là où ils devraient employer un passé composé progressif, la structure visée étant :

I've been living in town for 16 years.

Première étape **Questions-Réponses**

Enseignant : Are you living in town now ?

Apprenant : **Yes, I am.**

Enseignant : Were you living in Dakar last year ?

Apprenant : **Yes, I was.**

Enseignant : So, you've been living in Dakar for two years only.

Apprenant : **No, I've been living in Dakar for 16 years**.

Enseignant : Yes. You're right. You 've been living in Dakar for 16 years.

Deuxième étape **Thème**

1. **Le docteur travaille dans son bureau depuis quatre heures.**
2. **Ses patients l'attendent depuis une heure.**
3. **Il les traite depuis une semaine.**
4. **Il vit dans ce quartier depuis un an.**
5. **Il a une voiture depuis 1971.**

Troisième étape **Correction de l'exercice et élucidation de la règle**

(a) Correction

1. **The doctor has been working in his office for four hours.**
2. **His patients have been waiting for him for an hour.**
3. **He has been curing them for a week.**
4. **He has been living in the district for a year.**
5. **He has had a car since 1971.**

(b) Elucidation

(i) Faire remarquer que dans les quatre premières phrases, c'est le passé composé progressif qui est chaque fois employé.

(ii) Faire remarquer que la forme progressive indique dans chaque phrase que l'action exprimée par le verbe **(working, waiting, curing, living)** n'est pas encore achevée.

(iii) Règle rendant **depuis** (durée ou point de départ d'une action) :

La LE emploie toujours le passé composé, progressif si l'action est en cours, simple si l'action est terminée.

NOTIONS	TEMPS	
Durée écoulée depuis le début de l'action DDA ou Point de Départ de l'Action PDA	**LO**	**LE**
	Présent	**Passé composé (progressif)**

Quatrième étape **drill**

STIMULI	REPONSES
Father-to work at the Embassy-three years	**My father has been working at the the Embassy for three years.**
It – to rain – two hours	**It has been raining for two hours.**
She – to travel – a week	**She has been travelling for a week.**
Slavery – to be abolished-centuries	**Slavery has been abolished for centuries.**

9.A.4.1.2. Futur d'un verbe défectif assimilé au future d'un verbe ordinaire

* **We'll can eat there.** (Nous pourrons manger là-bas).

Première étape

Pour cette erreur, il suffira à l'enseignant de rappeler que les verbes de la catégorie dite des défectifs sont remplacés par leurs équivalents quand il faut les conjuguer aux temps composés. Il s'agit notamment de :

Défectif	Equivalent
Can	**to be able to**
May	**to be allowed to**
Must	**to have to**

Deuxième étape

(a) **Mettez les phrases suivantes au future en employant Can, Must ou May**

1. **Senegal will ----- (to beat) Zimbabwe as it has a good team.**
2. **When you finish your homework you will --- (to go to the cinema).**
3. **There's no bus today, so you will ---- (to walk) to school).**
4. **There's nobody at home. You'll ----- (to stay here and look after the baby).**
5. **You'll ---------- (to go out) at night when you're 18.**
6. **You'll ----------(to buy your ticket to the Senegal – Zimbabwé match if you go to the stadium at 5 o'clock in the morning).**

(b) **Mettre au future les phrases suivantes :**

1. **Il pourra aller au match quand son père viendra.**
2. **Les enfants pourront regarder la télévision s'ils sont sages.**
3. **Tu devras travailler beaucoup si tu veux réussir à ton examen.**

Troisième étape : Faire la correction dans les cahiers et faire copier la règle et le tableau de la première étape.

9.A.4.2. Concordance des temps

Cette catégorie d'erreurs relève d'un calque de la structure de la LO sauf le N° 4 : **Bobo arrived at the hospital and is examined** qui est peut-être un lapsus calami.

9.A.4.2.1. Futur à la place du présent

(a) **When I will be in London** (Quand je serai à Londres…)

(b) **I'll go there as soon as I will finish** (J'irai là-bas dès que j'aurai fini)

Première étape : Demander à la classe de donner l'expression correcte. Faire répéter et enchaîner avec un exercice structural oral.

Enseignant : He – Paris-he'll visit the Eiffel Tower.

1. **Enseignant** : She
   Apprenant : **When she is in Paris, she'll visit the Eiffel Tower.**
2. **Enseignant** : London – Tower Bridge
   Apprenant : **When she is in London, she'll visit Tower Bridge.**
3. **Enseignant** : When she arrives in London, she'll visit Tower Bridge.
4. **Enseignant** : Now let's use **after** instead of **when**
   (Maintenant employons **after** au lieu de **when**).
   Apprenant : **After she arrives in London, she'll visit Tower Bridge.**
5. **Enseignant** : As soon as
   Apprenant : **As soon as she arrives in London, she'll..**

Deuxième étape : Demander aux apprenants de rappeler les cinq structures élucidées et les faire copier au tableau. Leur demander ensuite de considérer les deux verbes des deux propositions et finalement d'essayer d'énoncer une règle du type :

Quand une subordonnée est introduite par les conjonctions **when** (quand), **after** (après), ou la locution de temps **as soon as**(dès que), son verbe se met au présent et non au futur.

Troisième étape : Thème d'application

1. **Tu iras au cinéma quand tu auras fini ton travail.**
2. **Dès que tu arriveras à Paris, envoie-nous une carte postale.**
3. **Après que les vacances seront finies (après la fin des vacances), tu reviendras à Dakar.**

9.A.4.2.2. Passé composé à la place du prétérit

I've lived there when I was younger.

(J'ai vécu là-bas quand j'étais jeune).

Première étape **Elucidation de l'erreur**

(i) Pourquoi les temps de la principale et de la subordonnée ne concordent-ils pas ?

(ii) Où se situe l'action ?

(iii) Est-elle achevée ou non ?

(iv) Quel est le temps qui indique qu'une action est née dans le passé et s'est achevée dans ce même passé ?

Deuxième **Donc il faut employer le prétérit**

Enseignant : I – to walk to school – to be younger

: I walked to school when I was younger.

1. **Enseignant** : He – to take a bus – to be younger
   Apprenant : He took a bus to school when he was younger.
2. **Enseignant** : My father – to go the fields – to be younger.
   Apprenant : My father went to the fields when he was younger.
3. **Enseignant** : My mother – to go to JFK – to be younger

Troisième étape **Copier les phrases élucidées au tableau ou dans les cahiers. Faire remarquer que le temps de la principale et celui de la subordonnée concordent.**

Principale	subordonnée
Prétérite →	prétérite

Quatrième étape Thème d'application([87])

1. **Quand il avait douze ans, il mangeait beaucoup.**
2. **Il n'aimait pas l'école quand il était jeune.**
3. **Il se battait toujours quand ses amis se moquaient de lui.**
4. **Son professeur le punissait toujours quand il ne savait pas sa leçon.**

Traduction :

1. **When he was 12 he (used to eat) ate a lot.**
2. **He didn't like school when he was younger.**
3. **He always fought when his friends laughed at him.**
4. **His teacher (used to punish) punished him when he didn't know his lesson.**

9.A.5. Ordre des mots

9.A.5.0. Introduction.

Les cinq catégories d'erreurs que nous avons recensées peuvent, du point de vue pédagogique, être ramenées à deux :

a) **Les erreurs dues à un calque de la structure de la LO (1, 3, 5),**

b) **Et celles qui sont dues à une confusion issue de la complexité de la LE elle même (2, 4).**

9.A.5.1. Influence de la LO

L'adjectif que les apprenants placent après les substantifs, **also**, qu'ils emploient après le verbe et le complétant qui se trouve après le complété prouvent bien qu'ils n'ont pas encore acquis les habitudes de la LE sur ces différents points mais se fondent sur leur expérience de la LO.

---

[87] Certaines phrases (1. et 4.0 devraient être rendues par la forme fréquentative (used to, would) pour marquer le caractère habituel de l'action exprimée par le verbe de la

9.A.5.1.1. Place de l'adjectif

Il ne servirait à rien de faire comprendre aux apprenants qu'en LE, dans la plupart des cas, l'adjectif précède le substantif. Il faudrait le leur prouver. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant devrait faire étudier un texte assez long à ses apprenants afin de déterminer la place des adjectifs.

Première étape **Voici un texte de 5ème**

The long walk

The next morning when Trojan and Karen woke up, Pandira was preparing food for them. They followed the big black dog outside. They said goodbye to the old woman.
Something was worrying the big dog... The silence was heavy. Suddenly there was a terrible noise... Behind them a heavy door closed. "We'll have to find another way", Trojan said... But soon the passage was bigger.

Deuxième étape : Etudier le texte et analyser les différentes fonctions des adjectifs selon leur place respective.

(a) L'adjectif épithète se place avant le substantif :

(i) black dog (chien noir)

(ii) big black dog (grand chien noir)

(b) tandis que l'adjectif attribut se place après l'auxiliaire be :

The silence was heavy (Il y eut un lourd silence).

(c) **Certains adjectifs en LE remplissent les mêmes fonctions et occupent les mêmes places que leurs homologues de la LO** : another way (un autre chemin).

Ainsi donc les problèmes ne devraient pas se poser pour la dernière catégorie d'adjectifs, où la LE et la LO ont les mêmes habitudes.

---

principale (voir traduction proposée)

Troisième étape : **Thème d'application** (Niveau second cycle)

1. **Cet affront honteux va provoquer des réactions en Afrique.**
2. **Le développement individuel**
3. **L'usage excessif de la violence en Afrique du Sud**
4. **L'Afrique du Sud devrait montrer une grande modération**
5. **Le prochain voyage aux Etats-Unis de Samora Machel en septembre prochain.**

9.A.5.1.2. Place de also ([88])

En LO, aussi se place immédiatement après le verbe, ce qui explique la fréquence de l'erreur :

I think also the practice is ...

(Je pense aussi que la pratique est ...)

Pour soustraire les apprenants à cette influence, l'enseignant devrait procéder de la façon suivante :

Première étape **Exercice d'élucidation de la place de Also**

(i) **Texte**

They were going out for the day. They cooked some food and packed some clothes as well. They also took tents, just in case. They wanted to leave poor ten year old Badu behind. He cried and said, "I also want to go", He agreed to keep quiet when his parents said he was also going with the rest of the family.

---

[88] LEECH and SVARTIK, op.cit. p. 191

(ii) **Faire étudier la place de also dans le paragraphe ;**

(iii) **Faire étudier la règle de placement :**

Also se place entre le sujet et le verbe ou entre l'auxiliaire et le verbe s'il y a un auxiliaire (comme en LO du reste).

Par conséquent les difficultés surgiront quand also devra être employé dans les syntagmes sans auxiliaire.

Deuxième étape **Thème d'application : à copier dans les cahiers**

1. M. Juuf partira aussi
2. Je sais aussi nager
3. Sa mère viendra aussi.
4. J'ai aussi mangé du couscous.

9.A.5.1.3. Place du complétant

Tandis que la LO place le complétant après le complété, la LE adopte le parti opposé :

LANGUE	COMPLETE	COMPLETANT
LO	**Le stadium**	**Demba Joob**
LE	**Demba Joob**	**Stadium**

Première étape **Exemples et relation entre complétés et complétants**

1. **Bourguiba Avenue (avenue qui porte le nom de Bourguiba)**
2. **Lamine Guèye Stadium (stade qui porte le nom de Lamne Guèye)**
3. **Mc Carthy Square (place qui porte le nom de Mc Carthy)**

4. **Oran Place (place nommée d'après la ville d'Oran)**
5. **Rufisque Road (la route qui mène à Rufisque)**

Deuxième étape **Exposition aux perles([89])[90] et correction :**

1. **Road of Rufisque (Rd to Rufisque/Rufisque Rd)**
2. **Place Independence (Place of Independence, Independence Place)**
3. **Road Ouakam (Rd. to Ouakam/Ouakam Rd.)**
4. **University Dakar (University of Dakar/Dakar University)**

Troisième étape **: Thème d'application à corriger et à copier dans les cahiers :**

1. **21, rue, El Hadji Assane Ndoye, El Hadji Assane Ndoye St.**
2. **60 rue, Carnot (60, Carnot St)**
3. **Place de l'Authenticité (Authenticity Square)**
4. **Le building Maginot (Maginot Building)**
5. **Le marché kermel (kermel Market)**

9.A.5.2. Interférence interne des éléments de la LE

Il existe au moins deux emplois de most ([91])

(a) **the most** + substantif (singulier ou pluriel),
+ proposition conjonctive

où **most désigne le plus grand en nombre, en qualité et en degré** ;

(b) **most** + substantif ou most + **of the** + substantif,

qui équivaut à la majorité, la majeure partie de :

---

[89] Il s'agit des erreurs les plus communes et les plus troublantes.

[91] HORNBY, A.S., Oxford Advanced Learner's Dictionary of Curent English, O.U.P., 559.

exemples :

	a	b
1	**The most part (la majeure partie)**	**Most boys (la plupart)**
2	**The most mistakes (le plus de fautes)**	**Most summer (presque tout l'été)**

Le problème qui se pose ici est celui de savoir quand utiliser l'article défini et dans quelles conditions.

Première étape : Quand faut-il employer « the » devant « most » ?

Réponse : Quand nous devons rendre la notion du plus grand en nombre, en qualité et en degré :

1. **The one who will make the most mistakes will be punished.** (Celui qui fera le plus de fautes sera puni)
2. **The pupil who has the most money will pays for the others.**
   (l'éléve qui a le plus d'argent paiera pour les autres)
3. **I'm doing the most I can to have good marks.**
   (Je fais de mon mieux pour avoir de bonnes notes).

Deuxième étape Quand faut-il employer the après most ?

Réponse Quand il s'agit de rendre la majorité ou la majeure partie de

He was ill most of the time (Il a été malade pendant presque tout le temps)

Ces deux nuances étant clarifiées, il s'agira de les fixer par un thème d'application écrit.

9.A.6. Prépositions

9.A.6.0. Introduction

Les fautes de prépositions sont surtout fréquentes chez les apprenants débutants. Mais, en général, elles se rangent en deux catégories : l'interférence interne (Interfinter) des prépositions anglais **(in/at/to ; for/from/of/off)**, l'influence de la LO (omission ou emploi redondant de prépositions).

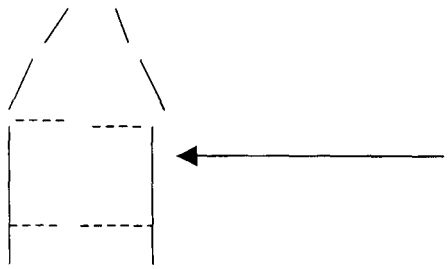
9.A.6.1. Interfinter

L'expérience a prouvé, du moins en ce qui concerne cette rubrique précise, que les règles d'emploi des différentes prépositions anglaises (Ex : **on emploie at pour indiquer le lieu où l'on est**) n'aident pas beaucoup les apprenants à éviter de les confondre.

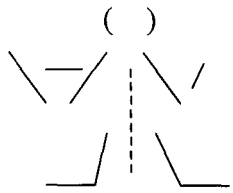
Aussi suggérons-nous aux enseignants de s'entraîner à dessiner afin d'apporter un support visuel à leurs explications ou à leurs règles grammaticales.

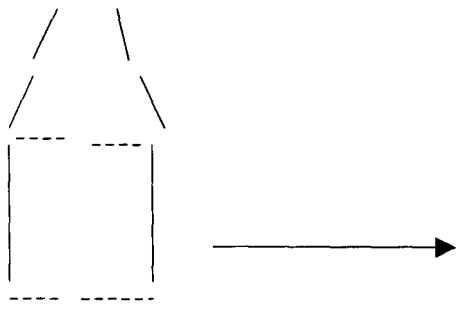
Première étape **Représentation visuelle des prépositions**

Avec une série de questions, ils peuvent amener les apprenants à utiliser les prépositions appropriées, pourvu qu'un soin particulier soit apporté afin que les légendes des dessins soient sans ambiguïté. Pour les prépositions indiquant un mouvement en **direction de** (to), **en provenance de** (from), de simples fléchettes pourraient être plus efficaces que tout un discours.

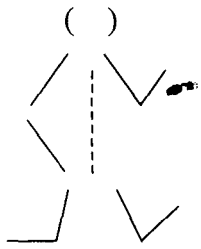


To (à, au, vers)
He'se going to his hut
(Il va à sa case)





(From)
He'se coming from his hut
(Il vient de sa case)



Deuxième étape

Apporter d'autres dessins ou d'autres coupures de journaux et demander aux apprenants de situer les objets ou les personnes qui s'y trouvent.

Troisième étape : Thème d'application

1. **Elle va au marché tous les jours.**
2. **Elle va voir Mamadu qui est toujours assis devant sa boutique.**
3. **A la porte de cette boutique, elle lui dit bonjour.**
4. **Mamadu lui demande d'entrer dans la boutique.**
5. **Il lui demande toujours : «D'où viens-tu ? De la maison ou de chez le marchand de poisson ? »**
6. **Elle répond invariablement : « Je viens de chez moi et je vais chez le marchand de poisson ».**

9.A.6.2. Interflo

According many Senegalese (Selon beaucoup de sénégalais)
You would better to stay (Tu ferais mieux de rester).

Première étape

Ces deux phrases semblent être des cas classiques de calque de la structure de la LO : de toute évidence, les apprenants traduisent directement de la LO à la LE. Pour ce genre d'erreur, il est bien évident qu'il faut que leur professeur attire leur attention sur le fait que les deux langues fonctionnent différemment. Si la LO rend la notion avec un seul mot (**selon**), la LE, elle, en utilise deux : **according to** et n'admet pas l'emploi de l'un sans l'autre. (Pour ce cas précis revoir ce que nous avons déjà dit au 6.B.1.4.).

Pour l'emploi superflu de la préposition **to** après **had better**, il faudrait qu'ils sachent que l'infinitif incomplet est de rigueur en LE.

Deuxième étape

Les enseignants ne pourront éliminer cette erreur qu'à l'aide de multiples exercices de substitution, à trous et de transformation.

Voici un exemple qui pourrait être utilisé dans tous les cycles.

(a) Substitution

Modèle : I … water's important to Senegal.

According to me, water's important to Senegal.

1. **He ..... According to him, water's important to Senegal.**
2. **She .....According to her, water's important to Senegal.**
3. **My parents – Agriculture**

According to my parents, agriculture is important to Senegal.

(b) Exercice à trous

1. **Politicians are bad people. According … him, all of them are liars.**
2. **According … the latest statistics, Senegal is going to be overpopulated.**
3. **….to what they say, the whole population is dissatisfied with general living conditions.**

(c) Transformation

1. Teachers think that pupils are too lazy nowadays

   According to teachers, pupils are too lazy nowadays
2. Parents believe that children are very difficult to control nowadays

You'd better * to stay (Tu ferais mieux de rester). Ici, les apprenants emploient un infinitif complet après l'expression

Première étape **Correction de la faute par la classe**

Répétition individuelle et collective

Deuxième étape **Exercice oral de substitution et règle :**

Enseignant : he ..... Go to bed **.....He'd better go to bed.**

Enseignant : he .....to eat his lunch.

Apprenant : **He'd better eat his lunch**

Enseignant : she ..... Go to school.

Apprenant : **She'd better go to school.**

Enseignant : .....etc.....

Règle :

Après would rather, had better([92]), on emploie l'infinitif sans "to"

Troisième étape : Thème d'application

1. **Il préfèrerait manger du ceebu jën tous les jours.**
2. **Elle ferait mieux d'apprendre ses leçons.**
3. **Mes parents feraient mieux d'acheter une nouvelle voiture.**
4. **Je préfèrerais rentrer à la maison plutôt que d'aller au cinéma.**

9.A.7. La non flexion

9.A.7.0. Introduction

Comme nous l'avons déjà dit **(5.1.B.1f)**, elle se constate au niveau des terminaisons verbales, des auxiliaires, des participes passés et des verbes qui suivent des prépositions nécessitant le gérondif. Elle fait partie des erreurs les plus fréquentes.

9.A.7.1. Non flexion des terminaisons verbales

Exemple : <u>He teach me a few notions</u>

(Il m'apprend quelques notions.)

<u>Première étape</u> : Correction de l'erreur

Répétition de la forme correcte.

<u>Deuxième étape</u> : Exercice de substitution oral : Modèle

Enseignant He----------to wash /the car

He washes the car.

1. Enseignant He----------to watch/the Sunday TV programmes

Apprenant **He watches the Sunday TV programmes.**

2. Enseignant She ---------- to watch the cloghes/on Sundays

Apprenant **She washes the clothes on Sundays.**

3. Enseignant .....etc.....

<u>Troisième étape</u> : Thème d'application

1. L'expérience nous donne de bonnes leçons.

2. Le gardien de buts attrape la balle.

3. Il regarde la télévision une fois par semaine.

4. Maman lave les habits a la rivière.

---

[92] Formule du choix à ne pas confondre avec <u>would rather</u> : formule de la préférence.

9.A.7.2. Non flexion de l'auxiliaire

L'enseignant pourra procéder de la même façons qu'en **9.A.7.1.** Il devra surtout veiller, dans la 3eme étape, a attirer l'attention des apprenants sur le fait que, dans une phrase négative, seul l'auxiliaire (do, have) est fléchi (le verbe se présentant sous la forme de l'infinitif sans to) :

Bobo * don't feel weel.

Bobo doesn't feel weel.

Thème d'application

1. **Elle n'aime pas le riz au poisson. 2. Mon père ne travaille pas le samedi. 3. Mon frère n'aime pas aller au cinéma. 4. Sa mère n'a pas de cuisinière a gaz. 5. Il n'a pas reçu la lettre de son ami.**

9.A.7.3. Non flexion du participe passe

Cette erreur pourrait provenir d'un lapsus ou d'une stratégie de simplification. Il n'en demeure pas moins qu'il faut l'éliminer de la performance des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant devrait revoir le passe compose et le plus-que-parfait.

Première étape : Correction de l'erreur

Répétition individuelle et collective

Deuxième étape : Exercice de substitution oral

1. **Passé compose :**

Enseignant : I ---------- to return **I have returned.**

(a) **Enseignant** : I ---------- to eat

Apprenant : I have eaten.

(b) **Enseignant** : When she has eaten.

(c) ..... Etc.....

Now let's do another structure (Maintenant passons à une autre structure) .

2. **Plus-que-parfait :**

Enseignant : I ..... to return

I had returned

(b) **Enseignant** : I ..... to go home

Apprenant : I had gone home.

(c) **Enseignant** : When.....I.....to go home

Apprenant : .....

(d) **Enseignant** : ..... etc.....

Troisième étape : **Exercice a trous**

a) **Passe compose ou prétérit** ([93])

1. **Yesterday, Musaa..... (to buy) a new book.**
   Where..... (buy) it ?
   He..... (to buy) it at Sandaga bookshop.
2. **Nafi isn't here. She.....(to go) to her friend's**
   When..... (to go there) ?
   She ..... (to go) there at 10 O'clock.
3. **How much cassava..... (to buy) last week end?**
   I..... (to buy) a lot so far.
4. **My friends..... (to leave) last Sunday.**
   Have you..... (to hear) the new cassette by Yuusu Nduur ?
   Yes I..... (to listen) to it last week at my friend's.

---

[93] Adapté de English Alpha, Hughton Mifflin company, Boston, 1981, P. 40-41

b) Prétérit ou plus que parfait :

Mr. Jon, a math teacher, doesn't like going on school trips. One day, last month, he.....(to take) his class to the Hann Zoo, but he would never do it again. After he..... (to assemble) all the pupils, he..... (to order) them to get into the bus. But some of them who..... (to think) they..... (can) do whatever they..... (want) ..... (to prefer) to come in thier own cars. Mr. Jon.....to tell) them that they..... (to have) to do like everybody else, and..... (to force) them on to the common bus.

9.A.7.4. Non flexion après les prépositions nécessitant le gérondif

Exemple : Before * die (avant de mourir)

<u>Première étape</u> : Règle :

Tout verbe qui suit <u>before</u> doit se mettre au gérondif (verbe + ing), en général, sauf quand l'apprenant choisit d'adopter une construction complexe : <u>before she dies</u>.

Deuxième étape : Exercice structural oral

Enseignant : Before – to eat --- to wash hands

Apprenant : Before eating you must wash your hands

Enseignant : **Before – she – to send a letter --- to buy a stamp.**

Apprenant : Before sending a letter she must buy a stamp.

Enseignant : Before my father --- to go the fields --- to pray first

Apprenant : Before going to the fields my father prays first

9.B. Ignorance ou présomption au sujet des règles de la LE

9.B.0. Introduction

Nous avons rassemblé toutes les erreurs de ce type sous une seule rubrique : celle des alliances impossible (inadéquates, inadmissibles, etc...). Il s'agit des cas où :

(i) l'auxiliaire est au pluriel et le sujet au singulier,
(ii) l'auxiliaire est au singulier et le sujet au pluriel,
(iii) l'article défini/indéfini est au singulier et le substantif au pluriel,
(iv) les formes verbales suivant les auxiliaires et les défectifs sont erronées.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'influence de la LO est très limitée ici. Les erreurs étant en majorité dues a las complexité de la LE elle-même, l'enseignant devrait, lors du travail de remédiation, concentrer ses efforts sur les formes fossilisées et entre les néologismes.

9.B.1. AI

9.B.1.1. Fossilisation : - There is + pluriel
- There are + singulier

L'Enseignant averti se rendra très vite compte que ces erreurs relèvent d'une fossilisation d'une archi forme **There is + pluriel. Il y a** ne se rend pour les uns que par **There is** pour les uns et pour les autres par **there are**, quel que soit ce qui suit. Il lui faudra descendre au niveau élémentaire et attirer l'attention des apprenants sur le fait que **il y a** , en français, peut être suivi du singulier ou du pluriel mais que la pratique est différente en anglais, où l'auxiliaire varie suivant le nombre du substantif qui le suit.

Première étape : **Règle**

There reste constant. Seul varie l'auxiliaire en fonction du nombre du substantif qui suit.

Deuxième étape : **Thème d'application**

1. **Il y a un bateau devant nous** (There is a boat ahead)
2. **Il y a des élèves dans la cour** (There are pupils in the school yard)
3. **Quand il pleut, il y a toujours des éclairs** (When it rains the always are flashes of lightening)
4. **Dans le pays il y a la maladie appelée appollo** (There's a disease called appollo the country.
5. **A cause de la grève des cars rapides il y a des policiers partout**
   (Owing to the strike of the minibuses there are policemen everywhere)

9.B.1.2. Fossilisation : emploi incohérent des articles indéfini et défini

(i) a rich things

(ii) like a children

L'emploi de l'article dans ces deux exemples relève d'une fossilisation d'une erreur que l'enseignant pourrait éliminer de la façon suivante :

Première étape : Emploi de **a**

Familiariser les apprenants avec les différents emplois de l'article indéfini : **a** = one : a UNO spokesman (un porte-parole de l'ONU)

(i) **Wait a minute** (Attends un peu)

(ii) A = every (chaque) : **Once a week** (une fois pare semaine

Deuxième étape : Règle et application directe :

a	**+**	**substantif**	**commençant**	**par**	**une consonne**
an	**+**	**''**	**''**	**''**	**''** **voyelle**

Complete using a or an as suitable : (compléter par a ou an selon le cas)

1. Mummy carries ---------- basket every time she goes to the market.

2. If you eant to see ---------- elephant, go to the Hann Zoo.

3. I took --------- Ethiopian Airlines plane.

4. Do you know where I cann see ---------- policeman ?

5. I usually take ---------- egg for my breakfast.

9.B.1.3. Possessif non conforme au possesseur

Farmers work in * his garden (les fermiers travaillent dans son jardin)

A regarder de près cette erreur, on peut être tenté de pencher pour un **lapsus.** En effet, les deux langues distinguent bien leurs possessifs quand elles doivent rendre la relation entre le possesseur et le possédé. Si cependant l'erreur est fréquente voici comment l'enseignant pourrait essayer de l'éliminer de la performance des apprenants.

Première étape **Révision des adjectifs possessifs et pronoms personnels sujets**

P.P Sujet	Adj. Poss.
I	my
you	your
she	her
he	his
it	its
we	our
they	their

Deuxième étape **Exercice à trous**

1. Tell Musa a to corne and take----------ball.

2. Is your rnother at horne ? I can't see .....car.

3. Do you know those men ? ----------faces look farniliar to me.

4. We have an English class now, but where's ----------teacher ?

Yours is already in class.

5. This is ----------book, not yours.

9.B.I.4. Formes verbales erronées après auxiliaires et défectifs

He will * said (Il dira)

You can *learning. (Tu peux apprendre

Les apprenants auteurs de ces combinaisons erronées ne connaissent, de toute évidence, que les formes **said** et **learning** pour rendre respectivement **dire** et **apprendre.** A notre avis, la stratégie de rémédiation la plus efficace serait d'abord de leur fournir les formes neutres (infinitives) : **to say; to learn** et ensuite de leur rappeler que les auxiliaires et les défectifs (qui sont aussi des auxiliaires) sont toujours suivis de l'infinitif incomplet.

9.B.2. Lexique

9.B.2.0 Introduction

En ce qui concerne le lexique, nous avons catégorisé sept (7) types d'erreurs : l'apprenant

(i) ne connaît pas l'item lexical en LE et emploie son homologue français (**Ignoritern**)

(ii) ne connaît pas l'item lexical en LE. Il traduit par l'item qui, à ses yeux, est le plus proche (**Tradiritern**)

(iii) connaît deux items en LE, qui traduisent une notion en LO, mais il se trompe de connotation (**Confusitern**)

(iv) ne connaît pas l'item adéquat, il en invente un par analogie (**Néologos**) ;

(v) confond l'orthographe de deux items dont les traits phonétiques sont assez proches (**Hophintra**)

(vi) confond deux items assez proches appartenant à la LE (**confusintra**) ;

(vii) choisit un **architem** lexical pour fonctionner à la place des deux items existants.

Nous suggérons de nous pencher sur ces erreurs en les répartissant en trois groupes :

(1) celui où l'apprenant, ne connaissant pas l'item adéquat, emploie la LO, traduit mot à mot ou invente par analogie (i, ii, iv),
(2) celui où l'apprenant n'arrive pas à faire le bon choix parmi l'éventail que lui propose le LE (iii, v, vi),
(3) celui où l'apprenant ne se rend pas compte que la LE est plus riche du point de vue lexical que la LO et qu'à un seul élément de la LO correspondent deux ou plusieurs éléments de la LE (vii).

9.B.2.1. Emprunt lexical, traduction ou néologisme analogique

(i) The village has not électricité
(ii) after the eat
(iii) The town livers

A notre avis, il n'y a pas d'autres étapes de remédiation que celle pendant laquelle l'enseignant fournit aux apprenants responsables de ces erreurs les items dont ils ont besoin.

(i) the village has no electricity

(ii) After eating/the food/lunch/dinner

(ii) The town/city-dwellers, city people, etc

9.B.2.2. Mauvais choix en LE

(i) the women who are jobbing

(ii) I'm hill

(iii) before hearing reggae music

Première étape

L'enseignant aurait intérêt à introduire les deux items que les apprenants n'arrivent pas à distinguer :

*** Jobbing ----------> working**

*** I'm * hill ----------I'm ill**

*** Before * hearing reggae ----------> before listening to reggae music**

Ensuite, il doit faire en sorte que le sens de chacun de ces items soit clairement perçu par tous :

Job signifie bien **travail** mais ne s'emploie que comme substantif et jamais comme verbe ([94]).

Hill et **ill** ne peuvent en aucun cas être des homophones, bien que les wolophones aient tendance à attaquer les mots à initiale vocalique par une légère aspiration ou par l'insertion d'un yod.

To hear et to **listen** ont les mêmes valeurs que leurs homologues français; dans les deux langues, **to listen** et **écouter** nécessitent un effort de la part de celui ou de celle qui reçoit le signal acoustique tandis que **to hear** et **entendre** dénotent un phénomène passif.

Deuxième étape **Exercice d'élucidation** :

(a) Complete the following sentences using job or to work

(Compléter les phrases suivantes avec job ou work)

1. Where do you ------now ? I hear that you've got a new ----------

2. Yes, that's right I ----------with Senelec now.

3. And I like my new ----------very rouch.

4. I ----------only 10 hours a day and it's a well-paid----------

---

[94]Contrairement à ce qui se passe en wolof, où le mot a ete emprunté pour fonctionner conne substantif et comme verbe : « Boy nakka job-bi ? » (Mon ami, comment ça va, du coté travail ?) "Yangi job leegi ?" (Tu travailles maintenant ?)

(b) Complete the following sentences using to hear or to listen to

(Compléter les phrases suivantes avec to hear ou to listen to)

1. I. Have you ----------Jimmy cliffls new record yet ?

2. Yes, I bought it just to be able to ----------it before today's party.

3. These people next door are too noisy.

Just. ...their shouts.

4. Nobody will ----------anything now until they stop dancing and shouting.

(b) Pour **hill** et **ill,** nous devons reconnaître qu'il s'agit là d'une catégorie d'erreurs très rare. Mais, si l'enseignant doit résoudre un problème d'homophonie de ce genre, il vaut mieux qu'il établisse d'abord la différence phonétique entre les deux items avant de procéder à un exercice de rémédiation.

9.B.2.3. Signifiant unique en LO et signifiants doubles ou multiples en LE

You can * win much money. (Tu peux gagner beaucoup d'argent.)

L'apprenant, comme nous l'avons déjà dit plus haut, a généralisé que gagner ne peut se rendre que par **win**

Première étape

A notre avis, la première étape consisterait à lui présenter toutes les traductions du mot :

I. Gagner de l'argent : **to earn money , to make money**

2. Gagner un match : **to win a match**

3. Gagner un endroit : **to go to/to reach a spot**

4. Gagner à.... **to be better off**

5. Gagner en sagesse : **to be wiser**

6..... etc.....

Deuxième étape

Dans la deuxième étape, l'enseignant pourrait confectionner un exercice à trous ou un thème, dans lequel les différents emplois de **gagner** seraient représentés.

(a) **Exercice à trous**

1. He ----------a lot of money with his new job.

2. He's unhappy because his team didn't manage to---------- the Cup Final.

3. He didn't manage to the spot where his friends were waiting for him because he got lost.

4. He would be---------- off if he could mend his ways.

5. He has been---------- since his talk with his father.

(b) **Thème**

1. **Il gagnerait à travailler davantage.** (He would be better off if he worked harder.)
2. **Il parvint à gagner son domicile malgré sa blessure.** (He managed to reach his house in spite of his injury.)
3. **Il gagne beaucoup d'argent en vendant des machines à écrire.** (He earns rouch money selling typewriters.)
4. **Il a gagné en sagesse depuis qu'il a 18 ans.** (He's been wiser since he turned 18.)

9.B.3. Orthographe

9.B.3.0. Introduction

Les fautes d'orthographe sont des erreurs dues à la phonétique, à la prononciation des items (Interfon), à l'influence de la LO (Interflo), à l'interaction d'éléments phonétiquement similaires en LE, à une flexion erronée due a certaine habitudes linguistiques de la LO.

9.B.3.1. Interfon

Ex: to *bruch up my English (dérouiller mon anglais)

Première étape

Ici, il s'agirait de faire un rappel des premiers cours de phonétique qui faisaient la distinction entre /sh/--- [ʃ] et /ch/ ----------> [tʃ]

Exercice de discrimination de sons :

1. watch	**2. wash**	**3. catch**	**4. cash**	**5. such**
6. sash	**7. brush**	**8. rush**	**9. bruch**	**10. ruch ([95])**

Deuxième étape :

Elle consisterait en un exercice requérant l'emploi d'un item fonctionnant à la fois comme substantif et comme verbe.

1. **I use a---------- and toothpaste to clean my teeth.**
2. **Your hair's hard .To b---------- it you need a stronger comb.**
3. **To clean your floor, you need a b---------- and soap.**

9.B.3.2. Interflo

Ex: Responsabilities (responsabilités)

Première étape :

Ici, l'erreur est due à l'existence de **responsabilités** et de **responsabilities,** qui sont des items congénères. L'enseignant devra écrire les deux mots au tableau et demander aux apprenants de faire ressortir les différences.

LOCALISATION DE LA FAUTE	LO	LE
(i) Voyelle de la première syllabe	**/ e /**	**/ I /**

[95] Dans cet exercice, il y a des mots qui n'ont aucun sens en LE. Ils ne sont là que pour aider les apprenants à parvenir à une bonne discrimination des items homophones ou soit-disant homophones

(ii) Voyelle de la troisième syllabe	/ a /	/ I /
(iii) Voyelle de la dernière syllabe	/ e /	/ I /

Deuxième étape :

Il devrait donner un ex4ercice à deux volet :

(a) Dictée

(c) Articulation en LO et en LE

(a) Dictée :

1. reality, 2. capacity, 3 faculty, 4. responsability, 5. publicity, 6. majority, 7. superiority, 8. utility, 9. community, 10. security

(b) Articulation

MOT EN LO/LE	PRONONCIATION EN LO	PRONONCIATION EN LE
1. Réalité/reality	[realite]	[ri'aelity]
2. Capacité/capacity	[kapasite]	[ka'paesiti]
3. Faculté / Faculty	[fakylti]	[faeklti]
4. Responsabilité / responsability	[responsabilite]	[rispɔnsabiliti]
5. Publicité / publicity	[pyblisite]	[pʌb'lisiti]
6. Majorité / majority	[maʒorite]	[mɔ̃'dʒoriti]
7. Supériorité / Superiority	[syperjorite]	[sju:pi ri'ɔriti]
8. Utilité / utility	[ytilite]	[ju:'tiliti]
9. Communauté/community	[komynote]	[kɔ̃m'ju:niti]
10. Sécurité/ security	[sekyrite]	[si'kju:riti]

L'enseignant attirerait l'attention des apprenants sur le fait que tous les mots (à l'exception de faculty) sont accentués sur une syllabe autre que la première.

9 B.3.3 Interfinter

I * by dinner (J'achète le diner) ..... **I buy dinner**.

En LE, les items **by** et **buy** coexistent et présentent la difficulté de se prononcer de la même façon : [bai]. Que peut faire l'enseignant pour aider les apprenants à les distinguer ?

Première étape : Elucidation de la différence de classe des deux items

L'enseignant devrait insister sur le fait que les deux items appartiennent à deux classes différentes.

By, préposition, est sémantiquement vide et n'est chargé que dans un contexte linguistique bien défini :

(a) **by the river**
(b) **it's painted by him**
(c) **He obtained the job by mere luck.** (par pure chance)
(d) **etc.**

Buy, son homophone, est un verbe, qui, de par sa nature, est sémantiquement chargé, quel qu'en soit l'environnement. Du point de vue graphique, il est plus long. Après cette élucidation, l'enseignant peut passer à un exercice de discrimination écrit.

Deuxième étape :

Complete the following sentences with buy or by
(Compléter les phrases suivantes à l'aide de **buy** ou **by**)

1. If you want to..... good meat you must go to SERAS.
2. If you walked..... the river you'd see their tents.
3. You can. .....the way tell hirn to corne and see me.
4. If you want a good car,..... a Honda Accord.

9.B.3.4. Plureron/Flexeron

L'habitude en LO est de fléchir l'adjectif qualificatif. La plupart des apprenants ont tendance à transférer celle-ci en LE. C'est ainsi que les adjectifs sont suffixés du s :

The people are * ills (les gens sont malades).

Première étape :

Rappeler qu'en LE les adjectifs sont invariables quelle que soit leur fonction (épithète, attribut) .

Deuxième étape :

Use they in the following sentences to replace the subject
(Remplacer le sujet des phrases suivantes par **they**)

1. **He is often ill**. (Il est souvent malade.)
2. **She can be a bad girl**. (C'est une fille parfois turbulente.)
3. **Prices will be cut down**. (Les prix seront baissés.)
4. **He can't be reached by phone**. (On ne peut le joindre au téléphone.)-

9.B.4. Omission de la préposition, de l'article défini, de l'auxiliaire

9.B.4.0. Introduction

Cette rubrique concerne l'omission de la préposition, de l'article défini et de l'auxiliaire :

(i) I prefer live in town. (Je préfère vivre en ville.)
(ii) what lucky man you are! (Que tu as de la chance!)
(iii) What your mother shares ? (Que partage ta mère.)

Si les deux premières erreurs peuvent être imputées à une influence de la LO, la troisième semble en être indépendante. Cependant, toutes les trois ont un trait commun : les apprenants ont omis un élément très pertinent en LE. Pour faire un travail de remédiation très rapide, l'enseignant pourrait appliquer la pédagogie suivante :

9.B.4.1. Pédagogie

Première étape : Rappeler les règles d'usage dans les trois expressions

	LO	LE
(i)	Je préfère + o + infinitif	I prefer + to + infinitive
(ii)	Quel + Subst.+ Adj.+ S + verbe	What + a + Adj.subst. + S + V
(iii)	Que + Verbe + S	What + auxiliaire + S Verbe

Deuxième étape : Exercices d'application

(i) Thème

1. Il préfère habiter en ville.

2. Je crois qu'il préfère manger du riz à midi.

3. Elle pense que ses enfants préfèrent aller à la plage.

4. Sais-tu quelle robe elle préfère porter ce soir ?

(ii) Thème/Exercice à trous

1. Que feras-tu cet après-midi ?

2. Que mangent les animaux quand il n'y a pas d'herbe?

3. What .....she cook on Sunday ?

4. What .....you say when someone gives you something ?

(iii) Exercice à trous/Thème

1. What .....nice garden you have !

2. What..... lovely sister she is !

3. Quelle belle pelouse nous avons au Stade de l'Amitié!

4. Quelle belle ferme ils possèdent dans les Niayes !

9.C. Confusions

9.C.O. Introduction

Elles concernent :

(a) Les confusions diverses entre :

(i) **les différentes particules négatives de la LE,**

(ii) **la possession et le pluriel,**

(iii) **la possession et les contractions,**

(iv) **have et be,**

(v) **les différentes prépositions de la LE,**

(vi) **les items lexicaux de la LE ,**

(vii) **divers items (cas des amalgames) ;**

(b) les confusions dans les constructions verbales :

(i) **participe passé à la place du participe présent,**

(ii) **participe passé à la place du prétérit,**

(iii) **have à la place de Be,**

(iv) **forme incorrecte après l'auxiliaire ou le défectif,**

(v) **ordre des mots,**

(vi) **omission de l'auxiliaire,**

(vii) **calque de la structure de la LO,**

(c) les confusions dues à l'interférence de la LV2 (Espagnol) :

(i) **transfert de la règle de flexion de la LV2 en LE,**

(ii) **emprunt lexical,**

(iii) **calque de la structure de la LV2.**

9.C.I. Pédagogie

9.C.I.I. Confusions diverses

9.C.I.Ia. Confusions entre items ou phénomènes concurrents en LE

(i) **Confusion entre particules négatives**

Première étape : Corriger l'erreur

Islam is non respected..... L'Islam is not respected.

(L'Islam n'est pas respecté)

Ensuite, fournir aux apprenants la structure de la phrase négative et leur demander de l'appliquer à chaque fois, comme ils le feraient pour un théorème mathématique ou une formule chimique:

S+ Aux/Verbe +Not +verbe + complément.

Deuxième étape :Thème d'application

1. **Elle n'est pas à la maison le dimanche.**
2. **Il n'aime pas le riz au poisson.**
3. **Ils n'iront pas au match cet après-midi.**
4. **Musaa ne voudrait pas être docteur.**

Troisième étape : Etude de l'emploi des autres particules négatives

Accord avec des expressions indéfinies de la quantité

1. **No money has been spent** (Pas un sou nia été dépensé.)
2. **No one by that name lives here** (Aucune personne de ce nom n'habite ici.)
3. (Il n'a pas d'amis.) **He's got no friends**.
4. **There's no butter left**. (Il n'y a plus de beurre.)
5. **He talked about non-existent evidence**. (Il a parlé de preuves inexistantes.)
6. **Gandhi was a non violent fighter** .(Gandhi était un combattant de la non-violence.)
7. **Meals are served to non-residents**. (Repas servis aux clients de passage)
8. **This is a non-smoker** (compartment) (C'est un compartiment réservé aux fumeur)

Quatrième étape :

Complete the following sentences with not, no, non as required

(Compléter les phrases suivantes par not, no, non, selon le cas) .

1. In South Africa Desmund Tuti is a---------- violent fighter like Mahatma Gandhi.

2. There, black people are---------- as free as the whitemen.

3. There are---------- privileges for couloured people in that country.

4. In 1988, the World Soccer Cup will ----------be held in Mexico but in Seoul.

(ii) <u>Confusions entre possession et pluriel</u>

Confusions entre possession et contractions

<u>Première étape</u> **Corriger les erreurs, établir la différence entre les phénomènes**

His parent's and * relative's ----------> his parents and relatives.

He's car is very nice ----------> His car is very nice (Sa voiture est belle) .

Cette erreur aurait pu être étudiée à propos de l'orthographe (9.B.3.} Mais nous avons plutôt penché pour la confusion, étant persuadé que les apprenants responsables ont été handicapés par leur hésitation entre deux formes grammaticales plutôt qu'entre deux formes orthographiques.

Complete the following sentences using the possessive case, the contracted form of <u>to be</u>. (Compléter par le cas possessif ou la forme contractée de be)

1. His parent.....(s/'s/'s') car was standing outside.

2. But he hadn't seen his friend .....(s/'s/'s') .

3. She had to come in a "BMW" .Maybe she had parked it somewhere else.

4. Anyway everybody knows her car..... red ('s, s', 's) .

5. She .....(s, s', s) the sort of person who can't go unnoticed.

6. He..... sitting in the car waiting for his boss.

7. His name..... ('s,s's) Musaa.

8. He (s, s', 's) the Managing Director ----------(s,s's) driver

(iii) <u>Confusions entre have et be</u>

I'm another reason (J'ai une autre raison)
I * have cold. (J'ai froid)

Ces deux expressions relèvent d'une traduction de la LO.

Première étape : Correction de l'erreur

Répétition de la forme correcte

Deuxième étape : Exercice à trous

Complete the following sentences with have or be (Compléter par **have** ou **be**).

1. Today, it---------- very hot. I ----------not feeling well.

2. I think I---------- a headache.

3. I ----------going to take an "Aspro" and go to bed .

4. you thirsty ? Yes I 5. Then you must ----------paludism.

6. Yes I---------- afraid you---------- right.

7. Can he---------- an appointment with you, Doctor ?

8. Yes he----------can come to my surgery tomorrow. I ----------there from three to four.

9. ----------that time good for you ?

10. Yes, it ----------Thank you, Doctor.

11. But before I see you tomorrow I need some information about you------you ever had paludism ?

12. Never. But I---------- yellow fever two years ago.

13. How old ----------you then ?

14. Let me see. I ----------17 years old.

15. Did you---------- any treatment ?

16 Yes, I went into hospital and I ----------ashamed to say, I thought I'd die.

17. You see now that you---------- wrong then.

18. Yes, but now I ----------sleepy. Which tranquilizers would you suggest ?

19. No tranquilizers. sorry. You ----------not to take drugs till I see you again.

Troisième étape Résumé des emplois idiomatiques de be et de have

Be	Have
To be 17 years old : avoir 17 ans	To have tea : (prendre le thé)
To be hot/cold : avoir chaud / froid	To have breakfast : (prendre son petit déjeuner)
To be thirsty : avoir soif	To have a bath : (prendre un bain)

To be afraid / ashamed : avoir peur/ honte	To have a talk : (parler / discuter)
	To have a walk : (se promener) To have a cold : (être enrhumé)

(iv) **Confusion des prépositions et des items lexicaux**

Ces confusions concernant les prépositions (**to pay attention*for my leg**) , le lexique (**the women who are *jobbing)** ont déjà été étudiées. Leur pédagogie de remédiation a été traitée ailleurs.**(9.B.2.)**

(v) **Erreur dues à l'amalgame (AMAL)**

for to succed (pour réussir)

in generally (en général)

La première erreur a déjà été étudiée et sa pédagogie de remédiation établie (**9.A**.) Pour la deuxième, nous pensons que les apprenants la commettent par souci d'hypercorrection.

Première étape : Corriger l'erreur en classe

Faire répéter la forme correcte

Deuxième étape : Exercice à trous

Complete the following sentences with generallv or in general

(Compléter les phrases suivantes par generallv ou in general)

1. **Teranga is,---------- speaking, a senegalese tradition.**
2. **English people ----------like the Queen.**
3. **----------when people think of death, they go to church or to the mosque.**
4. **Senegalese people ----------like to have guests in their houses.**

Trosième étape **Règle d'emploi**

In general = generally

9.C.I.2. Constructions verbales

9.C.I.2.0. Introduction

Les erreurs dans les constructions verbales concernent les confusions entre

(i) le participe passé et le participe présent,
(ii) le participe passé et le prétérit,
(iii) les auxiliaires **have** et **be**. Elles concernent également
(iv) les formes incorrectes après l'auxiliaire ou le défectif,
(v) l'ordre des mots dans la phrase interrogative,
(vi) l'omission de l'auxiliaire dans la phrase interrogative,
(vii) le calque de la structure de la LO dans la phrase affirmative.

9.C.I.2.1. Pédagogie

Comme dans les confusions diverses (9.C.I.) , il y a dans la catégorie d'erreurs que nous allons voir, des confusions entre des formes proches en LE (participe passé et participe présent, participe passé et prétérit, les auxiliaires **have** et **be,** le participe présent et l'infinitif, le participe passé et le prétérit) .

Première étape : Exercices

(a) Exercice de manipulation écrit :
Complete the following sentences using the correct form ed or ing : (Compléter par la forme qui convient: ed ou ing)

1.Your parents have ----------(to wait) for you at the entrance of the school, but they've left by now.
2. What are you-------- (to wait) for ?
3..Have you ----------(to correct) all your mistakes ?
4. Not yet. I'm still ----------(to re-examine) the most difficult exercise.
5. Has she ----------(to finish) cooking lunch yet ?

(b) **Localisation des fautes** :

Can you underline and correct the mistakes in the following sentences ? (Souligner et corriger les fautes suivantes)

1. **He can waiting** (Il peut attendre) .
2. He must to study hard (**Il doit beaucoup travailler**) .
3. She cannot wait (**Elle ne peut pas attendre**) .
4. **She couldn't going as she was ill** (Elle ne pouvait pas partir car elle était malade) .
5. **Did she coming to school by bus ?** (Est-elle venue à l'école par l'autocar ?)
6. **My father didn't went to Paris but to Bonn** (Mon père n'est pas allé à Paris mais à Bonn) .
7. **Are you go to the cinema with us ?** (Viens-tu au cinéma avec nous ?)
8. **No, I worked now on my math exercise.** (Non, je suis en train de faire mon exercice de maths.)
9. **Can you coming tomorrow ? It's my birthday.** (Peux-tu venir demain ? Je fête mon anniversaire.)
10. **He's not listen to the teacher**. (Il n'écoute pas le professeur.)

(ii) **Have et be, omission de l'auxiliaire, ordre des mots**.

Pour les confusions entre **Have** et **Be**, l'omission de l'auxiliaire et l'ordre des mots, nous avons déjà dégagé une pédagogie que nous recommandons de voir aux paragraphes précédents.

Calque de la structure de la LO

En ce qui concerne le calque de la structure de la LO, la pédagogie devrait inclure les étapes suivantes

Première étape : Corriger l'erreur en classe

Faire répéter la structure correcte

Exercice à trous

I have decided to do comrnerce.

-What _____?

+ What have I decided to do ?

1. She thought to go to E.N.S.

2. What _____?

+ She thought to go to E.N.S.

1. He wanted to go to Gorée.

-What _____?

4. He wanted to go to Gorée.

Deuxième étape : Thème d'application

1. Elle pense à devenir infirmière.

2. Mes parents ont décidé d'aller en Italie

3. Il croit pouvoir réussir à son examen.

Après ces descriptions, analyses des erreurs et stratégies de correction que nous avons suggérées pour les éliminer, voici un résumé de toutes les techniques de remédiation mentionnées.

CHAPITRE 10

RESUME DES PRINCIPALES STRATEGIES DE CORRECTION DES ERREURS

10.0. Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons décrit et analysé les erreurs faites par les apprenants. Nous avons également dégagé certaines stratégies de remédiation que nous proposons de résumer ici. Il s'agit notamment de :

1.la traduction de l'erreur en LO,
2.faire des exercices structuraux oraux,
3.l'élaboration de thèmes d'application,
4.l'élucidation de la composition formelle de la structure,
5.la substitution (traditionnelle ou avec pancarte),
6.la réorganisation des parties du discours,
7.faire des déclarations qui appellent la contradiction de la part des apprenants,
8.l'énonciation de la règle d'emploi et de la réexplication avec exemples à l'appui,
9.l'élaboration d'exercices à choix multiple,
10. l'élaboration d'exercices de discrimination ([96]),
11. l'élaboration d'exercices écrits de construction et d'accord,
12. l'élucidation des éléments portant la marque du pluriel,
13. la variabilité et de l'invariabilité des éléments de la LE,
14. redéfinir le rôle du cahier d'exercices,
15. l'élaboration d'exercices sur for, Since, Ago,
16. faire des exercices sur les défectifs et fournir les équivalents de ces derniers,
17. la correction de l'erreur en classe,

---

[96] 10.1. , 10.13, 10.24, 10.25, 10.26, ne sont pas repris dans ce résumé, leur description étant assez claire dans le chapitre précédent.

18. la déduction de la règle d'emploi,

19. la lecture et l'étude structurelle d'un paragraphe,

20. l'exposition aux erreurs et techniques de correction,

21. la représentation visuelle des éléments (prépositions) de la LE,

22. l'élaboration d'exercices à trous,

23. faire la distinction entre formes neutres et formes fléchies (say, says, et said),

24. faire le résumé des emplois idiomatiques de have et de be,

25. la localisation de l'orthographe et de la prononciation des items confondus en LE.

10.1 Traduction de l'erreur en LO

Nous avons suggéré cette stratégie pour les erreurs de finalité, mais il va sans dire qu'elle peut être utilisée dans le cas où l'apprenant fait la sommation de deux formes là où une seule suffit. C'est le cas notamment des expressions **in general** et **generally** qu'il rend par * **in generally**. Les objectifs ainsi visés cherchent à attirer l'attention des apprenants en soulignant le côté drôle de la structure : * **generally** (en généralement). Naturellement toutes les structures erronées ne feront pas rire les apprenants, surtout si elles sont causées par l'interférence de la LO : * **When have you this illness** ? (Quand as-tu cette maladie ?).

Tout au plus auront-elles le mérite de localiser l'erreur. Dans l'exemple qui nous intéresse, les apprenants se rendront immédiatement compte de l'omission du participe passé (**eu**) en LO. (Quand as-tu eu cette maladie ?)

En réintroduisant celui-ci, ils pourraient aboutir à une structure du genre :

When have you had this illness ?

Et il faudra quand même que l'enseignant fasse le travail de remédiation à d'autres niveaux (temps ou interrogatif) :

When did you get this illness ? ou bien
How long have you had this illness ?

Cette stratégie n'est donc efficace que dans le cas où elle fait aboutir à une structure tout à fait différente de celle de la LO connue et celle de la LE visée. En d'autres termes, les apprenants devraient se rendre compte, sans aucune aide de la part de l'enseignant, qu'il leur faudrait reformuler leur pensée.

10.2. Exercices structuraux oraux

C'est une des techniques que nous avons le plus fréquemment suggérées dans le chapitre précédent.

En effet, on la retrouve dans la finalité, l'interrogation (directe ou indirecte), l'accord, l'emploi des temps, la concordance des temps et la non-flexion. Quels objectifs vise-t-elle ? Et dans quelles mesures peut-elle aider l'enseignant à faire disparaître les erreurs commises par les apprenants dans les domaines précités ?

10.2.1. Objectifs

D'une part, l'exercice structural oral peut permettre à l'enseignant de déterminer de façon plus scientifique à quels écueils se heurtent ses apprenants dans la manipulation d'une forme ou d'une structure donnée. Leurs difficultés se situent, en général, dans l'agencement des différents éléments de la phrase, leur accord en genre en nombre, la préposition (for, since, ago) où le temps (passé composé progressif ou le prétérit). Le professeur devrait, par conséquent, pouvoir démontrer, grâce à cette stratégie corrective, que dans la phrase interrogative, le verbe se place derrière l'interrogatif et le sujet (pour ne donner qu'un seul exemple d'accord), que le verbe (excepté les défectifs) et l'auxiliaire se voient suffixer de **s** ou de **es** si le sujet est à la troisième personne du singulier. Cette adjonction connaît une réalisation phonétique audible et que cet exercice oral permet d'isoler et de faire manipuler les prépositions temporelles qui, autrement, ont tendance à être confondues.

Cette stratégie corrective permet également de démontrer que seuls deux temps (passé composé simple ou progressif et prétérit) doivent être employés pour exprimer l'idée de durée (de l'action en cours ou de l'action achevée).

D'autre part, les apprenants (du moins ceux du premier cycle) trouvent dans cet exercice l'occasion de faire travailler leur imagination (dans la mesure où leurs interventions consistent à remettre en place les éléments d'une structure non articulée), de participer au déroulement de la classe (après tout, lever le doigt et proposer une réponse dans un jeu de devinettes n'a rien de compromettant ! Et quel bonheur quand on trouve la bonne réponse !!! Et si jamais on ne la trouve pas, la classe a la mémoire si courte !!!).

Ainsi donc, cette stratégie d'enseignement et de correction permet de vérifier les problèmes que rencontrent les apprenants, de mieux les impliquer dans le déroulement de la classe et de les aider davantage à distinguer les différents éléments de la LE généralement confondus dans les performances. Mais comment aide-t-elle l'enseignant à faire disparaître les erreurs commises ?

10.2.2. Importance de l'exercice structurel ou oral dans l'enseignement et les stratégies de correction en LE

Hormis les avantages mentionnés dans les paragraphes précédents, cette stratégie en offre d'autres.

En effet, elle fait acquérir aux apprenants des mécanismes tels qu'en face de stimuli donnés, ils aient les comportements attendus.

On dira, sans doute, que ces automatismes nés de la pratique (répétition, exposition à une variété et à une grande fréquence des stimuli) ne garantissent pas l'élimination permanente de ces erreurs. L'objection serait valable à long terme.

Mais, dans l'immédiat au moins, l'enseignant possède un moyen de les éliminer et d'obtenir des enseignés un travail d'une qualité certaine.

Les apprenants acquièrent des automatismes, mais il font également preuve :

a) **de discernement**, et

b) **d'esprit d'initiative.**

a) l'enseignant, après deux ou trois substitutions à case unique, peut passer à une activité moins mécanique.

Modèle : Father invited his friends to dinner ([97])

Stimulus : Mother

Il y aurait peu d'apprenants qui diraient :

Mother	invited	his	friends	to dinner
1	2	3	4	5

Certains hésiteraient devant l'adjectif possessif et finiraient par choisir **her** à la place de **his**. La plupart feraient automatiquement les nouvelles substitutions escomptées, le stimulus **mother** portant en lui même à la fois l'identité, le genre et la personne du sujet de la phrase :

Mother	invited	her	friends	to dinner
1	2	3	4	5

b) cette dernière catégorie d'apprenants pourraient même sortir de la substitution mécanique et avoir des réactions tout à fait inattendues et cependant logiques et bien formées :

[97] Cet exemple possède 5 cases. La substitution à case unique consiste à remplacer un seul élément (case) à la fois. La substitution double ou triple concerne deux ou trois case à la fois.

Modèle :

Father	asked	His	friends	to join	him	in	his	study
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Stimulus : Mother

Mother	asked	her	friends	to join	her	In	her	parlour
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ce serait le cas dans cette structure, où ils auraient manipulé les cases 1, 2, 3, 6, 8 et 9, et tout enseignant dans cette situation se frotterait les mains de satisfaction : non seulement ses élèves savent qu'à **mother** correspond l'adjectif possessif **her**, mais encore que **mother** n'a pas de **study** mais socio-linguistiquement un boudoir ou un salon : **parlour**.

10.3. Thème d'application

Nous avons suggéré 18 fois cette stratégie de correction sur un total de 26 techniques de correction et d'élimination des erreurs, soit un pourcentage de 69,23%.

Le thème d'application apparaît ainsi comme l'un des moyens les plus sûrs dont dispose l'enseignant pour s'assurer d'une part que ses apprenants parviennent à distinguer les structures en LO et en LE et d'autre part que les règles de la LE ont été comprises et bien appliquées.

Dans le processus, nous avons suggéré le thème d'application dans la finalité, l'interrogation indirecte, la possession et les possessifs. Dans le produit, il apparaît dans la violation des règles de la LE en ce qui concerne l'emploi de l'article défini, les temps, les défectifs de la concordance des temps, l'ordre et l'emplacement des mots, les prépositions, l'interflo et la non-flexion. Dans le produit, le thème d'application est recommandé comme exercice de correction et de remédiation des erreurs d'AI, de confusions, de constructions verbales et d'interférence de la LV2.

Cette stratégie pose deux sortes de problèmes :

a) celui d'apprécier à sa juste valeur l'opportunité d'utiliser la LO dans un cours de LE et
b) celui de savoir si les apprenants peuvent manipuler les deux structures dans les deux langues sans que la première acquise n'influe sur la seconde à maîtriser.

10.4. Elucidation de la composition formelle de la structure

C'est d'ailleurs cette stratégie qui permet à l'enseignant de revoir la composition structurelle des expressions visées par les apprenants. Dans notre méthodologie de remédiation, nous l'avons suggéré dix (10) fois sur un total de 26 techniques, soir 38,40%, ce qui est bien significatif : l'apprenant forme ses structures analogiquement par rapport à d'autres qu'il a déjà rencontrées et intériorisées en LE, soit à celles de LO, qui sont, comme nous le savons, toujours prêtes à surgir chaque fois qu'il se trouve en situation de communication. L'enseignant est obligé, devant ce besoin, de revoir comment sont formées ces structures.

C'est ainsi que nous avons été amené à procéder à **l'élucidation de la composition structurelle de la phrase interrogative directe et de la phrase interrogative indirecte, des éléments qui portent la marque du pluriel, de la catégorie de l'article défini, de l'emploi de most of the, de l'emploi des items proches et confondus en LE (job/work, to her/to listen, to buy/to sell, hill/ill, to borrow/to lend, to hire/to let, to drive/to ride, to come/to go, to leave/to live, etc...)**.

En procédant ainsi, nous sommes parvenu à démontrer que la répétition d'une structure bien formée ne garantit pas sa rétention par les apprenants. Elle devrait donc être précédée ou suivie, selon le cas et le niveau de la classe, par un démembrement de la structure afin de leur fournir un meilleur moyen de maîtriser l'ordre dans lequel se suivent les différents éléments en présence.

10.5 La substitution

10.5.0. Introduction

Cette stratégie de correction et de remédiation constitue une suite ou un corollaire à celle qui précède, dans la mesure où il s'agit toujours de la composition structurelle des syntagmes et des phrases. Cet exercice, que nous avons suggéré trois (3) fois, soit 11,52%, a été présenté ici sous deux formes :

a) une forme dite traditionnelle, qui consiste à procéder à des substitutions à cases (uniques ou multiples) ;
b) une autre au cours de laquelle les cases sont représentées par des pancartes ou des élèves. Cette forme de substitution est plus motivante, car enseignant et apprenants passent de la manipulation verbale à une activité faisant appel à l'oral et au geste.

10.5.1. avec pancartes

En effet, avec les pancartes, l'enseignant peut atteindre au moins deux objectifs. D'abord, il accroît la participation des apprenants, chacun d'eux voulant détenir une pancarte, ensuite il peut être assuré, à la fin de l'exercice, que ses élèves connaissent parfaitement la place des différents éléments d'une structure donnée. Il peut parvenir à un meilleur résultat s'il procède à un travail en groupe. Qu'est-ce à dire ? Le porteur de la pancarte appartient à un groupe de cinq élèves. Il doit, pour une meilleure prestation de ses partenaires, se concerter avec eux de telle sorte que, quand l'enseignant tapera sur son bureau avec une règle (signalant ainsi qu'une pancarte doit être levée et montrée) il sache ou non s'il s'agit de la sienne. En résumé voici les principales étapes à suivre pour cet exercice.

1. L'enseignant distribue des pancartes portant chacune un élément de la structure.
2. Les apprenants forment des groupes et se choisissent un **porteur** (de pancarte).
3. L'enseignant donne un modèle de structures qu'il veut fixer.

Exemple :

a) Stimulus : **what – luck – man**

Réponse :

What	A	lucky	man	you	are	!
1	2	3	4	5	6	

b) Stimulus : **how**

Réponse :

How	Lucky	you	are	!
1	2	3	4	

4. Il faut faire répéter pour être sûr que les apprenants connaissent parfaitement le nombre d'éléments et l'endroit où il faut les placer.
5. L'enseignant doit rappeler que, pour le premier élément, il tape un coup de six (6) pour le sixième. (Naturellement il pourrait rendre l'exercice plus compliqué en tapant deux coups alors qu'il n'en faudrait qu'un seul. Le groupe détenteur de la pancarte numéro 2 devrait être assez alerte pour ne pas se manifester, prouvant ainsi que l'ordre des mots n'a pas été respecté).
6. L'enseignant peut, pour mieux s'assurer encore que la structure a été fixée, redistribuer les pancartes dans la classe en prenant soin que les différents groupes manipulent tous les éléments.

10.5.2. avec les apprenants

Cette partie de l'exercice de substitution sera menée comme la précédente. La seule différence réside dans le fait que les apprenants devront se déplacer et se remettre devant la classe. A chaque coup de règle, le porteur devra aller se ranger en face des élèves près du bureau du professeur. Pour éviter la précipitation, l'enseignant devrait donner aux apprenants trente (30) à quarante (40) secondes de réflexion après le coup de la règle. Ce laps de temps leur permettrait de désigner le porteur.

10.6 La réorganisation des parties du discours

Cet exercice entre dans le cadre de la remédiation des erreurs que nous avons vues dans les paragraphes précédents.

N'étant pas absolument certain que les apprenants connaissent la séquence logique des différents éléments, l'enseignant est obligé de créer des exercices qui lui permettent de contrôler la façon dont les élèves maîtrisent l'emplacement des parties du discours. La technique que nous avons développée au **10.5.2.** peut être utilisée ici de façon efficace. L'enseignant pourrait disposer les apprenants dans le mauvais ordre et demander au reste de la classe de redéployer leurs camarades afin de parvenir à l'ordre correct.

10.7 Faire des déclarations qui appellent la contradiction de la part des apprenants

Cette stratégie n'a été suggérée qu'une seule fois sur 26 techniques de remédiation et de correction, soit 3,84%. Elle l'a été pour la négation et ne semble être efficace que pour ce type d'erreur : l'ordre incorrect des éléments dans le syntagme négatif.

Sujet + Auxiliaire + not + verbe + complément

Mais ce n'est là qu'une impression. Une analyse plus approfondie montrerait (comme nous le laissons entendre au **8.C.1.** que l'enseignant, au-delà de la structure formelle correcte du syntagme négatif, vise à :

a. engager sa classe dans une interaction non pas artificielle mais réelle, dans laquelle lui et ses apprenants engagent leurs véritables sentiments, leur opinion, en somme toute leur personnalité (communication verbale réelle) ;
b. vérifier si sa technique de codage du message est efficace au vu de la rapidité ou la lenteur avec laquelle celui-ci est déchiffré par les apprenants ;

c. étudier les techniques utilisées par les apprenants pour montrer leur désaccord et mieux les aider au niveau lexical à exprimer leur opinion :

1. I don't agree with you. **2. I don't think that...**

3. I, for one, believe that. **4. Personally I believe that...** **5. etc...**

10.8. L'énonciation de la règle d'emploi et réexplication avec des exemples à l'appui

Nous avons suggéré cette technique dans la possession, pour l'emploi des articles de **for**, **since**, **ago** et des adjectifs, pour la flexion, pour les verbes comme **prefer**, pour la phrase exclamative, pour des items confondus (in general, generally) en somme sept (7) fois soit 26,29%.

Comme on peut le constater dans les deux chapitres précédents, l'énonciation de la règle d'emploi vise, dans notre didactique de la LE, à construire des gardes-fous pour les apprenants avant ou après leur manipulation des items de la LE d'une part. D'autre part, elle permet d'avoir, comme dans les matières telles que les mathématiques **[(ex : $(x+y)^2 = x^2+2xy+y^2$)]**, des formules qui sont parfois plus faciles à fixer et à réemployer de cette manière que celle qui est préconisée par l'approche audio-visuelle (Répétition-Mémorisation-Fixation-Exploitation.)

Les exercices de réemploi suggérés constituent une étape logique après l'énonciation des règles. Ils permettent en effet de vérifier immédiatement si les règles ont été comprises par les apprenants et que ceux-ci peuvent les employer de façon heureuse.

Ils donnent également aux apprenants la matière première pour travailler et une source de référence pour leur révision pour les tests ultérieurs.

10.9 . Exercices à choix multiple (ECM)

On les retrouve dans la possession seulement, soit 3,84%. Nous les avons proposés en tant que technique de discrimination. Parmi quatre proposées, une seule est juste. Et c'est celle-là que l'apprenant doit trouver. Les ECM visent donc essentiellement à vérifier la compréhension d'un item lexical, d'une structure grammaticale ou d'une situation.

Ce type d'activité n'est généralement pas accueilli comme un exercice **sérieux**, la plupart des apprenants étant persuadés que le choix de la bonne réponse est question de chance. D'ailleurs ne l'appellent-ils pas **Loterie Nationale** ? Cependant, c'est l'une des techniques les plus sûres dont dispose l'enseignant pour s'assurer, d'une part que ses élèves liront au moins deux à trois fois toutes les réponses proposées avant de choisir et d'autre part, pour les obliger à constater celles-ci et à peser le pour et le contre avant de parvenir à une décision finale. Ces exercices de choix conduisent naturellement aux activités de discrimination que nous résumons ci-dessous. Ils ont concerné :

1 : la possession et le pluriel,
2 : la possession et la contraction,
3 : la confusion entre **Have** et **Be**,
4 : les items lexicaux confondus : job / work...
5 : les items congénères.

Dans les trois premiers cas, l'enseignant vise à aider les apprenants à saisir la différence orthographique des suffixations **de la possession** :

My mother's car (La voiture de mon frère)

Poss.	**Subst.**	+	**'s**	+	**Subst.**

Possession :

Subst.	+	**'s**	+	**Subst.**

du pluriel

My friends (Mes ami (e)s)

Poss.	**Subst.**	+	**s**

Pluriel =

Subst.	+	**S**

Et de la contraction :

My friend's letf for Paris (Mon ami (e) est allé (e) à Paris)

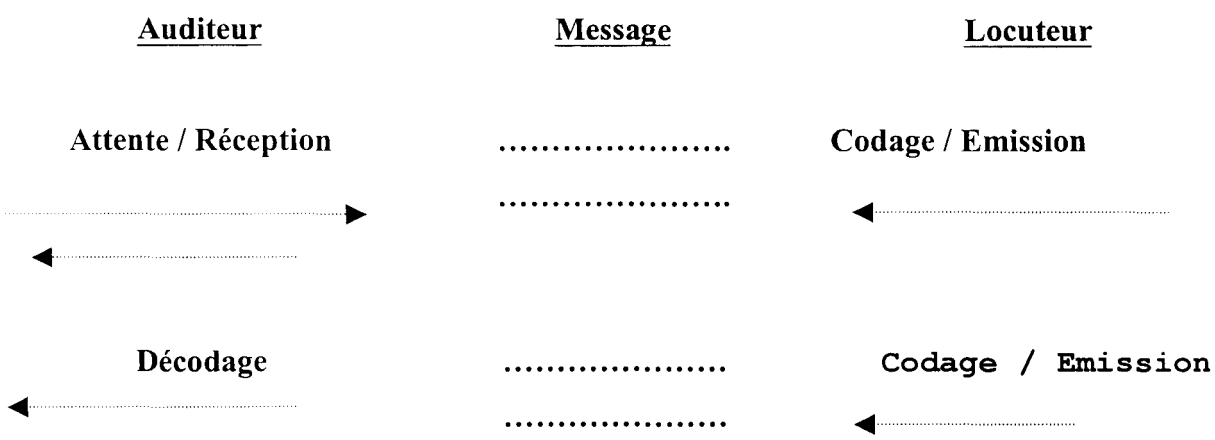
Poss.	**Subst.**	**+ 's**	**P. Passé**	+	**Prep.**	+	**Subst.**

Contraction =

Subst.	+	**A's**	+	**P. Passé**	+	**Prep.**	+	**Subst.**

Encore une fois, la représentation formulaire est un auxiliaire très précis pour les apprenants. Dans le quatrième cas, les apprenants confondent des items sémantiquement ou phonologiquement proches. Nous avons choisis quelques exemples pour soustendre la pédagogie

préconisée pour **to listen** (effort physico-psychologique, activité psycho-motrice), l'auditeur doit vider son esprit de toute autre préoccupation pour se concentrer sur le message qui lui parvient.



Pour les items phonologiquement proches, nous avons suggéré à l'enseignant de rectifier la tendance des apprenants (wolophones et pulaarophones) à attaquer les mots à initiale vocalique en insérant un yod ou à procéder à une légère aspiration en leur faisant lire des textes comprenant des mots à initiale vocalique. Suivant les performances, il devrait pouvoir déterminer les exercices adéquats pour l'élimination de cette catégorie d'erreur.

10.11 . Exercices écrits de construction et d'accord

Ils ont concerné :

1. **la manipulation des items terminés par ed et ing ;**
2. **les thèmes d'application ;**
3. **les substitutions écrites avec pancartes ;**
4. **les réarrangements des éléments de la phrase interrogative présentés en vrac ;**
5. **les exercices à choix multiple ;**
6. **la règle générale d'accord avec verbe et sujet et auxiliaire ;**
7. **l'exercice écrit de construction et d'accord (violation des règles de la LE) ;**
8. **l'emploi des substantifs et adjectifs substantivés ;**
9. **le drill écrit sur les temps ;**
10. **l'exercice à trous avec les défectifs (must, can, may) ;**

11. **l'exercice d'élucidation de la règle d'emploi et de placement des adjectifs (odm) ;**
12. **les exemples et relations entre complétés et complétants exposition aux perles et correction ;**
13. **les exercices de substitution, les exercices à trous et les exercices de transformation (Interflo) ;**
14. **les différents emplois de a ;**
15. **révision des adjectifs et pronoms personnels sujets (AI) ;**
16. **représentation visuelle des prépositions,**
17. **calque et exercices de remédiation (substitution, exercices à trous, transformation, thème d'application).**

Comme on le voit, les exercices écrits occupent une place prépondérante dans notre stratégie de correction et d'élimination des erreurs (60%). Leur objet principal est de fournir aux apprenants une référence graphique de toutes les autres techniques que nous avons suggérées.

10.12. Elucidation des éléments de la le portant la marque du pluriel

Il s'agit essentiellement de la marque du pluriel et de son incidence orthographique sur les éléments de la LE. C'est ainsi que, grâce à des exercices d'élucidation **(9.A.2.)** et de sensibilisation **(9.B.1.),** nous avons essayé de montrer que les adjectifs anglais (sauf certains adjectifs de nationalité : **(9.A.)**) sont invariables quelle que soit leur nature ou leur fonction :

Exemples :

These houses are big
\+ + +

Those beautiful gardens along the corniche
\+ o +

Those other rich men
\+ o o +

+ = pluriel
o = Zéro marque (0)

et que, contrairement à la pratique en LO, c'est le verbe / auxiliaire (be) qui varie en LE tandis que **there** reste constant.

(Il y a un jardin derrière la maison).

There is a garden behind the house

o o

There are ten gardens behind theses houses

\+ + + +

Nous sommes conscients que l'enseignant devrait veiller à ne pas trop embrouiller ses élèves. En effet, dans le premier cas, (adjectif invariable), c'est la LO qui distribue plus généreusement la marque, tandis que, dans le second, toutes choses étant égales, c'est la LE qui semble plus riche dans ce domaine.

10.14. Le rôle du cahier d'exercices

Généralement, le cahier a toujours servi de cadre au travail de création langagière des apprenants. Outre ce rôle, nous suggérons que les apprenants s'en servent comme une sorte d'archive ou un cahier de **bord** chronologique et évènementiel que l'enseignant devrait leur faire **réviser** en tant qu'activité intrinsèque de la classe. Nous voudrions rappeler que nous avons suggéré que ce cahier contienne les règles d'emploi et des exercices d'application afférents.

Voici quelques règles parmi celle que nous avons suggérées :

- **Formule de la phrase interrogative** (8.B.2.1.),
- **Emplois idiomatiques de Be et de Have** (8.D.1.3.2.),
- **Accord du sujet avec le verbe ou l'auxiliaire** (9.A.1.),
- **Depuis et le passé composé** (9.A.4.1.1.),
- **Les défectifs et leurs équivalents** (9.A.4.1.2.),

- **Propositions introduites par une locution de temps** (9.A.4.1.1.),
- **Règle sur la concordance des temps** (9.A.4.2.2.),
- **Règle de placement de Also** (9.A.5.1.2.),
- **Règle d'usage après would rather et would better** (9.A.6.2.)
- **Règle de flexion après before** (9.A.7.4.),
- **Structure de la phrase négative** (9.C.1.1a.).

Quant aux exercices d'application (thèmes et traduction en LE), l'enseignant devrait veiller à ce que ses apprenants les disposent de la façon suivante :

L'entrée (Input) en LO à gauche si l'exécution du travail doit se faire de celle-ci à la LE et la sortie (Output) à droite.

Dans le cas contraire, la sortie sera à gauche et l'entrée à droite. Voici un exemple pour illustrer ce point :

N.B : **La formule ou la règle d'emploi doit être rappelée en haut du tableau suivant :**

Phrase négative : **S + Aux ou Aux / V ([98]) + part nég. = V + C**

	ENTREE : LO	SORTIE : LE
1	Elle n'est pas à la maison le dimanche	She's not at home on Sundays.
2	Elle n'aime pas le riz au poisson	She doesn't like rice and fish
3	Ils n'iront pas au match cet après-midi	They won't go to the football match this afternoon
4	Musaa ne voudrait pas être docteur	Musaa wouldn't like to be a doctor

Pendant la révision du **cahier de bord**, voici quelques activités qui pourraient se dérouler en classe :

[98] Aux/ V = auxiliaire qui fonctionne aussi comme verbe

1 .Travail à deux

Deux apprenants (A et B) travaillent ensemble. A et B cachent la sortie et essaient, en se servant de la formule, de la reproduire.

Une autre possibilité serait de cacher l'entrée et de se servir de la formule pour la retrouver. L'enseignant donnerait à toute la classe assez de temps pour s'exercer. Il choisirait des paires au hasard et leur demanderait de présenter leur activité devant toute la classe.

2. Travail en groupe

Pour cet exercice, l'enseignant pourrait diviser sa classe en huit groupes : A, B, C, D, E, F, G et H qui travailleraient selon le schéma ci-dessous :

A ..... E
B ..... F
C ..... G
D ..... H

Ces groupes procéderaient de la même façon que pour le travail à deux. L'enseignant pourrait en outre demander aux groupes constituant l'entrée de créer une nouvelle entrée dont leurs groupes-partenaires devraient en trouver la sortie.

10.15. Emploi de for, since, ago : Exercices

Trois étapes ont été suggérées pour parvenir à une élimination effective des erreurs faites concernant l'emploi de **for, since, ago**. Il s'agissait, dans une première étape, d'amener l'apprenant à utiliser la structure et la préposition adéquates (**9.A.4.1.1.**) grâce à une série de questions-réponses.

Dans une deuxième étape, nous avons proposé un thème d'application et une correction de cet exercice ainsi que l'élucidation de la règle d'emploi suivie d'un tableau en résumant celui-ci.

Outre le but évident d'expliquer l'emploi des prépositions, nous avons voulu, par cette stratégie, ré-explorer les difficultés qu'éprouvent les apprenants quand ils doivent rendre les trois nuances de **depuis / il y a** (durée écoulée depuis le début de l'action, durée écoulée depuis la fin de l'action, point de départ de l'action) et de leur fournir une formule économique qui leur permettrait à chaque fois, de savoir à quelle nuance ils ont affaire.

10.16. Les défectifs et leurs équivalents : exercices d'emploi

Pour ce genre d'erreur, nous avons commencé par rappeler la règle selon laquelle les défectifs, n'ayant pas toutes les formes à l'instar des verbes dits **normaux**, doivent être remplacés par des équivalents. Notre stratégie de remédiation s'est poursuivie par un exercice à trous, de traduction en LO et par la correction et la copie de cet exercice dans les cahiers.

Les objectifs visés ici sont de deux ordres :

(i) rappeler aux apprenants la particularité des verbes défectifs (nature, emploi, etc...) ;
(ii) revoir avec eux que ces mêmes verbes ne peuvent être conjugués aux temps composés (futur, passé composé, plus-que-parfait, conditionnel, etc...) et qu'il faut nécessairement les remplacer par leurs équivalents.

10.17. Correction de l'erreur en classe

Les erreurs qui font l'objet d'une correction collective sont celles faites par presque toute la classe, surtout dans les exercices de composition. L'enseignant a beaucoup plus de chance de toucher le maximum d'apprenants en présentant l'exercice de remédiation comme indispensable à tout le monde plutôt qu'en s'adressant seulement à quelques uns des élèves.

La correction de l'erreur en classe a été suggérée dans la concordance des temps (**9.A.4.2.**), dans l'exposition aux perles des apprenants (**9.A.6.1.**), dans les confusions (**9.C.2.1.**) et l'interférence de la LV2 (**9.C.3.1.**).

Ainsi donc, l'enseignant dispose d'une stratégie de remédiation qui lui permet non seulement de faire face à un type d'erreur commis par la majorité de ses apprenants, mais encore de vérifier périodiquement (à l'occasion de chaque exercice de composition) dans quelle mesure les élèves ne font plus cette erreur et de voir combien parmi eux continuent à la faire.

10.18. Déduction de la règle d'emploi

Cette stratégie de remédiation et de méthodologie de correction a été suggérée pour l'emploi de l'article défini (**9.A.3.**), du temps et des prépositions de temps (**9.A.4.1.1.**), de la concordance des temps (**9.A.4.2.2.**). Restant fidèle à la méthodologie audio linguale, nous avons maintenu la déduction de la règle comme stratégie d'acquisition de la LE.

Ici nous avons donné à l'apprenant l'occasion de découvrir par lui-même les règles d'emploi grâce à des exercices types qu'il a dû faire d'abord. Il est aisé de comprendre que cet apprenant les déduira facilement. Mais sommes-nous sûr et certain qu'il les retiendra pour des situations à venir ?

Nous trouvant dans le doute, nous avons suggéré que l'enseignant fournisse la règle d'emploi avant ou après l'exercice d'application. Il est, dans ce cas, certain que ses apprenants sont placés dans les meilleures conditions pour appliquer la règle **ad hoc**. Ici, nous renouons avec la méthode dite traditionnelle, qui fonde toute sa philosophie sur la règle.

D'ores et déjà, notre démarche est claire ; elles se base sur toutes les techniques qui **marchent** quelques que soient les écoles auxquelles elles appartiennent. Voyons maintenant les éléments de la LE dans le paragraphe.

10.19. Lecture et étude structurelle d'un paragraphe

Cette stratégie a été suggérée pour l'ordre des mots (**9.A.5.**). Elle n'occupe pas une place prépondérante dans la gamme des techniques que nous avons proposées, mais elle n'en est pas moins importante pour autant. L'ordre des mots dans les syntagmes interrogatif et négatif a toujours posé des problèmes aux apprenants. Influencés par le LO, ils ont tendance à ne jamais employer d'auxiliaire. L'étude d'un paragraphe permet aux apprenants :

(i) d'analyser la place et la fonction respective des éléments dans un syntagme,

(ii) de comparer les habitudes linguistiques de la LO et de la LE pour éviter l'interférence de la première sur la seconde.

10.20. Exposition aux erreurs et techniques de correction

10.20.0. Introduction

Ce paragraphe reprend en quelque sorte la technique que nous avons développée au **10.5.** Mais ici, l'enseignant cherche à classer les erreurs selon leur typologie respective.

Il y a, au moins, trois étapes dans cette catégorie.

10.20.1. Recensement des erreurs

Après un travail de composition de ses apprenants, l'enseignant recense les erreurs les plus fréquemment faites :

a) **For to eat at the restaurant, you must have money.**
b) **When have you this illness ?**
c) **Islam is not respected**
d) **Fatu Konate and his friends**

e) **I have 37 years.**

f) **My car's father.**

g) **A employment**

h) **We are witness.**

i) **We'll can eat there.**

j) **I live in town since 16 years.**

k) **I've lived there when I was younger.**

l) **I'll go there as soon as I'll finish.**

m) **According many Senegalese.**

n) **I think also the practice is ...**

o) **Like children.**

p) **Bobo don't fell well.**

q) **The women who are jobbing.**

r) **He will said.**

s) **I by dinner.**

t) **You can win a lot of money.**

u) **His parents and relative's.**

v) **What lucky man you are !**

w) **Their reactions were normales.**

x) **I'm another reason.**

y) **I want go.**

10.20.2. Localisation de ces erreurs

Il ronéotype ces erreurs et les distribue à ses apprenants et leur demande de les localiser soit individuellement, soit en groupe.

10.20.3. Correction des erreurs

10.20.3.0. Introduction

Les mêmes étapes que nous avons suggérées au **10.13.** pourraient être reconduites ici, (travail à deux ou en groupe).

Quel que soit le mode de travail arrêté par l'enseignant avec ses apprenants, le premier devrait veiller à ce que les derniers tirent le maximum de profit de cette activité.

10.20.3.1. Correction individuelle

Après que la paire ou le groupe d'apprenants aura localisé l'erreur, chacun essaiera au niveau individuel de la corriger. Cette activité ne peut être profitable aux apprenants que si la localisation a été bien faite. L'enseignant devrait par conséquent s'assurer que toutes les paires ou tous les groupes se sont bien acquittés de cette tâche.

Dans le cas où il y aurait plus d'une erreur, il veillerait à ne faire corriger que la plus grave, c'est-à-dire celle qui bloque la communication.

10.20.3.2. Correction et confrontation

Après que tous les apprenants auront essayé de corriger l'erreur au niveau individuel, ils devraient se concerter par paires ou au sein d'un groupe et confronter leur travail. Ici, le rôle de l'enseignant consistera à aller d'un groupe à l'autre pour fournir un item lexical par ici ou résoudre un litige par là, quand les apprenants n'arrivent pas à se départager.

L'intérêt de cette activité réside dans le fait que chaque apprenant est obligé de défendre la forme qu'il a choisie. Il reste entendu que la langue employée lors de cette concertation dépend du niveau de la classe. Nous sommes personnellement d'avis que, dans le premier cycle, l'enseignant devrait tolérer l'utilisation de la LO, alors que dans le second cycle seule la LE devrait être employée. Il devrait terminer cette activité en procédant à une correction générale.

10.20.3.3.Correction générale

Dans cette étape, ce sont toujours les paires ou les porte-paroles des groupes qui sont en vedette. L'enseignant ne fait qu'entériner ou rejeter les propositions. Il y a aussi la possibilité de faire travailler tout le monde et de s'assurer que toutes les erreurs ont été bien corrigées.

Grâce à cette technique, il peut atteindre au moins deux objectifs :

(i) **faire participer tous ses apprenants,**
(ii) **fournir indirectement à ceux-ci la forme correcte**.

10.20.3.4. Techniques de correction

Comme nous l'avons vu, l'enseignant s'est présenté comme un médiateur. Tout le travail de remédiation est fait par les apprenants, au niveau de la paire ou du groupe. Les apprenants doivent d'abord localiser les erreurs, se concerter, confronter leurs résultats.

L'enseignant doit, à la fin de ces étapes, donner la version correcte en expliquant pourquoi toutes les autres ne sauraient être retenues.

10.21. Représentation visuelle des éléments (Prépositions de la LE)

Ici, nous avons proposé le dessin comme technique de remédiation et de renforcement pour l'emploi correct des prépositions. Cette stratégie permet d'écourter le temps qu'il faudrait aux apprenants pour parvenir à une maîtrise réelle de l'emploi des prépositions.

Le recours à des photographies de personnages dans leurs activités de tous les jours peut également aider l'enseignant et ses apprenants à atteindre des objectifs que de simples instructions ne pourraient permettre de réaliser.

En regardant ces photos, les apprenants peuvent manipuler les temps :

Exemple : **Is he still washing his hair** ?
(Est-ce qu'il es encore entrain de se laver les cheveux ?)

La photo montre que le personnage en question est en train de se sécher les cheveux. L'apprenant ne peut répondre que de la façon suivante :

No, he isn't. He has finished washing his hair.
(Non, il a fini de se laver les cheveux)

10.22. Exercices à trous

Ces exercices visent essentiellement deux objectifs : les apprenants doivent, en tenant compte des éléments fournis :

1. trouver :

soit **des items grammaticaux**,
soit **des items lexicaux** pour réemployer du matériel qu'ils ont déjà appris.

2. parvenir, en trouvant les items précités, à composer des paragraphes cohérents. En trouvant les items lexicaux et grammaticaux, les apprenants font, en même temps, preuve de discrimination entre les éléments de la LE. Ils savent à quel moment ils doivent choisir can ou may, selon la nuance, établir les différences linguistiques entre la LO et la LE, et éviter les alliances impossibles.

10.23. Exercices sur les formes neutres et fléchies des éléments de la LE

Il s'agit en fait d'alliances impossibles ou de confusions que nous avons déjà traitées ailleurs. Les apprenants n'arrivent pas à distinguer les formes neutres des formes fléchies (**said**,

says, **learn**, **learning**). Nous avons suggéré des exercices à trous et de discrimination pour mieux les aider à contourner cette difficulté.

Cette stratégie ne garantit le succès que dans la mesure où l'enseignant a su localiser les erreurs de ses apprenants. La discrimination et les exercices à trous peuvent, en effet, être efficaces dans le mesure où les apprenants se rappellent d'une part la règle du pluriel et d'autre part celles de la possession et de la contraction (**8.D.1.3.**). Il ne leur reste qu'à savoir reconnaître sans faillir **be** dans ses différents sens idiomatiques. Nous sommes persuadés qu'en les groupant sous les rubriques **sensations**, **sentiments**, **distance** et **mesures**, l'enseignant a plus de chance de réduire les confusions que nous avons mentionnées plus haut.

Nous allons à présent aborder le dernier chapitre de notre étude, dans lequel nous exposons notre nouvelle didactique.

CHAPITRE 11

NOUVELLE DIDACTIQUE

11.0. Introduction

Les systèmes approximatifs que nous avons analysés, répertoriés et disséqués en ateliers pédagogiques (exercices de remédiation), nous conduisent naturellement vers une révision de toutes les doctrines pédagogiques reçues ou appliquées jusqu'à présent, car nous pensons qu'elles pourraient être améliorées au meilleur profit des apprenants.

Nous sommes d'avis, en effet, que la méthode audiovisuelle utilisée dans nos lycées a trop mis l'accent sur le côté oral de la langue. Or, les apprenants devraient plutôt ou, au moins également être performants à l'écrit, étant donné que leur compétence est évaluée aux examens écrits et oraux de fin de cycle selon le taux suivant : ¾ écrit, ¼ oral.

Dans ces examens, quatre aptitudes sont évaluées :

- **Le parler** (P),
- **la compréhension orale** (C.0),
- **la compréhension écrite** (C.E), **et**
- **la lecture** (L)

Ces aptitudes tiennent compte de la compétence phonétique, syntaxique, lexicale et sémantique des apprenants.

Nous proposons dans les pages suivantes une approche qui permettrait de développer ces aptitudes. Il s'agit d'une approche communicative intégrative qui allie harmonieusement le (**P**) ,

la (**C.O**), la (**C.E**) et la (**L**) au cours de la même leçon. Il reste bien entendu qu'il y aura toujours une aptitude plus accentuée que les autres, mais l'essentiel sera de parvenir à une formule heureuse qui permettra d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés plus haut.

Voici, pour donner une idée de cette approche, des considérations générales suivies de quelques schémas de leçons.

11.1. Description de la méthode intégrative

11.1a. *Le parler et la compréhension écrite*

Les apprenants parlent beaucoup en répondant à une série de questions orales, écrivent de façon intensive en répondant à des questions écrites et lisent peu.

11.1b. *La compréhension orale et la lecture*

Les apprenants parlent peu dans un premier temps, répondent à beaucoup de questions orales par la suite, font quelques exercices écrits et lisent plus longuement. Après cette lecture, ils répondent oralement ou par écrit à des questions.

11.1c. *La compréhension écrite et la lecture*

Les apprenants parlent peu pendant toute la leçon. Ils répondent à quelques questions orales et lisent leur texte ou dialogue en silence ou à haute voix pendant quelques minutes, le temps de permettre à l'enseignant de s'assurer qu'ils prononcent correctement les mots.

L'activité principale sera, ici, la compréhension écrite au cours de laquelle l'enseignant retrouvera le travail écrit de la méthode audiovisuelle.

11.1d. *Le parler et la lecture*

Deux activités sont mises en exergue ici : le **parler** et la **lecture**.

Dans cette étape de l'approche intégrative, les apprenants lisent plus longuement. Après cette lecture, ils devront prendre la parole plus longuement que pendant les activités que nous avons déjà décrites. Nous pensons surtout aux élèves des lycées techniques qui, en présence d'un texte décrivant un procédé technique, **Extraction of uranium from the sea** (Extraction de l'uranium de la mer) par exemple, doivent lire plusieurs fois le texte pour pouvoir ensuite décrire les principales étapes du procédé.

11.1e. *Le parler et la compréhension* (Ecrite ou Orale)

Ici l'accent est mis sur la compréhension. Les apprenants sont appelés à beaucoup parler ou écrire pour permettre à l'enseignant d'évaluer leur maîtrise du dialogue ou du texte proposé, des structures grammaticales ou des items lexicaux qu'ils contiennent.

11.1f.. *Comparaison des méthodes audiovisuelle et intégrative*

La différence fondamentale entre les deux approches réside dans le fait que la méthode intégrative fait appel de façon concomitante aux quatre activités que nous avons décrites. Il n'y a plus de décalage entre le moment où les apprenants doivent écouter, parler, écrire ou lire. Les quatre activités, comme nous l'avons déjà dit, sont menées dans la même leçon, selon les objectifs visés par l'enseignant.

La méthode audiovisuelle mettait l'accent sur une seule activité et la leçon devait se dérouler selon le schéma suivant :

1. **Présentation des items (phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et sémantiques),**
2. **Fixation (manipulation orale de ces items),**
3. **Exploitation (manipulation orale/ ou écrite de ces items sous forme de créations langagières parallèles ou différentes de celles présentées),**

4. Travail écrit.

L'approche intégrative, permettant de mener parallèlement les quatre activités en même temps, devrait pouvoir résoudre le problème posé aux apprenants, à savoir : comment être performant à l'oral et à l'écrit pendant les examens de fin de cycle.

Après ce bref aperçu de la méthode que nous préconisons dans cette étude, voyons maintenant en détail les différentes étapes caractéristiques des apprenants de nos lycées et collèges.

Pour ce faire, nous analyserons tour à tour des leçons types dans le premier cycle et dans le second. Dans chacun d'eux, nous procéderons à des divisions qui correspondent au niveau de compétence des ces apprenants. Celles-ci fixent les objectifs que l'enseignant doit atteindre.

11.2. Leçons types du premier cycle

11.2.0. Introduction

Dans cette nouvelle didactique, il faut considérer quatre types d'apprenants :

a) **les tout débutants**, dont le programme couvre les trois premier mois de la $6^{ème}$;
b) **les débutants** : quatre à dix mois. Leur programme va du quatrième mois de la classe de $6^{ème}$ au début de la classe de $5^{ème}$;
c) **les initiés** : de onze à vingt mois, c'est à dire du début de la $5^{ème}$ à la fin de la $4^{ème}$;
d) **les consolidateurs** : de vingt à trente mois d'apprentissage, c'est à dire les futurs candidats au B.F.E.M. de la classe de $3^{ème}$.

Pour ces quatre types d'apprenants, il faudrait élaborer un programme qui s'appuierait sur la marge de temps qui est consacrée à l'anglais au sein du cursus officiel du premier cycle.

Pour nous permettre d'y voir un peu plus clair, rappelons le quota horaire prévu par les instructions officielles pour chacun des niveaux d'apprentissage. Nous proposerons ensuite une leçon type pour chacun d'eux.

Type d'apprentissage	Horaire hebdomadaire	Horaire en fin de cycle
a	**5H par semaine**	**60 Heures**
b	**5H par semaine**	**140 Heures**
c	**4H par semaine**	**160 Heures**
d	**3H par semaine**	**132 heures**
	Total	**492**

En résumé, de la 6ème à la 3ème, l'apprenant est en contact avec l'anglais pendant 34 mois, c'est-à-dire 492 heures, soit 18H30 par mois, ce qui devrait permettre à l'enseignant d'atteindre ses objectifs.

11.2.1. Objectifs à atteindre au premier cycle

La première question à laquelle il faudrait répondre est celle de déterminer les objectifs que devraient atteindre les enseignants. Or, il se trouve que les avis sont partagés. Les instructions officielles ne dégageant pas un profil d'apprenant de fin de premier cycle bien clair, nous devrons nous rabattre sur les types d'évaluation de fin de premier cycle qu'ont représentés tour à tour le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C.), le Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes (D.F.E.M), et le Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (B.F.E.M.).

Nous ne mentionnerons que brièvement le Brevet d'Etudes du Premier Cycle, qui évaluait davantage les capacités de traducteur des candidats :

Thème : traduction du français à l'anglais

Version : traduction de l'anglais au français

L'oral servait à évaluer la compréhension des textes étudiés en classe. L'épreuve d'anglais du D.F.E.M. comporta certaines innovations par rapport à celle du B.E.P.C.

En effet, elle abandonna la version et le thème pour introduire :

a) **un exercice à trous** comportant vingt phrases à compléter par des items lexicaux ou grammaticaux (grammaire et vocabulaire), destiné à évaluer la compétence lexicale et grammaticale des candidats ;

b) **un test de compréhension écrite** d'un texte d'une trentaine de lignes comportant douze (12) questions. Pour chacune de ces questions étaient proposées quatre réponses dont une seule était juste (question à choix multiple) ;

c) **un essay** (rédaction) sous la forme d'un dialogue, d'une lettre ou d'une description, destiné à évaluer la capacité de production linguistique écrite des candidats.

L'oral, basé sur des textes étudiés en classe, ne subit aucun changement.

Le B.F.E.M. remit en question les tests de **vocabulaire** et de **grammaire** et celui de la **compréhension écrite**. Il maintient le texte, les questions de compréhension écrite et la rédaction. La nouveauté était que les questions n'étaient pas accompagnées de réponses à choix multiple. Les candidats devaient écrire des réponses élaborées et éclairées par leur compréhension du texte de l'épreuve.

Il reconduisit l'essay (rédaction) pour évaluer leur compréhension écrite et l'épreuve orale pour évaluer leur compréhension de textes étudiés en classe.

11.2.2. Leçons-types du premier cycle

11.2.2a. *Leçons pour les tout débutant : première unité*

Dans cette première unité pour les tout débutants, l'enseignant devrait viser à familiariser les apprenants avec le milieu qui les entoure : l'**environnement de la classe** (portes, fenêtre, rideau, tableaux, plancher, lampes, etc...), leur faire acquérir et utiliser les **notions** pour nommer cet environnement et s'y référer :

What's this ? (Qu'est-ce que c'est ?)

Show / Touch (Montrez / touchez)

et enfin leur apprendre à parler **d'eux-mêmes** (présentation, âge, noms).

11.2.2a.1. Section I

A. **Présentation : Notions et Concepts**

Phase 1 :

What's this ? ▼		
It's	**a**	**window** **door** **table** **desk** **blackboard** **book**

L'enseignant écrit ces items au tableau après qu'ils auront été amplement répétés par les apprenants.

Phase 2 : **Communication non verbale des apprenants**

SHOW / TOUCH	the / a	window (fenêtre) floor (plancher) door (porte) blackboard (tableau) seat (place)
Montrez / Touchez	le / la un / un	

Les apprenants ne parlent pas mais leur compréhension est vérifiée quand ils se déplacent pour **montrer** ou **toucher** du doigt les éléments.

B. **Manipulation** :

Phase 3 : L'enseignant désigne grâce à la communication non verbale les éléments de la phase 2. Les apprenants réagissent verbalement en fournissant les noms.

Phase 4 : Cette phase suit logiquement la précédente et en constitue la conclusion.

En effet, l'enseignant peut utiliser ici, toutes les techniques de communication que nous avons mentionnées ci-dessus. Quant aux apprenants, ils réagissent aux stimuli en écrivant leurs réponses dans les cahiers ou sur des feuilles volantes qu'ils peuvent lever pour permettre à l'enseignant de vérifier. Cela peut se faire après chaque stimulus ou à la fin de l'exercice. A ce moment là, l'enseignant peut demander aux apprenants de lire leurs réponses numéro par numéro, passant ainsi de la phase écrite à la phase orale sans transition.

11.2.2a.2. Section II

A. **Présentation : Identification**

Phase 1 : **Nouvelles structures**

Q : **What's your name** ?

A : **My name is Simone Diallo**

L'enseignant pose la question (Q) à tous les apprenants à tour de rôle et vérifie qu'il l'ont bien comprise en donnant leur réponse (A).

Phase 2 : **Travail à deux**

Deux camarades de classe assis à la même table manipulent les deux structures (Q) et (A), l'un posant la question et l'autre donnant la réponse.

Phase 3 : **Travail en groupe**

En groupe restreint de trois à quatre apprenants, la même activité peut être menée pour servir de brise glace au sein de la classe, surtout au cours des deux premières semaines.

Phase 4 : **Copie de la structure au tableau et dans les cahiers**

Cette phase constitue le début de la phase écrite. L'enseignant peut donner un exercice écrit.

En voici un exemple :

Modèle

..... ?	**My name's Jeanne**
What's your name ?	**My name's Jeanne**

1 ..... ?	**My name's Jeanne.**
2 ..... ?	**My name's A. Sey.**
3 ..... ?	..... **Fatu Seen**
4 ..... ?	.....

11.2.2a.3. **Section III**

A. **Présentation : Adjectifs possessifs**

Phase 1 :

Q : What's his name?
A : His name's Mamadu Fofana

B. **Manipulation**

Ici, l'enseignant suit les mêmes phases que dans les autres sections.

Phase 2 : **Fixation des adjectifs possessifs**

My			.....
Your			.....
His			.....
Her	name	's	.....
Its			.....
Our	names	are	.....
Your			.....
Their			.....

Phase 3 : **Emploi des adjectives possessifs**

..... (Usmaan Ture)

His name's Usmaan Ture

1 ..... (Usmaan Ture)

2 ..... (Ummi Ba)

3 ..... (Magali Longo)

4 ..... (Krespin Merime)

5 ..... (Senghane Joh)

Phase 4 : **Demander le nom des personnages sur les photos**

1	2	3	4	5	6	7
AWWA Jattu	DU DU	SONI _	FAATU MARGO	ALIU MODU	SALIF GORA	JATT __
1 = woman	2 = man	3 = woman	4 =two	two	6 = man	7 = girl

+ girl + child women men + boy

Phase 4 : Compléter les questions et les réponses suivantes avec les possessifs qui conviennent

1	**What's ..... name ?**	**..... Xadi.**
2	**What's ..... name ?**	**..... Mamadou.**
3	**What'are ..... names ?**	**..... Xadi and Di.**
4	**What'are ..... names ?**	**..... Xadi and Faatu.**
5	**What's ..... name ?**	**..... Paap.**
6	**What's ..... name ?**	**My name's Ablay.**

11.2.2a.4. Section IV

A. **Présentation**

Phase 1 : Présentation des nombres

L'enseignant affecte un nombre à chaque apprenant après avoir présenté verbalement jusqu'à cinquante (50) les numéraux cardinaux.

B. Manipulation

Phase 2 : *Travail oral* : **lecture au tableau ou dans les livres**

Zero.	One.	Two.	Three .	Four.	Five.	Six.	Seven.	Eight.	Nine.	Ten.
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eleven.	Twelve.	Thirteen.	Fourteen.	Fifteen	Sixteen.	Seventeen.	Eighteen.			
11	12	13	14	15	16	17	18			
Nineteen	Twenty.	Twenty-one.	Twenty-two.	Twenty-three.	Twenty-four					
19	20	21	22	23	24					
Twenty-five.	Twenty-six.	Twenty-seven.	Twenty-eight.	Twenty-nine.	Thirty.					
25	26	27	28	29	30					
Forty.		Fifty. ..... etc....								
40		50								

Phase 3 : *Travail oral* : **lecture des nombres**

Tickets

1 PLAZA 0000110

2 SORANO 032-5-13

3 AMITIE STADIUM

Identification

4 N – 13 - 02

5 44 – 17 – 1F

6 3245 S 25 G

Telephone numbers

7 22 – 10 - 13

8 21 – 04 - 19

9 22 – 09 - 19

10 21 – 51 - 15

Phase 4 : *Travail écrit* : **Dictation :**

Three, Thirteen, Four, Fourteen, Twelve, Twenty, Twenty-four, Thirty-three, Forty-eight.

Phase 5 : *Travail écrit* : **Trouvez les nombres en complétant les mots suivants :**

1. T. .. ..o...
2. S. .. ..e
3. F. .. ..n
4. F. .. ..f.....e
5. E. .. ..

Phase 6 : **Travail écrit : Ecrivez tous les nombres qui commencent par :**

1.T---------- ---------- ----------

2.S---------- ---------- ----------

3.F---------- ---------- ----------

4.E---------- ---------- ----------

5.N---------- ---------- ----------

11.2.2a.5. Section V

A. Présentation : Age

Phase 1 : **Nouvelle structure**

Q : How old are you ?
A : I'm twelve years old

Encore une fois, l'enseignant pose la question à toutes la classe et vérifie que, dans leur réponse, les apprenants manipulent bien la structure, notamment la conjugaison de **Be** (I'm) et que le chiffre qu'ils donnent correspond bien à leur âge

B. **Manipulation**

Phase 2 : *Activité orale* : **Travail à deux et travail en groupe, conjugaison de Be**

Cette technique d'enseignement, déjà introduite en section II, peut également être utilisée ici. L'enseignant peut ensuite introduire les autres formes de Be.

Pour cela, il écrit la conjugaison de l'auxiliaire au tableau.

Conjugaison de Be

I'm	**(I am)**	
You're	**(you are)**	
He's	**(he is)**	
She's	**(she is)**	
It's	**(it is)**	**12 years old**
We're	**(we are)**	
You're	**(you are)**	
They're	**(they are)**	

Phase 3 : *Activité orale* : **interaction tripartite**

1. **How old is he ?**
2. **How old are you ?**
3. **I'm 12 years old.**
4. **He's 12 years old.**

Pour ce genre d'exercice, il faut trois apprenants. Le premier pose la question (**1**) au second. Celui-ci pose la question (**2**) au troisième, qui répond par l'expression (**3**). Le second, muni de la réponse donnée au (**3**) transmet l'information au premier.

Voici le schéma de l'interaction :

1 ..... 2 à propos de 3.

2 ..... 3 pour répondre à 1.

3 ..... 2 pour lui permettre de répondre à 1.

2 .....1 transmet la réponse donnée par 3.

Phase 4 : Interaction libre

Après ce travail par groupe de trois (3), l'enseignant peut demander à n'importe quel apprenant de manipuler la structure avec le partenaire ou avec toute la classe, c'est à dire que Mamadu de la première rangée pourrait demander à Abibu de la quatrième rangée l'âge de Jeanne de la deuxième.

Ainsi, l'activité sortirait du cadre du groupe pour concerner toute la classe, chaque apprenant étant psychologiquement prêt à poser des questions ou à y répondre.

1ère rangée	2ème rangée	3ème rangée	4ème rangée
Mamadu	**Magali**	**Ummi**	**Senghan**
Simone	**Jeanne**	**Krespin**	**Mamadu**
Usmaan	**Musaa**	**Fatu**	**Abibu**

Phase 5 : *Activité écrite* **: Copie de la conjugaison de Be dans les cahiers** :

Phase 6 : Exercice à trous écrit

(i) My name..... Mmadu

(a) is (b)'s (c)'re (d) are

(ii) his name ..... Musa

(a) is (b)'s (c)'re (d) are

(iii) Mintu and Aba Jallo. Their family name ..... Jallo

(a) are (b) be (c)'s (d)' re

11.2.2a.6. Section VI

Révision

1. What's this ? It's a window / door / desk / floor / seat.
2. What's your name ? My name's Simone Tunkara.
   Your name's Mamadu Fofana
   His name's Seydina
   Her name's Wafae
   Its name's Medor
   Our name's Jallo
   Their name's are Kevin and Muhamadu

3. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty, forty, fifty.

4

How old	**are you / we / they**	**?**	**You / we / they are**	**Twelve years old**
	is he / she / it		**He / she / it is**	
	am I		**I'm**	

11.2.2b. Leçons pour débutants premier unité : Première unité

11.2.2b.0. Introduction

Selon le schéma tracé, les débutants font 5H/semaine d'anglais, ce qui signifie qu'ils auront effectué 140 Heures à la fin de leur cycle. Lors des 60 heures passées dans la catégorie des tout

débutants, ils auront été initiés à la manipulation des questions introduites par un interrogatif en wh (what, where, who, when, why, how).

Ils auront également eu le temps de manipuler le verbe auxiliaire **be**, les démonstratifs, la possession, le verbe auxiliaire **have** (got), le défectif **can**, les indéfinis **some**, **any**, etc...

Nous proposons dans les pages suivantes une unité en cinq (5) sections, unité que nous estimons devoir être la première de ce niveau.

11.2.2b.1. Section I

A. **Présentation**

Where do you live ?

Journalist : You're a famous actor, aren't you ?
Baay Sereer : Er ..... I ..... Yes I am.
Journalist : Where do you live ?
Baay Sereer : I live in Tukaar, a small village near Fatik.
Journalist : Why do you live there ?
Baay Sereer : I live in Tukaar because I've got a big house there, and there isn't any noise. I've also got a big field and a lot of groundnuts.

Phase 1 : Elucidation du nouveau vocabulaire et de la structure

B. **Manipulation**

Phase 2 : Lecture et répétition des répliques

Phase 3 : Questions écrites, Réponses orales.

1. Who is the journalist interviewing ?
2. What's his job ?
3. Does he live in town ?
4. Why does he live in Tukaar ?
5. Does he live in Tukaar because the village's near where he works ?

Phase 4 : Questions écrites - réponses écrites

1. Where does Baay Sereer live ?
2. Where's Tukaar?
3. Where's Fatick ?

Phase 5 : Compléter les phrases suivantes (livres fermés)

1. Baay Sereer ..... in Tukaar.
2. It's a small village ..... Fatick.
3. .....'s interviewing Baay Sereer ?
4. ..... he is interviewing him ?
5. Why ..... Baay Sereer live in Tukaar ?

11.2.2b.2 Section II

A. Présentation ([99])

PHOTO 1

This is Latir Tin. He's a peasant who lives in Daru Faal.
That's in Kupentum in the Western region of Senegal

---

[99] Les photos constituent un support audiovisuel pour mieux aider les apprenants à saisir la situation décrite dans le passage ou le dialogue. (Adapté de GIBBS, D . - GODDEY, N., 1981.)

PHOTO 2

He's got many hundred heads of cattle.
But he doesn't use the services of a veterinary.
That's why he pays much money every time his animals have a disease.

PHOTO 3

There are his children.
There are twelve of them.
There are eight boys and four girls

PHOTO 4

Babacar and Musaa go to High School.
The girls don't go to school.
They stay at home to help their mothers.

Phase 1 : Lecture et répétition des répliques
Elucidation du nouveau vocabulaire

B. **Manipulation**

Phase 2 : Lecture et répétition des répliques

Phase 3 : Manipulation de la nouvelle structure

Phase 4 : Questions orales : Yes / No (Oui, Non)

1. Is the man on picture 1 a peasant ?
2. Does he live in Tukaar ?
3. Has he got a big family ?
4. Is he rich ?
5. Do all his children go to school ?

Phase 5 : Questions écrites – Réponses écrites

1. Where's Kumpentum ?
2. In which region of Senegal is it ?What's Latir got ?

3. Who can help him when his animals have a disease ?
4. What happens when he can't help him ?

Phase 6 : Complete the following sentences with words from the box

(Complétez les phrases suivantes avec un mot de la liste en médaillon)

1. A ..... is a doctor for animals
2. He usually works .....the village.
3. He's got a large .....of eight boys and four girls.
4. Two go to High.....the others stay .....home.
5. .....'s my pen ?
6. .....you know where it is ?

Do, school, veterinary, home, at, family, from , where, what, how, when, since.

11.2.2b.3. Section III

A. Présentation

Baay Sereer is at home in Tukar. Today's Friday. He always receives his friends on Fridays.

PHOTO 1

Baay Sereer : Oh ! good morning, Jattu. Is that your daughter ?

PHOTO 2

Jattu : Yes, her name's Xadi. Xadi say hello to your grand-father.

Baay Sereer : How nice ! She can't speak yet, but she understands everything people say.

Jattu : Yes. She's very clever for her age. She can recognize her mother and father. She cries or smiles when she's hungry or happy

PHOTO 3

Baay Sereer : Here's a present for her. Buy her some nice clothes. From now on, I take her as my wife. I don't want to have any rival. See you soon.

PHOTO 4

Jattu : Oh ! thanks, Baay Sereer. But 5.000F CFA. That's a lot of money. She'll have enough clothes for a whole year. Don't worry. No future husband can be as generous as you are. Good bye !

Phase 1 : Lecture du dialogue

Phase 2 : Révision du vocabulaire des sections I et II

B. **Manipulation**

Phase 3 : Révision des structures grammaticales des sections I et II

11.2.2b.4 Section IV

Reading comprehension (Compréhension écrite)

A. **Présentation**

Mr Japil's a teacher. He's a good teacher. Every week he works for many schools. In the morning he gets up at half past six. He washes and has his breakfast. At seven o'clock, he takes his car and goes to his first school. At 10 o'clock he goes to his second school. At twelve

o'clock, he buys a big sandwich for lunch because he doesn't go home. At 2 o'clock, he goes to his third school, where he teaches four hours before he goes home. After dinner at 9 o'clock, he goes to bed.

Phase 1 : Lecture du texte

Phase 2 : Elucidation des items lexicaux – Réponses orales ou écrites

B. **Manipulation**

Phase 3 : Question sur le texte – Réponses orales ou écrites.

1. **What's Mr Japil's profession ?**
2. **Who does he work for every week ? Why ?**
3. **What does he do when he gets up ?**
4. **Where does he go at seven o'clock ?**
5. **How does he go there ?**
6. **How many hours does he teach in the morning ?**
7. **Does he have lunch at home ?**
8. **Why doesn't he have lunch at home?**
9. **How many schools does he work for ?**
10. **Why does he go to bed early ?**

Phase 4 : Dictation (Dictée)

1. **This man's a very good actor.**
2. **He generally lives in a village.**
3. **He goes to town every Monday to make a film.**
4. **He's very nice because he always stops to talk to people who recognize him on the street.**

Phase 5 : Vocabulary building (Récapitulation du vocabulaire)

a) **Which new words have you learnt in this unit ? Group them into categories** (Groupez les nouveaux mots de cette unité en classes de la même famille)

b) En variante, l'enseignant pourrait fournir les mots et demander aux apprenants de procéder comme pour (a) : classe des noms, des adjectifs, verbes ou professions, habitations, etc.

11.2.2b.5. Section V

Construction du dialogue

La partie écrite du dialogue suivant est enregistrée sur bande magnétique. Les apprenants doivent réagir soit oralement soit par écrit aux questions posées par leur interlocuteur invisible.

This comes to you from Baay Sereer.

Baay Sereer : Hello ! My name's Baay Sereer.
How are you ?
You ..... ?
Baay Sereer : I'm fine, thanks. Where do you live ?
You ..... ?
Baay Sereer : Really ? I live near you. I live in Tukaar.
You ..... ?
Baay Sereer : I'm an actor what do you do ?
You ..... ?
Baay Sereer : Do you like going to the cinema ?
You ..... ?
Baay Sereer : What films do you like ?
You ..... ?

Baay Sereer : Go and see it. It's on at the Paris this week. See you soon.

Passons maintenant aux types de leçons pour les initiés. Nous vous proposons dans les pages suivantes les premières et dernières unités du programme de cette catégorie d'apprenants.

11.2.2c. Leçons types pour les initiés

11.2.2c.0. Introduction

Nous rappelons que les deux unités que nous proposons dans les pages suivantes constituent les deux extrêmes du programme des apprenants (initiés) totalisant au début de cette étape de l'acquisition de la langue onze (11) mois, soit cent quatre vingt (180) heures d'anglais. Il englobe en quelque sorte ceux destinés aux élèves des classes de 5ème et de 4ème traditionnelles.

11.2.2c.1. Première unité

SECTION I

A. **Présentation** : **Present Perfect Progressive**

Phase 1 : **Présentation du dialogue** : The first rain

First peasant : Good morning !
Second peasant : Good morning !
First peasant : Are you happy to start work again ?
Second peasant : Of course I am. We've been waiting for a long time.
First peasant : Let me see ! Yes. We've been waiting for two months.
Second peasant : That's right ! But do you think the land's wet enough
First peasant : Have no second thought about it. It's been raining for five hours. Look at all these puddles !

Phase 2 : Elucidation des items lexicaux et grammaticaux

B. **Manipulation**

Phase 3 : Répétitions collectives après le magnétophone ou l'enseignant (deux ou trois fois). Correction d'erreurs sporadiques perçues par celui-ci. Elucidation de la prononciation difficile de certains mots du dialogue.

Phase 4 : Lecture individuelle réplique par réplique

Procédure

L'enseignant demande à chaque apprenant en commençant par le premier de la première rangée de gauche ou de droite de lire la réplique. Le cycle est recommencé jusqu'à ce que tout le monde ait lu.

Phase 5 : Questions écrites – Réponses orales

1. Who is speaking in this dialogue ?
2. What are they talking about ?
3. How long have they been waiting for the rain ?
4. How long has it been raining ?
5. Is the land wet enough ? Why ?

Phase 6 : Complete the following sentences (Complétez les phrases suivantes)

1. The two .....are talking about the rain.
2. They've .....waiting for it for a long time.
3. The land's.....enough because it's been raining for five hours.
4. The puddles show that's it's .....raining for a long time.

Phase 7 : Réponses individuelles orales – Questions écrites

Has	He She It	been ?	raining eating waiting	long ?
Have	You We			

Yes	it he she	's	been	raining eating waiting	for	8 hours 3 days 20 months a day
	we you	've				

Phase 8 : Construction de phrases

Exemple :

They / wait / for / the / rain / long time

They've been waiting for the rain for a long time.

1. **She / wait / for / the / bus / long time**
2. **I play / football an hour**
3. **We talk / class / ten minutes**

Phase 9 : Find the word game (Jeu : De quel mot s'agit-il)

1. h -------y 2. s ----------y 3. w---------- 4. t --------- 5. l -------- d 6. e --------- h 7. w------ 8. p ----------s 9. H --------- s 10. b ---- n

Phase 10 : Dictation (Dictée)

Two peasants have been talking about the rain. Now they're ready to start work again, because it's been raining for five hours. The lands very wet, and there are lots of puddles everywhere.

SECTION II

A. **Présentation** : **Recent Past (Passé récent)**

Phase 1 : Présentation du dialogue : He's just left

Amadu : Good morning, Mrs Ba. Is Asan in ?

Mrs Ba : Oh ! good morning, Amadu. Haven't you met him ?
He's just left for the stadium.

Amadu : Never mind, Mrs Ba. I've just finished reading this book. Can you keep it for him, please?

Mrs Ba : Of course, dear, but come on in and have a couple of beignets. I've just fried them ; you can have a glass of Nido, as well.

Amadu : That's very nice of you, Mrs Ba, but I've just had breakfast. I'll just have a glass of milk and then I'll go the stadium.

Mrs Ba : Here you are.

Amadu : Thank you.

B. **Manipulation**

Phase 2 : Lecture et répétition comme dans la section II

Phase 3 : Questions écrites – Réponses écrites

1. **What time of the day is it ?**
2. **Who is Asan ?**

3. **Where has he just gone ?**
4. **Why does Amadu want to see Asan ?**
5. **What has Mrs Ba offered Amadu ?**
6. **What has Amadu just had before coming to Asan's house?**
7. **What's he going to do after drinking the milk ?**

Phase 4 : Circle the letter corresponding to the correct answer (Encerclez la lettre qui correspond à la réponse juste).

1. **He's just left means :**

   a) He's going to go.
   b) He was here a few minutes.
   c) He was here.

2. **Nido is :**

   a) milk
   b) a beignet
   c) a book

3. **Fried in I've just fried them means :**

   a) cooked in hot oil.
   b) boiled in hot oil.
   c) cooked in boiled water.

Phase 5 : Manipulation de la structure

I	**'ve**		**read**	**an awful film**
you			**seen**	**an interesting book**
he		**just**	**met**	**the window**
we			**opened**	**Musaa**
they	**'s**		**heard**	**a big noise**

SECTION III

A. **Présentation :**

Reading Comprehension (compréhension écrite)

Baay Sereer has just come from Hungaria. He went there two weeks ago to represent the dramatic art of his country. He has just given a press conference, and he is going to his hotel now. But lots of fans have just arrived and want to get the actor's autograph. Though Baay Sereer's secretary has just explained that the actor is too tired for that, the crowd keeps coming in.

Phase 1 : Lecture du texte

Phase 2 : Elucidation des items lexicaux et grammaticaux

Phase 3 : Questions écrites – Réponses orales

1. Where was Baay Sereer ?
2. When did he go there ?
3. What has he just done ?
4. Who has just arrived ?
5. What do they want ?
6. What has Baay Sereer's secretary explained to the crowd ?

11.2.2c.2. **Dernière unité**

SECTION I

A. Présentation : Should / Ought to

Phase 1 : Présentation du dialogue

First man : You ought to stop smoking.
You know that it can seriously damage you health.
Second man : I know. I should give it up, but I don't have enough willpower.
First man : You ought to go and see the doctor. You shouldn't carry on like that
Second man : All right. I'll take your advice, but you should come along to back me up.

Phase 2 : Lecture – Répétition – Correction

Phase 3 : Questions orales – Réponse orales

1. **What are the two men talking about ?**
2. **What's the danger in smoking ?**
3. **Why does the second man need to stop smoking ?**
4. **Who should he see for help ?**
5. **Why should the first man accompany the second one to the doctor's ?**

Phase 4 : Construction de phrases

Exemple :

You / stop / smoke
You should stop smoking

1. **She / go to bed / earlier**
2. **We / go to the cinema / earlier / not miss / beginning of the film**
3. **Pupils / not talk / class**

4. **Smoking / to ban / public places**
5. **The curfew / to maintain / decrease / criminality**

Phase 5 : Substitution

Exemple :

You should stop smoking

You ought to stop smoking

1. **She should have phoned to warn us.**
2. **They shouldn't make so much noise in class.**
3. **We should be able to solve the problem.**
4. **The government should ban cigarette smoking in public places.**
5. **the school authorities shouldn't allow the pupils to smoke in the yard.**

Phase 6 : Questions – Réponses

Should	I you she he we they	stop begin give up carry on	smoking eating talking working harder spending money	?

Yes	I you she he we they		stop begin give up carry on think of	smoking eating talking spending money

SECTION II

A. **Présentation : Comparatives** (Comparatifs)

Phase 1 : Présentation du dialogue : At Deggo Stadium

Amadu and Asan are at the stadium. Their team's playing against visitors.

Amadu : Well done, Ibu ! show them you're better than any of them. Come on, shoot !

Asan : That's right. None of the visitors is as good as he. But they're taller that our boys, unfortunately !

Amadu : Yes. That's why the boys on the other team are more comfortable with high balls. There goes the referee's whistle. It's half-time.

Asan : Come on. Let's go and talk to the boys.

(During half-time)

Amadu : Listen. Usmaan, as a captain, you should tell your team-mates to keep the ball to the ground

Usmaan : I know. I've just told them it's easier for us to win if we don't let our adversaries use their heads. They're taller than we are.

Coach : That's right, but it doesn't matter very much. You've got to be more intelligent, that's all. Tell your team-mates to have a firmer control over the ball.

Usmaan : All right, Coach. We'll try to play better than we did during first half-time.

Asan : Bye Usmaan ! But remember you've go to win. Make the second half-time worse that the first for them.

Phase 2 : Etude du nouveau vocabulaire : team, better, referee, whistle, team-mates, firmer.

Phase 3 : Explication des structures comparatives

B. **Manipulation**

Phase 4 : Lecture et répétitions – correction des erreurs

Phase 5 : Questions écrites – réponses orales

1. **Where are Amadu and Asan ?**
2. **Who's their favourite player ?**
3. **What's wrong with the boys on the local team ?**
4. **What must Usmaan and his team-mates do if they want to win ?**
5. **According to the coach, which tactical mistake must his boys correct ?**

Phase 6 : Copie dans les cahiers des comparatif irréguliers

Good – better **Bad – worse**

Phase 7 : Manipulation des structures comparatives

(i) You're better than any of them

Usmaan ---------- Badu.

Ibu ---------- Gora.

Umar ---------- Ale.

(ii) Make the second half-time worse than the first

" " second visit " " " "

" " game " " " "

(iii) Is their goal-keeper better than ours?

No, their goal keeper is worse than ours

Mathematics / English

Their football ground / Deggo Stadium

Bat football boots / Adidas football boots

(iv) None is as good as he

Ada / tall / Mustafa

Spanish / easy / German

Math / difficult / chemistry

(v) They're more comfortable

They '' '' intelligent

They '' '' beautiful

Ours boys intelligent / comfortable / beautiful

(vi) It's easier

Cheap / nice / funny / tall / small

(vii)

English is easier than Math	

meat	**fish**
White dress	**blue dress**
Baay Sereer	**Babu Fay**
Josef	

Phase 8 : Supply the correct form of the word between parentheses (Mettre les mots entre parentheses à la forme qui convient)

Today, our boys are playing against a visiting team. All the visitors are (**tall**) than our representatives, but the members of our team are (**intelligent**). To win this match, they must play (**good**) and have a (**firm**) control over the ball than in the first half-time. Ibu and Usmaan must control the (good) players on the other team. If our boys keep the ball to the ground, they, will be (**comfortable**) than in the first half-time.

Phase 9 : Complete the following sentences using the prompts in the box.(Compléter les phrases suivantes en choisissant un mot de la liste ci-dessous)

Abdu Juuf and Dauda Jawara are the two presidents of the Senegambia. The former is .....1..... than the latter, but Sir Dauda is .....2.....than his Senegalese brother. Both want to create the Senegambian Confederation which will be.....3.....,.....4....., and economically more .....5.....than either country.

The Senegambian populations are .....6.....than the two presidents to be united again. But the process is .....7....., and ..... 8..... difficult than people think.

Uniting the populations is .....9.....than uniting the institutions.

Réponses

1..... 2.....

3..... 4.....

5..... 6.....

7..... 8.....

9.....

easier, older, bigger, powerful, more, slower, taller, stronger, impatient, beautiful, biggest.

11.2.2d. Leçon type pour les consolidateurs

11.2.2d.0. Introduction

Les apprenants concernés par l'unité que nous proposons dans les pages suivantes sont ceux que nous avons appelés consolidateurs. Ils auront déjà fait vingt (20) mois d'anglais et doivent à présent entamer un programme qui en compte dix. Au bout de celui-ci, ils devront passer le diplôme du premier cycle, leur premier examen depuis leur entrée au lycée ou au collège.

Psychologiquement, ils sont prêts à travailler mieux que les années précédentes. Le rôle de l'enseignant consistera donc à les aider à **consolider les acquis des programmes déjà couverts dans les niveaux précédents**. Il aura donc quarante trois (43) semaines, c'est-à-dire approximativement 132 heures pour revoir toutes les notions introduites trois ans auparavant. Avec les consolidateurs, il lui arrivera d'introduire et de faire manipuler deux ou plusieurs notions dans la même unité ou dans la même section, étant donné l'ampleur de sa tâche.

L'unité proposée sera présentée en deux sections où seront réintroduites les reprises interrogatives (tag questions) et **For**, **Since** (depuis, il y a.)

11.2.2d.1. Section I

A. **Présentation** : **Tag questions**

Phase 1 : **Présentation du dialogue** : **Selling groundnuts**

Modu : I understand you've been talking to Alaaji Xaalis, haven't you ?

Latir : Indeed, and he's promised to send down two or three of his lorries to collect our harvest. Your groundnuts will be ready, won't they ?

Modu : They will. But will he have enough money to buy your crops and mine ?

Latir : Of course he will. He's already given me a two million franc advance. That's enough for the moment, isn't it ?

Modu : No, I'm afraid not. The way I see it, there's enough money just for twenty tons, isn't there ?

Latir : Yes. More or less. So what's the matter ?

Modu : The matter's all the villagers are ready to sell their harvest. So Alaaji Xaalis will have to bring more money ; if not, we'll have to contact the Government cooperative in the next village, which wouldn't be ideal, would it ?

Latir : No, it wouldn't. So, what do you suggest, then ?

Modu : I was thinking we could send someone to tell Alaaji that all the villagers will be waiting for his envoy, couldn't we ?

Latir : Yes, you be right. Let's go and talk to the village headman.

La présentation du vocabulaire peut se faire selon les différentes techniques audiolinguale ou intégrative, qui, à ce stade du cours d'anglais que nous proposons, sont devenues familières aux apprenants et à l'enseignant.

Phase 1 : **Présentation des principales structures grammaticales qui apparaissent dans ce dialogue** :

1. You've been talking to Alaaji Xaalis, haven't you ?
2. Your groundnuts will be ready, won't they ?
3. That's enough, isn't it ?
4. There's enough money, isn't there ?
5. It wouldn't be idea, would it ?
6. We could send someone, couldn't we ?

Phase 2 : Questions orales – Réponses orales

1. Who do you think Latir and Modu are ?
2. What are they talking about ?
3. What's Modu's main worry ?
4. What's Alaaji Xaalis's ?
5. What can the villagers do if Alaaji doesn't buy their crops ?

Phase 5 : Exercice à trous : Fill in the blanks with words from the box (Complétez les phrases suivantes avec un mot du médaillon)

1. Latir and Modu are peasants. They've just brought in.....2.....and want to .....3.....them. A big local tradesman has just given a two million - 4. ....., but the .....5.....are so abundant that the money Alaaji's given to Latir..... 6. not be enough to buy all the groundnuts. So an emissary will be sent to let Alaaji know that

more.....7.....is needed. Will the village .....8.....agree to consider the problem? He should be able to talk to the local governor so that the villagers may not need to sell their groundnuts to the government.....9 which never gives out money..... !.....?

cooperative headman, money, will peasants, sell, advance, crops, tradesman money, late, immediately, provide, never

Phase 4 : Exercice écrit de manipulation des "tag questions"

1. Latir and Modu are peasants, ...they.. ?
2. Alaaji Xaalis will buy the crops, ...?
3. The two-million advance isn't enough to buy the village crops, ... ?
4. The villagers prefer private groundnut buyers to government cooperatives, ... ?
5. Government cooperatives don't pay cash when they buy your crops, ... ?

Phase 5 : Essay writing (Rédaction)

Write the conversation between the village headman, Latir and Modu (Rapportez la conversation entre le chef du village, Latir et Modu

11.2.2d.2. Section II

A. **Présentation**

For et **Since** (Il y a, depuis)

Musaa : Have you already met our new doctor ?

Mamadu : No. Not yet. And moreover he's been here only a week, and I haven't had a headache for a month

Musaa : Lucky you ! I have been suffering from a severe cold since the end of December

Mamadu : I'm not surprised, you know. You never wear warm clothes, and if you haven't noticed, it has been cold since mid-January

Musaa : Serves me right ! I have an appointment with Dr. M. NIANG, our new school Doctor. He's been getting very unpopular with pupils because of his peculiar hobby : giving people injections.

Mamadu : I'll go to the infirmary with you, and then we'll go and buy sand-grilled peanuts.
I haven't eaten any since Friday. Come on, move.
Break time is only 10 minutes !

Phase 1 : Présentation des éléments lexicaux et grammaticaux nouveaux ou déjà vus

Eléments lexicaux : Not yet, moreover, lucky you, severe cold, serves me right, peculiar, injection.

Eléments grammaticaux

He has been here **for** a month. It has been cold **since** mid-January.
He **has been getting** very unpopular.
I haven't eaten any **since** Friday.

B. **Manipulation**

Phase 2 : **Questions orales – Réponses orales**

1. **What are Musaa and Mamadu ?**
2. **Where are they ?**
3. **What time is it ?**
4. **What' Musaa's problem**
5. **Why is he ill, according to Mamadu ?**
6. **Does Musaa like going to the doctor's ? Why not ?**

7. **What does Mamadu want to do after the visit to the infirmary ?**
8. **How long is break time in this school ?**

Phase 3 : **Questions écrites – Réponses écrites**

1. **How long has Musaa been suffering from a headache ?**
2. **According to Mamadu, what must Musaa do to avoid a severe cold ?**
3. **What sort of a doctor is Dr. NIANG ?**
4. **How long has the doctor been in this school ?**

Phase 4 : **Oral ou écrit : True** (Vrai) – **False** (Faux)

1. **Both Mamadu and Musaa have already seen the doctor.**
2. **Mamadu has had a headache for a month.**
3. **The doctor has been giving his injection for a week.**
4. **Musaa's illness started at he end of December.**
5. **Mamadu knows the cause of Musaa's illness.**

Phase 5 : **Exercice à trous. Complete with for or Since** (Complétez avec For ou Since)

1. **Musaa has been going to the infirmary ..... December.**
2. **The doctor has been in the school.....a week.**
3. **Mamadu hasn't had a headache.....a month.**
4. **The teacher has been talking to the class.....half an hour.**
5. **But Astu's not listening. She has fallen asleep.....3'clock.**

Phase 6 : **Discrimination : Choose the correct structure** (Choisissez la structure correcte)

1. A. **The doctor's been examining him since two days**
   B. **The doctor's been examining him for two days.**
   C. **The doctor's been examining him four two days.**

2. A. **It has been raining for days.**
   B. **It has been rained for days.**
   C. **It has been raining since days.**

3. A. **He's a friend of my brother's.**
   B. **He's a friend of my brother.**
   C. **His a friend of my brother.**

Phase 7 : Guided Essay (Rédaction contrôlée)

Write the conversation between Musaa and the doctor. Use the following prompts. (Rapporter la conversation entre Musaa et le docteur. Employez les indications suivantes) :

Doctor : Invites Musaa to come in.
Duration of illness ?

Musaa : Duration of illness. (Gives information about)
Personal explanation of cause of illness

Doctor : Medical cause of illness.
Recommends medicines to be taken in the future.

Musaa : pleads against injections. ([100])

11.3. Lecon-type du second cycle (classe de seconde)

11.3.1. Section I

A. **Présentation**

Phase 1 : Présentation du dialogue : The first rain

Elucidation des élements lexicaux et grammaticaux

---

[100] Le professeur pourrait résoudre le problème de vocabulaire qui pourrait se poser ici soit en préparant d'avance une liste d'items lexicaux liés à la situation soit en

Aliu : Good morning !

Ploughman : Good morning, young man !

Aliu : I can see that you started ploughing early this morning. Congratulations and good luck !

Ploughman : Congratulations to you, too, and thanks for your wishes. This is the first rain, and it has been a big one. So we preferred to start sowing groundnuts now rather than waiting for the second rain.

Aliu : What if this rain were a false start for the rainy season ?

Ploughman : It can't be. Rains used to start in mid-July, and we're nearly there. So you see, we peasants have to take chances.

Aliu : But why such a hurry ? You've got plenty of time, haven't you ?

Ploughman : Not really. Moreover, experience has shown that the rainy season always starts a fortnight before or after the predicted date, be it a god or bad year. I has always been so since the beginning of times.

Aliu : All right. You should know better than I. Have a nice day !

Ploughman : Have a nice day, young man. Run and join your folks. I'm sure they need an extra hand to lead the horse. It's a shame animals can't make straight furrows without a man's help. See you soon, son !

Phase 2 : **Questions orales – Réponses orales**

1. **Where is this scene taking place ?**
2. **What are the two characters talking about ?**
3. **Which month of the year is the scene taking place in ?**
4. **What does the ploughman think about the first rain ?**
5. **Who does we preferred to start ploughing refer to ?**
6. **According to you, what time of the day is this scene taking place ?**
7. **What is Aliu ?**
8. **what shows that things are no longer what they used to be ?**

---

passant dans les rangées pour répondre aux sollicitations des apprenants dans ce domaine précis.

9. **Is it better to start ploughing after the first rain or after the second rain ?**
10. **Sowing groundnuts seems to be the peasant's first activity during the rainy season. What's your opinion ?**

En répondant à ces questions, les apprenants auront beaucoup parlé. Ils auront également montré la qualité de leur compréhension orale. Pendant cette activité, le professeur est l'émetteur du message et les apprenants, les récepteurs.

Après en avoir décodé le contenu, ils doivent réagir en faisant appel soit à leur mémoire courte (dans le cas des questions orales) soit en lisant (reading comprehension.)

Phase 3 : Compréhension orale

Dans cette phase, l'enseignant peut évaluer la compréhension orale des apprenants en leur demandant d'écouter un passage et de compléter des phrases en fournissant l'information qui manque (transfert d'information.)

Phase 3a. : Ecoute d'une passage enregistré

The Senegalese climate

The climate year is divided into two main seasons according to rainfall : the dry season and the rainy season. The dry season is dry only, in the inland regions. The coast is simply neither dry no rainy, it's humid rather.

Rains called hëg may fall in December during the socalled dry season. Though heavy at times, they are not significant. In 1978, Linguère, Dakar, Matam, Kaolack and ziguinchor recorded respectively 15, 17, 23, 31 an 54 millimeters. In Eastern Senegal the dry season begins in April when the monsoon starts spreading all over the country. Rains get heavier and heavier in August.

Phase 3b. : Complete the following sentences (Complétez les phrases suivantes)

1. **There are ..... seasons in Senegal.**
2. **The rains which fall in December are called ..... in wolof.**
3. **They are by no means the beginning of the .....**
4. **The actual rainy season begins in ..... in Eastern Senegal.**
5. **Rains n Senegal start with the ..... which spreads across the country in early April.**

Phase 4 : Compréhension écrite

Phase 4a. : Remarque

Ici, deux activités sont liées : la comprehension écrite des apprenants, que le professeur tente d'évaluer grâce à des exercices écrits, et la compréhension orale, que nous avons décrite dans la phase 3. Pour la phase de la compréhension décrite, les apprenants doivent lire le passage et répondre à des questions écrites au tableau, dans le livre de classe ou sur la feuille d'épreuve (Reading compréhension).

L'enseignant peut choisir l'exercice de la phase 3b pour cette activité ou d'autres types que nous proposons ci-dessous.

Phase 4b. : Réponses à choix multiple

Dialogue : The first rain

1. **This scene is taking place in the**

a) morning
b) afternoon
c) house
d) season

2. **The ploughman and Aliu agree that the first rain is generally**

a) the beginning of the rainy season
b) not important in peasants' activities
c) considered a controversial issue among peasants
d) considered the right moment to take the sheep to the fields

3. **Peasants take chances because**

a) the rainy season is bad
b) they don't know how to begin sowing
c) the rainy season doesn't start on a regular basis
d) none of them knows for sure when to start ploughing the fields

4. **In this dialogue we learn that peasants**

a) use traditional agricultural techniques
b) use semi-modern agricultural techniques
c) plough the fields at the beginning of the season
d) make furrows when the horses are intelligent enough

5. **In this dialogue, Aliu may be**

a) a peasant himself
b) an agricultural expert
c) a young man who wants to know about agriculture
d) a peasant'son

TEXT : The Senegalese climate

1. **There are**

a) four seasons in Senegal
b) two seasons in Senegal

c) three seasons in Senegal

d) two or three seasons depending on the climate

2. **In Senegal rains start**

a) in the regions near the coast

b) at the Eastern border

c) on the West coast

d) in the West coast

3. **In Senegal the coast**

a) gets more rains than the other regions

b) gets rains after the other regions

c) gets rains at the same time as the other regions

d) never gets rains in time

Phase 5 : **Compréhension orale ou écrite** : **Stimuli photographiques** ([101])

PHOTO

1. What's he doing ?
2. What time of the day is it ?
3. When did he start work ?
4. What is he working with ?

PHOTO

1. Where's this scene taking place ?
2. How many boys and girls are playing in the rain ?
3. Do you think it's dangerous to play in the rain ? Why ?

PHOTO

1. Which vegetables are grown here ?

---

[101] Photo 1 : Un paysan au travail dans son champ alors que le soleil se lève ; son instrument de travail est une houe traditionnelle.
Photo 2 : Une scène de baignade sous la pluie dans une rue de la capitale. Filles et garçons ont transformé la rue en piscine à la grande désolation des automobilistes.
Photo3 : Jardinier dans son jardin potager, choux, aubergine, manioc, piment rouge, persil, etc..

2. How does the gardener grow them ?
3. Which dishes are they used in ?

11.3.2. Section II

A. **Présentation**

Text : **Let's send more help to Africa's starving**

Last year, millions of us poured out our hearts to help feed the hungry victims of Africa's famine. We bought tickets to the Live Aid concert in Philadelphia, we pledged money at campus volleyball games in Tucson, we ran fund raising marathons n Seattle. The total was grand : we sent more than $400 millions in USA food aid to Africa. We can be proud of the result – 7 million Ethiopians are alive today because of the milk of human kindness which flowed bounteously from the USA. But don't bask in pride too long. Ethiopia and several other African nations are still desperate for USA aid. They need money for food, and money for medical care, so that curable illnesses like measles and diarrhea don't prove fatal to the famine's shaky survivors.

The UN says these nations are "critically affected".

Ethiopia :

Copious rains have raised hopes that the 1984-85 drought, which took one million lives, is over. But Ethiopians need $40 millions more to transport emergency food. That's not top priority with the Marxist government which is busy battling rebels in the north. In the mist of the famine, the government tried to force more that a million villagers to move from the North to South – 100.000 died.

Sudan :

Civil war is threatening up to 3 million people with starvation and has uprooted 200.000 more. But relief agencies have stopped flying emergency grain to the starving because rebels are firing on the planes. Eight days ago, rebels shot down a commercial airliner with 61 abroad.

Angola :

Civil war has raged for more than 10 years, displacing nearly 500.000 people and leaving one million hungry. Mines on the roads and attacks on railroads make it extremely tough to move food to the starving.

Mozambique :

Far worse than drought, civil war has ruined the country's ability to feed its people. Last year farmers grew only 9 percent of the grain needed, so 1.8 million people are hungry.

These four countries share a common crisis : civil war. Although Africa is ridden with drought and plagued with locusts, it isn't nature that's causing men, women and children to starve to death in 1986. It's war. Farmers cant plant or harvest crops in a fire fight.

Some say it's foolish for the USA to send food and money to nations like these, aid can be diverted to war. Why reward countries for brutish policies, they ask.

Yes, some of these governments are callous. They've put power ahead of their people's needs. But that doesn't mean we should stand by and watch innocent die. Children don't declare war, and without aid children will die.

As 1985 proved, charity does save lives. When the world is watching, emergency shipments do get through. We must keep the spotlight of word attention on these countries, so military interests don't undermine humanitarian world aims.

This year, the USA is bursting again with surplus food. This year, African bellies are swelling again with hunger. Let's pour out our hearts to the hungry.

Phase 1 : **Elucidation of lexical and grammatical items**

(Elucidation des éléments lexicaux et grammaticaux)

Phase 2 : **Oral or written questions – Oral or written answers**

(Questions orales ou écrites – Réponses orales ou écrites)

1. **How was the fund to help Africa raised ?**
2. **How much money was raised ?**
3. **What was the main cause of starvation in the four African countries ?**
4. **Why was it difficult to convey the aid to the starving ?**
5. **Did all Americans approve of the aid sent to those African countries ?**

Phase 3 : **Répondre aux questions en vous aidant du médaillon**

1. **You're in New York, and you want to help the African hungry, where can you go ?**

Write True (T) or False (F) (Vrai ou Faux)

2. **Only religious organisations are involved in this aid.**
3. **Oxfam America is on Broadway, New York.**
4. **There is an organisation in South Carolina that can help the African hungry**

HELPING THE HUNGRY ([102])

Here's a list of some of the organizations that can help you help the hungry.

Africare, 1601 Connecticut. Ave. NW, Suite 600 Washington D.C. 20009.
American Friends Service Committee, 1501 Cherry St. Philadelphia Pa 19102.
Care, 660 First Ave., New York, N.Y 10016.

---

[102] Lets send more help to Africa's starving : USA today. August 25, 1986 : Editors : John C. Quinn, J. Seigenghaler.

Catholic Relief Services, 1011 First Ave. New york, N.Y. 10022.
Lutherian World Relief, 360 Park Ave. S, New York, N.Y. 10010.
Oxfam America, 115 Broadway Boston, Mass, 02116.
Save the Children Federation, Box 925, Westport, Conn. 06881.
The Hunger project, Box 789, San Francisco, Calif. 94101.
World Vision Relief Organizations, 919 West Huntingdon Dr Monrovia, Calif 91016.

Phase 4. : **Use the words or groups of words learnt in the text to fill in the blanks**

(Complétez les phrases avec des mots ou des groupes de mots appris dans le texte)

1. **Millions of Ethiopians are .....today because of the aid from the.....**
2. **Ethiopians and the other African nations are still f..... for US aide.**
3. **The 1984-85 drought took 1 million.....**
4. **40 million dollars more are needed to ..... emergency food.**
5. **In Angola civil war has ..... for more than ten years.**

Phase 5. : **Describe the starvation case in the four different African countries in 2 Sentences.**

(Décrire en deux phrases la famine dans chacun des quatre pays africains)

Countries	**Characteristics of starvation**
Angola	----------
Ethiopia	----------
Mozambique	----------
Sudan	----------

Phase 6. : Explain the following sentences in a few words

(Expliquez en quelques mots les phrases suivantes) :

1. **They have put power ahead of their people's needs.**
2. **Children don't declare war, and without aid, children will die.**
3. **Use a USA is bursting again with surplus food.**
4. **This year, African bellies are swelling with hunger.**
5. **Once again, let's pour our hearts to the hunger.**

Phase 7. : Sum up the text using these prompts

(Résumé du texte suivant les indications données) :

(i) **Last year/to buy ticket/live aid**

(ii) **We/to pledge money**

(iii) **To run marathons**

(iv) **Result**

(v) **Present situations in the four African countries**

(vi) **Cause of the present situation**

(vii) **Reason for the aid.**

Phase 8. : Essay (Rédaction)

Suppose you are a newspaper reporter and you have to write about the best way for industrialised countries to help the famine-stricken African countries. Write the article.

CONCLUSION

Nous avons entrepris cette étude dans le cadre des recommandations des Etats Généraux de l'Education et de la Formation en vue de parvenir à l'Ecole Nouvelle. Celle-ci se veut une école tournée beaucoup plus vers les besoins immédiats des apprenants dans tous les domaines.

En ce qui concerne l'anglais, notre ambition est, grâce à l'étude que nous allons conclure, d'aider ces apprenants à mieux manipuler la langue, que ce soit sur le plan oral ou écrit, dans la communication face à face avec les sujets natifs, ou surtout dans les examens de fin de cycle.

Les études antérieures à la nôtre, que nous avons minutieusement analysées ou tout simplement citées au passage, ont toutes des objectifs plus ou moins identiques, à savoir, pour prendre le cas du Sénégal :

1. **initier les apprenants à une nouvelle langue étrangère,**
2. **consolider, rectifier et évaluer les acquis des quatre premières années du premier cycle,**
3. **étendre les acquis du premier cycle à d'autres contextes langagiers beaucoup plus complexes, cette extension s'accompagnant d'une révision de tout ce qui a été introduit dans la phase d'initiation,**
4. **évaluer globalement les acquis des sept (7) années d'étude d'une langue étrangère lors de l'épreuve du Baccalauréat.**

Ces études sont sous-tendues par des modèles théoriques basées soit sur la grammaire, soit sur la behaviourisme, soit sur les stratégies de communication, etc. Chacun de ces modèles a donné une méthode. Le modèle qui nous intéresse de près est celui de l'Analyse Contrastive (**AC**), qui a servi au Centre de Linguistique Appliqué de Dakar (**CLAD**) de support pour l'élaboration de la série **Today's English**, que nos apprenants (de la 6ème à la Terminale) ont utilisée en classe jusqu'à une période très récente. L'objectif visé dans ce cours audiovisuel consiste à introduire la LE par la voie audio-orale d'abord avant de la présenter par la lecture et l'orthographe, favorisant ainsi l'oral par rapport à l'écrit.

Le cours **EFSA** (English For French Speaking Africa) expérimenté au Sénégal depuis quelques années est du même modèle théorique. Il présente cependant l'avantage de ne pas systématiser l'intervalle entre l'oral et l'écrit.

Néanmoins, nous sommes persuadés que ni le **CLAD** ni **EFSA** ne conviennent désormais aux apprenants du Sénégal, étant donné les objectifs visés par le programme de la LE dans le cursus de nos collèges et lycées. En effet, ils ne permettent pas aux enseignants de préparer au mieux leurs élèves à l'évaluation des connaissances lors des examens de fin de cycle, qui, sous leur forme actuelle, donnent plus de poids à l'écrit.

C'est d'ailleurs en analysant les performances écrites des élèves que nous avons pu les situer par rapport à leurs difficultés et que nous avons déterminé la nature du programme qu'il leur faudrait, à chaque étape de leur apprentissage.

Nous avons mené notre analyse en comparant les structures (erronées) de l'apprenant à celles des autres langues qu'il connaît (LM, LO, LE). Et ainsi nous avons pu, dans la majorité des cas, retrouver leurs origines qui, bien que disparates, sont classifiables en sept (7) grands systèmes, **systèmes** étant entendu dans le sens de stratégies ou de méthodes d'appropriation de la LE.

(viii) l'interférence de la LO (**Interflo**),
(ix) l'interférence de la graphie en LE (**Interfon**) (**Hominter**),
(x) l'interférence interne à la LE (**Interfinter**),
(xi) la stratégie de communication (**Stratcom**),
(xii) l'application imparfaite de la règle (**AIR**),
(xiii) la stratégie de simplification (**Stratsimp**),
(xiv) la surgénéralisation (**Surgener**).

Ces systèmes forment entre eux les trois grandes classes suivantes :

(i) **l'interférence** (Interfinter, Interflo, Interfon),

(ii) **la stratégie d'acquisition** (communication et simplification),

(iii) **la surgénéralisation** (AIR, Analogos, etc...).

Après avoir dégagé les grandes classes des systèmes approximatifs, nous sommes alors tourné vers leur nature.

Pour ce faire, nous avons considéré les **processus** (que d'aucuns pourraient appeler fonctions) qui concernent l'interrogation directe et indirecte, la finalité, la négation, la possession et le produit, qui renferme la violation des règles de la LE (ou, pour l'appeler autrement, phénomènes, stratégies ou encore comportements de l'apprenant vis à vis de la LE).

Nous avons remarqué que cette violation renfermait des erreurs d'accord, d'articles, d'impropriétés et de concordance des temps, d'ordre des mots, de prépositions et de non-flexion. Pour le deuxième point de la rubrique du produit, nous avons noté l'ignorance ou la présomption au sujet des règles de la LE (AI ; lexique, orthographe, omissions), pour le troisième, les confusions diverses, les confusions concernant les constructions verbales, l'interférence de la LV2.

Une étude statistique des résultats nous a permis de déterminer une hiérarchie des difficultés que nous avons analysées par rapport aux domaines des processus et du produit. Pour le premier domaine d'analyse, la **possession** (41,17%) vient en tête, suivie dans l'ordre par **l'interrogation** (29 ,41%), la **négation** (23,52%) et la **finalité** (5,88%). Pour le second, la violation des règles de la LE avec 50% des erreurs recensées est le phénomène le plus fréquent, suivi par les **confusions** (35%) et **l'ignorance ou la présomption au sujet des règle de la LE** (15%).

En analysant les phénomènes de façon détaillée, nous sommes parvenu à la conclusion que les plus grandes difficultés des apprenants concernent **l'impropriété et la concordance des temps** (**violation des règles** : 14,03%), suivie du **lexique** (Ignorance ou présomption au sujet des règles : 12,46%), des **constructions verbales** (Confusion, présomption au sujet des règles : 12,46%), des **confusions diverses** (10,68%, de **l'ordre des mots** (violation des règles de la LE

7,14%), de **l'orthographe** (Ignorance ou présomption au sujet des règles : 8,9%), des **AI** (Ignorance ou présomption au sujet des règles : 8,9%), de **l'article** (violation des règles de la LE 5,34%), de la **non-flexion** (violation des règles de la LE 5,34%).

La hiérarchie globale concernant les trois phénomènes s'établit comme suit :

1 Confusion,
2 Impropriété et concordance des temps,
3 Lexique
4 / 5 AI et ODM
6 Orthographe, articles, prépositions, omissions, non-flexion, accord

En déterminant les causes des systèmes constitués par l'ensemble des performances erronées des apprenants, nous nous sommes rendu compte que la moitié des erreurs provenaient directement ou indirectement de la LE (48 ;,05%), décomptés ainsi qu'il suit : **Interfinter** : 28,81%, **Surgener** : 18 ,85% tandis que la **LO** n'étant responsable que de 15,78% de celles-ci, venait ex æquo avec **les stratégies de communication** et de **simplification**, qui sont si caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère quelles que soient la langue maternelle et officielle des apprenants.

Notre étude, qui se veut une tentative de révision ou de remise à jour de l'AC menée il y a vingt ans, nous a permis de déterminer que l'interférence de la langue maternelle ou officielle (dans le cas des apprenants du Sénégal) n'est plus la cause unique des erreurs faites par nos élèves.

Cette constatation nous a encouragé à chercher à déterminer la qualité des systèmes approximatifs pour mieux cerner leurs stratégies d'acquisition de la LE. C'est ainsi que nous avons remarqués que ceux-ci procédaient en deux étapes :

1. l'étape de la **compétence transitoire**, que nous avons retracée de la 6ème à la 3ème, étape pendant laquelle les apprenants forment des hypothèses qu'ils vérifient, rejettent ou

adoptent (fossilisation). C'est l'étape de la **sous-différenciation** des catégories phonologiques, grammaticales et morpho-lexicales.

2. l'étape de la **compétence terminale**, caractérisée par l'addition d'autres formes d'interférence (réinterprétation, hypercorrection et analogies) qui touchent les domaines de la morphosyntaxe (négation avec **don't**, la négation sans auxiliaire, la pluralisation de l'adjectif possessif et de l'adjectif qualificatif)

La troisième partie de notre étude a été consacrée à la rémédiation des erreurs, aux principales stratégies de correction de celles-ci et à la nouvelle didactique de la LE que nous proposons.

Dans le travail de rémédiation, nous avons proposé aux collègues tout une gamme de techniques de correction des erreurs, alliant celles dites traditionnelles (traduction, thème d'application, règle d'emploi) à celles appartenant aux méthodes audiovisuelles, suggestives, communicatives, etc. (exercices structuraux, vrai ou faux, exercices à choix multiple, exercices à trous, etc.). après avoir dégagé ces techniques, nous les avons résumées en un chapitre entier pour fournir aux collègues, surtout aux débutants, « **a bag of tricks** », un ensemble de recettes que nous les conviendrons à enrichir avec des techniques qui **ont fait leurs preuves** (cf. la rubrique du **Tesol Quarterly** : **It works** ou la revue **LIENS** de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar).

C'est dans le troisième chapitre que nous avons présenté notre didactique : la méthode communicative intégrative. Elle fait appel à des phases de l'approche audiovisuelle (écoute, répétition, drills), mais elle est essentiellement éclectique pour le reste. Dans sa démarche, elle est totalement intégrative, car elle permet à l'enseignant de mener avec les apprenants des activités orales et écrites de la façon dont nous l'avons exposé.

Nous avons présenté d'abord des leçons types du premier cycle (découpé en quatre niveaux, à savoir,, les tout débutants, les débutants, les initiés et les consolidateurs, niveaux qui ne correspondent pas nécessairement à des années, mais à un nombre précis d'objectifs).

C'est ainsi que, pour les tout débutants, il s'est agi de les familiariser avec l'environnement de la classe et de leur faire acquérir les notions et les concepts pour s'y référer, de leur apprendre à parler d'eux mêmes et de leurs camarades de classe (âge, possession, etc.)

Le niveau des débutants commence avec l'introduction d'autres mots interrogatifs qui n'ont pas été présentés pendant les 60 heures des tout débutants. Ensuite, le reste de la leçon se fait en deux parties (**présentation** et **manipulation**) de cinq (5) sections.

Pour la présentation, nous avons introduit soit une ou plusieurs structures, soit une série de photographies dont les commentaires dialogués renferment des nouveautés grammaticales et lexicales.

Dans la manipulation, les apprenants ont plusieurs possibilités de faire de la pratique orale et écrite (réponses orales à des questions écrites ou orales ou vice-versa, lecture et répétitions de structures du dialogue ou du passage, des exercices à trous, une dictée, une récapitulation du vocabulaire, construction d'un dialogue, etc.).

Dans les phases de manipulation, des questions à choix multiple sont proposées tandis qu'un exercice de compréhension écrite est introduit en plus des autres rubriques déjà mentionnées.

Dans la deuxième unité des initiés, notre didactique insiste sur la consignation dans les cahiers de règles grammaticales ou de corrections d'erreurs types qui peuvent servir de points de repère dans les révisions des apprenants. Il y a également un exercice à trous destiné à faire réemployer le vocabulaire déjà étudié et enfin l'exercice de rédaction (contrôlée ou libre).

La présentation et la manipulation constituent également les deux parties de chaque leçon du second cycle. Dans la présentation de la première section d'une unité, l'enseignant peut introduire un dialogue dont il élucide les éléments grammaticaux et lexicaux avant de vérifier la compréhension des apprenants par des questions orales. Ensuite, il peut passer à l'écoute d'un message contenant des informations qui permettent aux apprenants de compléter des phrases.

Il peut évaluer la compétence écrite de ceux-ci en donnant un exercice de discrimination (a, b, c, d), en écrivant des questions en face de supports photographiques (description d'images).

Les activités orales et écrites sont reprises dans la deuxième section, où un texte sur le même thème (mais présenté sous un angle différent de celui du dialogue et le passage enregistré) est introduit et exploité de façon extensive :

(i) questions orales ou écrites,
(ii) transfert d'informations,
(iii) déclarations vraies ou fausses,
(iv) phrases à compléter avec des mots ou groupes de mots tirés du texte,
(v) description écrite d'une situation en deux phrases,
(vi) explication de phrases en quelques mots,
(vii) résumé (guidé ou libre) du texte,
(viii) rédaction sur le thème développé dans le texte.

Tel est le schéma de la méthode communicative intégrative que nous proposons pour faire face aux difficultés des apprenants de nos lycées et collèges. Nous pensons qu'une exploitation rationnelle et réaliste de ce schéma pourrait déboucher sur un ensemble de cours beaucoup plus centrés sur le vécu quotidien des apprenants pour mieux les préparer à faire face à leurs besoins futurs en matière de communication en langue étrangère anglaise, sur leurs lieux de travail respectifs.

Ces cours devraient se répartir de la façon suivante :

a) **Premier cycle** (tout débutant à initiés)

L'anglais général devrait être le souci principal de l'enseignant. Toutes les structures grammaticales (interrogation, finalité, négation, possession, accord, articles, ordre des mots, prépositions), les alliances incorrectes, le lexique, l'orthographe, les omissions, les constructions (verbales et diverses), l'interférence des autres langues, devraient être couverts au bout de la dernière année du premier cycle.

b) **Second cycle** (Consolidateurs à la fin du second cycle)

Ici, l'enseignant devrait essayer de centrer son enseignement sur l'anglais spécialisé (anglais technique et anglais de service) ; les lois d'orientation des apprenants à partir du BFEM pourraient d'ailleurs lui faciliter la tâche.

C'est ainsi que, dans la série littéraire (dans les classes de 2nd A, 1ère A et Terminale A), le cursus de la LE devrait se concentrer sur la traduction, l'interprétation des textes, sur des interviews et des simulations de situation dans les domaines suivants :

1 **Secrétariat :**

- Organisation des entreprises,
- Bureau de secrétariat,
- Classement et correspondance,
- Réceptionniste / téléphoniste, etc…

2 **Hôtellerie :**

- Réceptionniste,
- Femme, valet de chambre,
- Cuisiner, cuisinière,
- Réservation, note d'hôtel,
- Restauration,
- Etc..

3 **Enseignement :**

- Comment devenir enseignant (métier et contraintes),
- L'école et les apprenants,
- Education et emploi,
- Etc…

4 **Interprétation :**

- Comment devenir interprète-traducteur,
- Conférences internationales
- Traduction simultanée
- Etc…

5 **Administration :**

- Organigrammes d'administration,
- Législation du personnel,
- Etc…

6 **Etc..**

Les classes des séries scientifiques (C - D) et techniques (B - E - F - G) devraient également se spécialiser à partir de la 2nde .

C'est ainsi que, en 2nde B, les apprenants devraient être en contact avec des textes et des situations concernant leur série :

- Construction,
- Gestion,
- Economie,
- Commerce,
- etc…

En **2nde C et D**, l'accent devrait être mis sur les domaines suivantes :

- La terminologie mathématique en LE,
- Rappel des notions en physique et en chimie,
- Notions de médecine vétérinaire,

- Faune et flore.

En **2nde E et F**, les domaines suivants pourraient être exploités :

- Révolution industrielle,
- Progrès techniques,
- Nouveaux procédés et produits,
- L'ordinateur et ses applications dans les entreprises privées et dans la recherche,
- Aviation,
- Sciences météorologiques,
- Transit,
- Comptabilité.

Ainsi donc, la méthode communicative intégrative débouche sur la spécialisation des apprenants à partir de la 2nde, pour mieux préparer leur entrée dans la vie active.

C'est pourquoi nous estimons, à notre humble avis, qu'il est temps que des efforts soient faits pour l'élaboration et la confection de livres de classe reflétant les besoins et les réalités des apprenants. Nous pensons que notre étude pourrait contribuer à la mise sur pied d'un projet conçu dans ce sens sur le plan national, pour arriver à l'Ecole Nouvelle.

ANNEXE N°1

SYSTEMES APPROXIMATIFS DES CLASSES DE 4ème ET DE 3ème

A. Principales rubriques du système approximatif de la classe de 4ème

I. ACCORD

1. He give you a prescriptions.
2. He have....

II. ALLIANCES INCORRECTES

1. There are a big airport.
2. You don't working.
3. You eating a rich things.
4. You can learning.
5. If you work well you are speaking French.
6. There is all the schools.
7. The village man are very happy.
8. In town there a shop.
9. There much noise.
10. You eaten a confortable meal.
11. ..... to saw a football match.
12. ..... they will be happiness.

III. ARTICLES

1. I prefer to live in the town.
2. To find a fish
3. I like the sport, the music...

IV. CASTLO

1. Me, I prefer (moi, je préfère)
2. Me I earn my living (moi, je gagne ma vie)
3. At night there are anywhere lights (la nuit il y a partout des lumières)
4. Me, I live in town.
5. ..... Near of my family

V. CONFUSION

1. ..... In other country
2. There is all the young.
3. There is a lost of noise.
4. Many hang make light work.
5. He usually get's up.
6. ..... go which my friends
7. ..... thought (though) I am not reich (rich)
8. I'm very happen (happy)
9. I thing I can found (find) a house.
10. I must have a few (some) money.
11. I must give they (them)
12. When the plans cames.
13. I journey in cars
14. ..... all nice thinks
15. ..... go to the farm's

VI. INTERFON

1. The things a usualy see
2. I like wording (working) in a office

VII. LEXIQUE

1. It hasn't electricité.
2. ..... at the foire

3. you pass (sit) an exam
4. ..... of the décollage (take off)
5. ..... lot of streets éclairé (illuminated)
6. ..... electric lates (lights)
7. ..... any aliments (food)
8. ..... to found food (find)
9. ..... the woman pilat (pounds) millet
10. ..... to go to the stade (stadium)
11. ..... the town livers

VIII. OMSSION DE LA PREPOSITION

1. I prefer live in town.
2. Living town is very important.

IX. ORDRE DES MOTS

1. He have many animals dangerous.
2. You'll be a know man.
3. There are a meal European

X. ORTHOGRAPHE

1. in the hollidays
2. ..... ritch things
3. ..... in an other country
4. ..... for exemple
5. ..... very confortable
6. ..... I by dinner
7. ..... my frends
8. ..... bying materials
9. ..... writting letters

XI. PREPOSITION

1. ..... at the country
2. ..... going at the seaside
3. ..... to go at school
4. ..... to work in the bank
5. My parents live on the bank village.
6. All my parents come in my house
7. I must tell to my cousin

XII. TEMPS

1. When you live in the village, you visited
2. I live in town since 16 years.
3. In the morning everybody goes to the fields.

   The men came back to (from) the fields. The old men began.....

B. Principales rubriques du système approximatif de la classe de 3ème

I. ACCORD

1. He never go to Gorée.
2. When my father come...
3. He live in a village.
4. The doctor tell him to sleep in a bed.
5. He don't doubt about Dr Scheweither's power.
6. The good doctor don't discourage the patient.
7. The doctor ask to Bobo.
8. He believe that an evil spirit is.....
9. One day Bobo don't feel well
10. The doctor like me very much.
11. The government don't care of the teachers.

II. AMALGAME

1. I said (that) for to encourage the patient.
2. For to be examined.
3. For to help my family
4. The creation of man is done for to work.

III. ARTICLES

1. **Omission de l'article indéfini**

   What lucky man you are !

2. **Emploi erroné de l'article défini**

   For the doctor Schweitger's power

   To make attention to the life

   Look at the Bobo's foot

3. **Emploi erroné de l'article indéfini**

   About an village

IV. ALLIANCES INCORRECTES

1. **Possessif non conforme au possesseur** :

   My grandfather is happy in her village

   .....for want to go back to my house

2. **Marque inapproprié à l'auxiliaire** (verbe) :

   There are a long time

3. **Indéfini inapproprié au substantif** :

   He gives him much medecines

V. CONFUSIONS

1. Entre formes ou termes proches

I shall give few lessons

I have explaining

to visit the slaves house

to go to my house for haven my news

.....after I was putting

I'm ill

He said than I could

A few time

I don't thing

You don't cured.

It's my foot who aching.

The doctor comes to examining me.

Can you walking ?

When I'm a women.....

I can finish to dead.

2. Entre termes qui ont la même signification en LO

I said you that .....

Do you have many money ?

He gives him many medicines

3. Confusions entre auxiliaires

I'm another reason

An accident is arrived

Are you visited the slaves's house

4. Confusions dues à la prononciation défectueuse

I give you tree months.

5. Confusions dues à une inversion de terme

You can have a sick sea.

My compound's gradfather.

VI. CONSTRUCTIONS VERBALES

1. Ordre des mots

When we shall go ?

Why you haven't left St Peters?

2. Absence d'auxiliaire

Want you that ?

You no like it ?

You know not ?

How you made your fortune ?

3. Calque de la construction de la LO

I have decided of to make of trade.

Good, go us drink now.

I want that you keep the money

4. Confusion entre auxiliaires avoir et être

Are you visit the ..... ?

Men who are suffered

Your parents have waiting

Who are suffered ?

What are you bumped ?

5. Forme incorrecte après les défectifs

I can to cure.....

I must to invest.

6. Emploi redondant de l'auxiliaire

I am understand.

7. Concordance des temps

A. Passé composé - prétérit

I have lived there when I was younger

B. Présent - Conditionnel

When I am a man, I would kike to be a doctor.

When I am a man, I would be a doctor

C. Prétérit - Présent

Bobo arrived at the hospital and is examined.

I was come here because I am seriously ill.

D. Futur - futur

I will go home as soon as he will finish.

VII. LEXIQUE

A. Item lexical unique en LO

I said you that....

Quiettly doctor ! (take it easy)

You can win so much money

I must do the exam

B. Homonymie

Many handicap and death in traditional life

I stay alone during the journey

C. Homophonie

I am ill

I want to def (die).

D. Traduction directe

Good chance

After the eat

I stay alone during the journey (daytime)

E. Ignorance

When she is enceinte....

..... essaying to cure me.

I take two piqures .....

..... accoucher

..... many medicaments

..... occupe their affair

F. Confusion entre termes proches

I hope you a good life and wealth (health).

..... before hearing reggae music

..... to prevent my parents

go to the market to sell vegetables

G. Création hybride

I want to satisfate

VIII. NEGATION

A. Auxiliaire inapproprié

I don't afraid

You don't cured

B. Absence d'auxiliaire

..... because he not time.

IX. OMISSION

A. de l'article indéfini dans l'exclamation

What lucky man you are !

B. de la préposition après look

Look my leg !

C. de l'auxiliaire

I been troubled by this ulcer.

D. de la préposition

I want be examined by you.

While I wait him

We listen her conversation.

E. de la préposition et du verbe

I would like a minister When I am a man.

X. ORDRE DES MOTS

A. dans le syntagme interrogatif

When we shall go ?

Why you're left St Peters ?

Why you haven't learnt ?

B. Emplacement erroné de l'adverbe

When I arrived her I walked badly.

C. Emplacement erroné de l'adjectif

I take the boy into room private.

A officier is a man very hard.

D. Emplacement erroné de l'adjectif possessif

.....to my all friends in the village

ANNEXE N°2

PREPOSITIONS DANS LES CLASSES DE 3ème ET DE 1ère

3ème

I. Préposition inappropriée (Prépinap)

1. AT

(i) Bobo's not going at school

(ii) Go at school

(iii) I was carried at the hospital.

(iv) We're going to take care at you.

(v) The doctor asks at Bobo .....

2. FOR

I'm written this letter for you.

3. OF

(i) I tell you of my situation

(ii) What's the matter of your foot ?

4. IN

(i) Go in the house

(ii) He's transported in hospital.

(iii) Take the boy in a room

5. SINCE

(i) Bob stayed at the hospital since 7 days.

(ii) I don't feel well since a few hours.

6. TO

(i) The doctor said him

(ii) Bobo arrived to the hospital.

(iii) I have pity to her.

II. **Préposition omise (Prépomise)**

(i) The doctor said him

(ii) Take place and wait me.

(iii) .....while I wait him

III. **Préposition redondante (Préporedon)**

(i) The Doctor ask to Bobo.

(ii) The doctor ask at Bobo

(iii) You would better to stay here

(iv) See you at next time

(v) You can to give me.

1ère

I. **Préposition inappropriée (Prépinap)**

1.AT

(i) They disturb me at any time

(ii) They believe at the superiority.....

(iii) If you stay at your own country ...

(iv) To go at school.....

(v) The scene is not conformed at

(vi) The voyage has been allowed at the Africans

(vii) I speak at people

2. FOR

(i) They must give a respect for whitemen

(ii) I'm not agree for you

3. **OF**

(i) If you change of decision

(ii) Circusmtances independent of them

(iii) .....very far of your parents

4. **ON**

They don't believe on their eyes

5. **IN**

(i) If I'm in the university

(ii) When the man comes back in her country

(iii) In one hand, in the other

(iv) By going in England

(v) They have introduced in Africa

6. **THAN**

(i) Different than African ways of life.

(ii) The same jobs than the Africans or Asians

(iii) Superior than the blacks

7. **TO**

(i) .....the nostalgia to my country

(ii) He is afraid to many difficulties.

II. Préposition omise (Prépomise)

(i) If you change of decision, prevent me !

(ii) ..... look various parts of the country.

III. Préposition redondante (Préporedon)

(i) ..... A white could to sweep.

(ii) They disturb me at nay time

(iii) Someone who must to go

(iv) They could to lost the illusion

ANNEXE N°3

EXEMPLES D'INTERFERENCE

	TYPES	EXEMPLES
1.	Omission de s	(a few) inaccessible region
2.	Traduction	a) capitalist man (un capitaliste) b) to do great profits (faire de grands bénéfices) in contrary (au contraire)
3.	Calque de structure	a) the money ..... (l'argent) that is makes turned (ce qu'il fait tourner)
4.	Emprunt ou création lexicale	which enregistrate (qui enregistre)
5.	Ordre des mots	Fix well the cylinder (fixe bien le cylindre)

ANNEXE N°4

ETAPES EVOLUTIVES DE SYSTEMES APPROXIMATIFS DES APPRENANTS

I. Première étape : sous-différenciation

Elargissement de la distribution d u nombre limité d'éléments formels acquis :

a) catégories :

- catégories phonologiques
- catégories grammaticales
- catégories lexicales

b) domaine sémantique :

II. Etapes suivantes : addition d'autres types d'interférences

a) **Réinterprétaton (Interflo)**

b) **Hypercorrection (Surgener)**

c) **Analogie (Surgener)**

ANNEXE N°5

STRATEGIES DES ETAPES EVOLUTIVES D'ACQUISITION DE LA LE

1. Application imparfaite (ou surapplication) des règles de la LE
2. Création d'items (lexicaux ou grammaticaux)
3. Emprunt lexical (traduction directe ou trous)
4. Perception et production des éléments de la LE
5. Réinterprétation
6. Simplification
7. Surgénéralisation

ANNEXE N°6

EXERCICES PROPOSES DANS LES LIVRES DE CLASSE

(Pour jeunes et adultes)

A.

A1. **Studying strategies**

Brian and Abbs, Ingrid Freebairn with John Clegg, Norman Whiteney, Longman Group LTD, 1982

A.1.1 ***Word Study*** (Etude des mots)

Group the words which are similar in meaning (Groupez les mots dont les significations se rapprochent)

Pull	**Yawn**	**Flatten**	**Hurl**	**Smash**
Spread	**Mark**	**Soal**	**Fling**	**Through**
Slash	**Strew**	**Tread on**	**Crush**	**Break**
Saturate	**Rip**	**Pull apart**	**Tear**	**Dampen**
Scatter	**Stain**	**Squash**	**Stamp on**	**shatter**

A.1.2 ***Discuss*** (Commentaire)

a) : What do you think of nuclear power ? Sustain you opinion.

b) .....

A.1.3 ***Writing*** (Composition)

A.2 **Complete the following information**

(Complétez l'information suivante)

A.3 **Fill in characters' part of conversation**

(Complétez les répliques inachevées des personnages)

A.4 **Rewrite these sentences using a passive/ a verb ending in ing**

(Transformez les phrases suivantes au passif en utilisant un verbe terminé par ing)

A.5 **Find the missing words**

(Complétez les phrases suivantes avec les mots qui manquent)

B. ORAL PROFICIENCY, Sheelagh Kanelli, 1981, Evans Brothers LTD.

Photographs : Look at these photographs and answer the questions

(Observez ces photographies et répondez aux questions.)

C. BRIDGE TO PROFICIENCY, Margeret Archer, Enid Nolan Woods, Thomas Nelson and Sons Ltd, 1984.

C.1. **Listening** (Ecoute)

C1.1. ***M.C.Q.*** (Questions à choix multiple)

C.1.2. ***Substitution of suitable phrase for those in italics*** (Remplacer les expressions en italique par les formes qui conviennent.)

C.1.3. ***Make questions to which these are suitable answers*** (Posez des questions dont les réponses sont fournies ci-dessous.)

C.1.4. ***Composition*** (Ecrit)

Write a paragraph of not more than 100 words on a given topic (Ecrire un paragraphe de 100 mot au maximum sur un sujet donné.)

D. PENING STRATEGIES (Workbook/ : Livre d'exercice)

Brian Abbs / Ingride Freebairn, Longman, 1984

D.1 **Match the Bubbles like this** (Faire correspondre le bulles de la façon suivante) :

What's your name..... Mmy name's DIANA

D.2. **Crosswords** (Mot croisés)

D.3. **Multiple choice questions** (Questions à choix multiple)

D.4. **Write the nationality of the following people**

(Ecrire la nationalité des personnes suivantes)

1. Sasha is from Japan. She's Japanese.
2. .....
3. .....

D.5. **What's this in English ? Write the answers**

(Retrouvez les mots en anglais en rétablissant l'ordre des lettres et écrivez-les)

1. Pam 2. Eky 3. Serddas obok 4. boms 5. Elarbrum 6. Awellt 7. Ryide 8. Seurp.

D.6. **Complete the conversation with words form this box**

(Complétez la conversation à l'aide des mots tires de ce médaillon)

am	**'m**	**'s**	**meet**	**this**
're	**am**	**is**	**telephone**	**there**
aren't		**isn't**	**from**	**here's**

DIANA : Hello; are you in London on holiday ?

BILL : Yes, I ..... And you ?

DIANA : No, we..... We..... here for a conference

BILL : .....you English ?

E. MEANING INTO WORDS

INTERMEDIATE Student's book and Tesbook, Adrian Doff, Christopher Jones and Keith Mitchell, Cambridge University Press, 1983.

a) Student's book :

E.1 **Presentation** (dialogue or text)

E.1.1. (***Questions on dialogue or text***)

E.2. **Practice** (Activités de la classe)

- Travail à deux

Travail avec toute la classe

E.3. **Free practice** (Activité libre)

Dramatisation d'une situation

Discussion en groupe

Informations sur soi-même

E.4. **Composition** (Ecrit)

E.5. **Reading / Listening comprehension** (Compréhension orale / écrite)

b) Testbook (livret d'évaluation) :

E.6. **Sentence Rewriting** (Transformation de phrases)

Rewrite these sentences using the word in brackets so that they mean the same. (Transformez les phrases suivantes en utilisant le mot entre parenthèses de telle sorte qu'elles gardent le même sens.)

Example : Perhaps I won't have spaghetti again tonight (think)

I don't' think I'll have spaghetti again tonight.

E.7. **Questions**

Exemple :

Réponse : I live in London.

Question : Where do you live ?

E.8. **Gap filling** (Exercice à trous)

Fill the gaps with a suitable word or phrase

(Remplacez les blancs suivants par les mots ou les expressions qui conviennent)

Example : The rain came in .....a hole in the roof

(La pluie suintait.....un trou dans le toit)

Réponse : Through (à travers)

E.9. **Vocabulary** (vocabulaire)

Example : **Who do you pay rent to** (A qui payez-vous votre loyer)

Landlord / Land lady (Propriétaire)

Réponse : Through (à travers)

E.10. **Composition** (Ecrit)

Choose one of the topics below and write about 30 words on each one. (Choisir l'un des sujets ci-dessous et rédiger au minimum 30 mots de texte.)

1. Describe the room where you are.
2. Tell someone how to get to the toilet from where you are now.
3. What are your plans for the week-end ?
4. Where do you have lunch, and what do you have ?

ANNEXE N°7

TAXONOMIE / BASEE SUR STRATEGIES DE SURFACE

(Omission, addition, malformation, ordre incorrect)

CATEGORIE LINGUISTIQUE ET TYPE D'ERREUR	EXEMPLE DE L'ERREUR DE L'APPRENANT
A. **STRUCTURE DES PROPOSITIONS ANGLAISES**	
1. **Eléments omis**	
a) Sujets impersonnels **there** et **it**	.....was a riot last nigh.
	we .....too big for the pony.
b) Omission du simple prédicat : **be**	I bought in Japon.
	My mother been the first wife of our father. Alway
c) Omission du pronom complément	lead the other wives wherever they are invited.
d) Omission du pronom sujet	
2. **Mauvais emplacement d'éléments**	
a) Verbe placé avant le sujet	Escaped the professor from prison.
b) Permutation du sujet et du verbe	English use many countries.
B. **LE SYSTEME DES AUXILIAIRES**	
1. **Do**	
a) Abus de l'auxiliaire dans les phrases interrogatives négatives	Never to do you must spit like that.
b) Omission dans la phrase interrogative	Why we bow to each other ?
c) Surcharge des phrases affirmatives	He does spend his holidays always at Benin.
d) Omission dans la phrase négative	He writes not good books.
2. **Have et Be**	
a) Formation erronée des aspects perfectif et progressif	We are stayed here already three weeks.
	I have impressed with Plato.
b) Formation erronée de l'auxiliaire	My mind always worried.

passif	Do they be happy.
c) Omission de Be	
d) Do mal employé avec Be	
3. **Les modaux**	
a) Formation erronée de l'item verbal modal	We should studying tonight.
	You have could do it if you wanted to.
b) Inassociabilité du temps avec le modal	
4. **Impropriété des auxiliaires dans les reprises interrogatives**	
	She has been smoking less , isn't it ?
C. **LES PHRASES PASSIVES**	
1. **Problèmes liés à la construction des phrases passives**	
a) Formation erronée du verbe	Each cushion given by our priest.
b) Ordre actif mais forme passive	The traffic jam was help up by my brother.
c) Omission ou impropriété de la préposition devant le complément d'agent	She is not allowed to her parents to go.
d) Ordre passif, mais forme active	Every thing covered insurance against fire.
2. **Emploi inapproprié de la forme passive** :	
a) Verbes intransitifs à la forme passive	He was arrives early.
b) Emploi erronée de la forme passive dans les phrases complexes	Mark was hoped to become a football player
D. **CONJONCTON DE TEMPS** :	
1. **Verbes à sens limité et verbes à sens polyvalent**	
	Why don't you go and have a car ?
2. **Emplacement incorrect des prépositions**	
a) After :	I got up after I brushed my teeth.
b) Since :	He broke his leg since has thrown away his ski.
c) While :	While you can't come, I'm in here.
3. **Forme des propositions après les conjonctions de temps**	
a) caractère non fini des propositions	After him goes, we will read a story.

subordonnées b) Emploi superflu de that	After that we walked we felt very warm
4. **Choix des types de prédicats**	
a) Confusion dans le choix entre verbes à sens limité et à sens polyvalent b) Difficulté à changer le sens limité c) Emploi erroné dans la proposition négative introduite par une conjonction de temps d) Emploi impropre du prédicat en fin de proposition	I lost my wallet until Juan gave it back. She kept her patience while dropping his spoon. We had to water the garden after it hadn't raine recently. Life is complicated while you are old.
5. **Concordance des temps**	
a) Défaut de concordance de temps après : **before, after, until, while** b) Emploi incohérent du parfait : while c) Application incorrecte de la concordance de temps : **since** d) Emploi superflu de **will**	After our last pennies have been spent w wanted to continue on our way home While you have worked, I make phone calls. They are studying in this school since they a six years old. Before you will leave you will kiss Grandma.
E. **COMPLEMENTS DE PHASES**	
1. **Constructions subordonnées**	
Ordre incorrect dans les constructions subordonnées	Rufus hopes that is going to USA soon
2. **Difficultés liées à l'extraposition des propositions compléments**	
a) Omission du sujet impersonnel b) Sujet impersonnel impropre it / there	.....is difficult for me to learn English right. He is raining today I will be some club meetings on Tuesday.
3. **Difficultés liées aux infinitifs et aux gérondifs** :	
a) Omission du sujet b) Mauvaises constructions avec les	It astonishes me to be here, I thought you we in London. For me failing the exam would make moth

sujets non nominatifs	upset
c) Mauvaises constructions amputées de leurs sujets	For to catch the bus go to the next corner
d) Difficultés spécifiques aux constructions avec **make, let, have** et **find**	Taxes make people to be miserable. You must Have Cielo to bake some delicious bread.
e) Sujet réel à la place du sujet	Volkswagen buses are impossible to go too fast.
f) Sujet réel à la place du complément d'objet de la principale	A girl was decided to play the piano.
g) Forme du gérondif incorrecte après les prépositions	You must not discourage him from write what he must.
4. **Choix des types de compléments appropriés au sens du verbe principal**	
a) Formes des propositions et actions	Mark thinks the beans needing fertilize
b) Problèmes liés aux verbes naturellement suivis de l'infinitif	We will offer carrying the furniture
c) Difficultés liées aux verbes naturellement suivis du gérondif	Most of the pupils enjoy to have a holiday
d) Forme erronée du complément qui suit les auxiliaires	I will enjoy to swim
F **PREDICATS (VERBES) DE SENTIMENTS**	
1. **Ordre incorrect du sujet et du verbe** :	
a) Ordre incorrect dans la construction avec le verbe de sentiment antonyme	The cat is on the dinner table, but my father doesn't bother that.
b) Ordre incorrect du verbe de sentiment spécifique	And physical geography prefer me more that anything else
2. **Phrase enchâssée avec verbes opposés** :	
a) Agent affecté employé comme sujet	I delighted that you are so
b) Emploi erroné des prépositions avec les formes en **ed**	We were all bored about his teaching.
c) Permutation libre entre **ed** et **ing** des verbes antonymes	Tell me what you are discussing by.
d) Omission du stimulus ou de l'agent	When Americans excite, they talk too fast for

affecté e) Extraposition mal agencé	me. Sarah annoys that the ice-cream so soft
3. **Adjectifs à sens spécifique** :	
a) Adjectifs à sens spécifique mal placé b) Emploi incorrect des adjectifs comme verbes	The broken vase as furious to the shopkeeper. It sads me in my heart to leave you.
4. **Adjectifs antonymes** :	
a) Ordre incorrect dans l'emploi des adjectifs antonymes b) Oordre incorrect dans les phrases enchâssées c) Difficultés liées à la notion de cause	He is easy learning mechanical things. He thinks you important to hurry up She finds easy to make delicious the food.

TAXONOMIE BASEE SUR L'IMPACT DE LA COMMUNICATION
BURT, DULAY, KRASHEN, LANGUAGE TWO, P.191-192.

A. **ERREURS GLOBALES**	
1. Ordre incorrect dans la séquence des principaux éléments	English language use many people.
2. Connecteurs omis, incorrects ou mal placés	(If) not take this bus, we late for school. He will be rich until he marry. (He started to go (when) since he studied hard.
3. Omission d'indicateurs signalant les exceptions obligatoires à des règles syntaxiques dominantes	The student's proposal (was) looked into (by) the principal
4. Surgénéralisation des règles syntaxiques dominantes aux exceptions	We amused that movie very much (That movie amused us very much)

B. **ERREURS LOCALES**	
Elles affectent les éléments individuels de la phrase. Elle concernent les flexions nominales verbales, les articles, les auxiliaires et la formation des quantificateurs	Example : ..... until he marry (when) he (marries)

ANNEXE N°8

TAXONOMIE BASEE SUR LES PHENOMENES

	PHENOMENES	FREQUENCES	IMPORTANCE EN POURCENTAGE
1	ACCORD	2	3,44 %
2	ARTICLE	3	5,16 %
3	AMALGAME	1	1,72 %
4	ALLIANCES IMPOSSIBLES	1	1,72 %
5	CONFUSIONS	10	17,24 %
6	CONSTRUCTIONS VERBALES	3	5,16 %
7	CONCORDANCE DES TEMPS	1	1,72 %
8	INTERFERENCE DE LA LV2	2	3,44 %
9	LEXIQUE	8	13,76 %
10	NEGATION	5	8,60 %
11	OMISSION	4	6,88 %
12	ORDRE DES MOTS	3	5,16 %
13	NON FLEXION	1	1,72 %
14	PREPOSITIONS	2	3,44 %
15	POSSESSIONS	3	5,16 %
16	ORTHOGRAPHE	9	15,48 %
TOTAL		58	100 %

ANNEXE N°9

TAXONOMIE BASEE SUR LA CATEGORIE LINGUISTIQUE

Par R. POLITZER et A. RAMIREZ (1973) repris dans LANGUAGE TWO, p.148-49

MORPHOLOGIE	
1. Article indéfini incorrect.	
a employé devant voyelles **an** à la place de **a**	a ant an little ant
2. Cas possessif incorrect.	
Omission de **s**	The man feet
3. Verbe à la 3ème personne du singulier incorrect	
• Défaut d'adjonction du **s** au verbe • Adjonction erronée du **s**	The bird help man. The people fall downs.
4. Passé incorrect	
a) Passé régulier - Omission du **ed** - Double marque du passé :	 The bird he save him He camed. He calleded
b) Passé irrégulier - Application scrupuleuse de la règle : adjonction de (**ed**) - Substitution par le nom passé - Substitution du participe passé	 He puted the cookies there. He fall in the water. I been near the him.
5. participe passé incorrect	
• Omission de **ed**	He was call.
6. Adjectif / adverbe comparatif incorrect	

• Emploi de more + **er**	**He got up more higher**

SYNTAXE

1. Syntagme nominal

a) Déterminants	
• Omission de l'article	He no go in hole.
• Substitution du pronom possessif à l'article défini	He fall down on the the head
• Emploi du possessif avec l'article	He put in his the room
• Emploi incorrect du possessif	The little boy hurts it leg
b) Nominalisation	
• Verbe simple employé à la place de la forme en **ing**	By to cook it The dove helped him putting the leaf on the water
• Omission de la préposition **by**	
c) Nombre	He got some leaf
• Substitution du singulier au pluriel	He stats him in the feet
• Substitution du pluriel au singulier	
d) Emploi des pronoms	(He) pinch the man
• Omission du pronom sujet	…..is nice to help people
• Omission de **it**	I don't know (it) in English
• Omission du pronom complément	My brother : he go to Mexico
• Emploi redondant du pronom sujet	So he can eat it (apples)
• Emploi du pronom inapproprié	Me forget it
• Emploi de **me** comme pronom sujet	
	He came (to) the water

e) **Emploi des prépositions** • Omission de préposition • Proposition inappropriée	He fell down from (for, on, into ?) the water

2. Syntagme verbal

a) **Omission du verbe**	
• Omission du verbe principal	He (fell) in the water
• Omission de **to be**	He in the water
b) **Emploi du temps progressif**	
• Omission de **be**	He going
• Remplacement de **ing** par la forme verbale simple	The bird is shake his head Then the man shooting (shot) with a gun
• Substitution de la forme progressive au temps passé	
Accord sujet / verbe	You be friends.
• Non accord Sujet et Verbe	The apples was coming down.
• Non accord Sujet et Nombre	I didn't know what it is.
• Non accord Sujet et Temps	

3. Verbe et construction verbal

• Enchâssement d'une construction non-verbe dans une construction non-verbe	I go to play. (I go and play)
• Omission de **to** dans une construction de sujet identique	I go play.
• Omission de **to** dans la construction du verbe et	(I see a board).

• la construction verbale • Adjonction de la marque du passé au verbe secondaire	(go the leaf). He was going to fell.

4. Ordre des mots

• Répétition du complément d'objet • Modificateurs adjectivaux placés après le nom.	The bird he was gonna shoot He put it inside his house a little round.

5. Quelques transformations

a) **Transformation négative**	
- Formation de **no** ou **not** sans l'auxiliaire **do**	He not play any more.
- Négation multiple	They want have no fund.
b) **Transformation dans les structures interrogatives**	How the story helps.
- Omission de l'auxiliaire	
c) **Transformation de There**	There is these hole.
- Emploi de **is** à la place de **are**	..... is no bird.
- Omission de **these**	It was round things.
- Emploi de **it was** à la place de **there was**	
d) **Transformation de propositions subordonnées**	For the ant could get out.
- Emploi de **for** à la place de **so that**	So he don't kill she bird.
- Emploi de l'indicatif à la place du conditionnel	

ANNEXE N°10

TAXONOMIE COMPARATIVE

(Résumé de l'analyse comparative des erreurs d'enfants)

ETUDES	L1L2 TAILLE ECHA.	ENVIRONNEMENT	METHODE MODE ELICIT.	STRUCTURES ETUDIEES
Etudes proportionnelles DULAY & BURT, 1974	Esp / Ang. 179	Hôte	CNS*, MSB* Oral	Générales
Etudes quasi-proportionnelles ERVIN-TRIPP, 1974. Compréhensives	Ang / Franç.31	Hôte	1. CNS*, TC* 2. CNNS* a) agen b) 1, E/E* 3. ML* a) Limit. Oral b) Trad.	Compréhensives. Générales Générales
GILLS & WEBER, 1796.	Ang / Jap. 2	Hôte	CNNS* Clib*, Oral	Négatives Interrogatives Impératives
HANSEN – BEDE, 1975.	Ang / Urdu. 1	Hôte	CNNS* Clib*	Générales
HERNANDEZ CHAVEZ, 1972.	Esp / Ang. 1	Hôte	CNS* ICPS* Oral	Générales
MILON, 1974	Ang / Jap. 1	Hôte	CNNS* ICS* Oral	Négatives
POLITZER & RAMIREZ, 1973.	Esp / Ang. 120	Hôte	CNNS* Storyt. Oral	Générales
PRICE, 1968.	Ang / Gal. 21	Hôte	CNNS* In. C. Oral	Ordre des mots dans constructions adjectivales et possessives
RAVEN, 1974.		Hôte	1. CNS, Conver Oral 2. MI*, Trad Oral	Négatives Interrogatives Négatives Interrogatives
VENABLE, 1974.	Grec / Ang. 5 Grecs 4 Franç.		1. CNS* : a) MSB* Oral b) Conver 2.CNS* : a) Description d'images	Générale

			b) I.EX.J*. c) Clib*	
VODE, 1976	Ang / Al.1	Etranger	1. CNNS*Clib* Oral 2. Ses. Exp. Oral	Négatives Négatives
Etudes fréquentielles BOYD, 1975	Ang / Esp. 12	Etranger	1. CNS * a) KB* Oral modifié b) MSB* 2.CNNS* Oral a) Storyt.* b) Clib* 3. ML* a) Limit. Oral b) Elicit. reflexive	
SELINKER & al. 1975.	Ang / Franç. 20	Etranger	CNNS* : Clib* Oral	Générales

ABREVIATIONS

- **Taille Ech.** : Taille de l'échantillon
- **Méthodes Elicit.** : Méthodes d'élicitation
- **CNS** : Communication naturelle structurée
- **CNNs** : Communication naturelle non structurée
- **MSB** : Mesure de syntaxe bilingue
- **TC** : Tâches de Compréhension
- **I.E/E** : Interaction Enfant-Enfant
- **ML** : Manipulation linguistique
- **Clib** : Conversation libre
- **ICPs** : Interaction avec les camarades de classe et le personnel scolaire
- **ICs** : Interaction avec les camarades de classe
- **IN. C.** : Interaction en classe
- **I.Ex. J** : Initier l'expérimentateur au jeu
- **Ses. Exp. m** : Sessions expérimentales
- **SToryt.** : Raconter une histoire

ANNEXE N°11

TECHNIQUES EFFICACES POUR LA CORRECTION DES ERREURS

(MURCIA, MC. Forum, XIX. 1, Février 1985, 5)

	TECHNIQUES	
	Moins efficaces	**Plus efficaces**
1	Le professeur fait un cours magistral, donne la règle ou explique.	Le professeur élicite l'information auprès des élèves.
2	Le professeur corrige les erreurs.	Le professeur recherche la correction par les pairs ou la correction individuelle
3	Le professeur donne des indications indirectes ou anodines sur le genre et l'emplacement de l'erreur.	Le professeur donne des indications spécifiques et dirigées sur le genre de l'erreur et l'endroit où doit s'opérer la correction.
4	Le professeur fait des exercices structuraux à forme problématique.	Le professeur fait faire à sa classe des manipulations intelligentes des formes problématiques.
5	Le professeur corrige toutes les erreurs lui-même.	Le professeur choisit les erreurs à corriger.

ANNEXE N°12

ECHANTILLONS DES EPREUVES DU BEPC D.F.EM. / B.F.EM. ET DU BACCALAUREAT

A. *EXAMEN DU PREMIER CYCLE* :

1. B.E.P.C.

TEXT : The customary African marriage.

In Europe the union of two young people depends on powerful sentiments of love from both the man and the woman.

Each of them is, and will be, throughout their married life, concerned with the partner's interests and happiness.

The African marriage is an act of self-interest. In the village a young man marries the most beautiful girl his parents can find for him. It does not matter whether future husband and wife know, agree with or love each other.

In Europe divorce cases are frequent. In Africa they occur when the wife is sterile or unfaithful or when the husband is impotent or too lazy to work in the fields for the family's food.

I. Questions

1. Discuss with examples the author's view of marriage in Europe
2. Is his opinion on traditional (i.e in village) African marriage still valid ? Justify your answer.

II. Version

Traduire les deux derniers paragraphes du texte.

III. Grammaire

1. Cet élève pense qu'il peut battre le professeur.
2. Mais il ne peut ni ne doit le faire à cause des lois de l'école.
3. Cependant (however) il se peut qu'il ne les comprenne pas.
4. Alors (then) il devrait les relire soigneusement
5. Il aurait dû faire attention (to be careful about) à ce qu'il disait.
6. Car (for) il aurait pu être puni (punished).
7. Mais le professeur n'a pas dû faire attention (to pay attention to) à lui.

A. Ancienne formule

Prénom et Nom du candidat :
(en majuscules) centre de :
N° de la liste d'appel :
EXAMEN DU D.F.E.M. – Session d'octobre 1983
Epreuve : anglais LV1 – Durée : 2 heures-Coefficient : 2

PREMIERE PARTIE : GRAMMAIRE ET VOCABULAIRE

(Notée sur 1 point, ½ point sur chaque réponse correcte)

Ne pas recopier les phrases suivantes. Trouver le mot (ou les mots) qui convient à chaque blanc, et l'écrire dans la case numérotée. Dans le cas d'un verbe entre parenthèses, utiliser la forme convenable.

I. **GRAMMAIRE** :

1.It's high time you .....to work hard. (to begin)	**1**
2. He bet a lot of money on that horse, ...he ?	**2**
3. If you had run, you .....your bus. (to catch)	**3 :**
4. They ..... to live here seven years ago. (to come)	**4 :**
5. It's ..... lovely day, why not go swimming ?	**5 :**
6. I knew he would come and visit me when he .....better (to feel)	**6 :**
7. She kept .....him until he answered. (to call)	**7 :**
8. Which shoes are yours, Salif ? – The brown	**8 :**
9. They don't' live here ..... longer	**9 :**
10.He said that he .....you for ages (not to see)	**10 :**

II. **VOCABULAIRE** :

1. She was so e..... last night that she went straight to bed. **1 :**

2. A d..... is not a very intelligent animal. **2 :**

3. He wears glasses all the time because he is s..... **3 :**

4. The lion had eaten it all, there were only a few..... left. **4 :**

5. If you s.....the branches, all the mangoes will fall to the ground. **5 :**

6. He's a c..... driver, that's why he often has an accident. **6 :**

7. His trousers don't m..... his shirt. **7 :**

8. He always s.....when he sleeps. **8 :**

9. He was so f.....than he ran away. **9 :**

10. They kept quiet for a w..... **10 :**

DEUXIEME PARTIE : TEST DE COMPREHENSION ECRITE

(Notée sur 6 points, ½ point pour chaque réponse correcte)

Lire le texte suivant et donner vos réponse aux questions posées en écrivant seulement la lettre de la réponse choisie dans la case prévue à droite.

Nom du Correcteur _____

"Some day", Bolo promised himself « maybe I could be a doctor, too and wear a white coat and that funny earphone around (1) my neck. I wonder if I could become a doctor.....

Bolo had thought of being a doctor on the first day the pain in his foot began to go away. The better he felt, the more wonderful he thought the doctors and the Hospital were. They had cured (2) so quickly something that had troubled him for so long.

For weeks he had limped (3) about. The ulcer on his heel grew, and the pain grew. At school, the teacher said : "Bolo, you should see a doctor about your foot. Dr. Schweitzer's hospital is not far away. You should tell your family to take you there."

In the native village, many of his people said : "See how ugly and angry-looking it is. Surely an evil spirit is trying to hurt the boy. Only the witch doctor's magic can beat an evil spirit. Bolo should have a witch doctor to help him".

But nothing at all was done. Bolo's parents did not worry about him because he did not look or behave like a sick boy. He ran about with the other boys, even though he limped a great deal. His parents did not see his face when he bumped (4) his bad foot by accident, and they never heard him complain. How could they know how much his foot really hurt ?

Moreover, like all men and women of their village, Bolo's father and mother were always very busy with their own affairs. The father was always busy talking with other men, and the

mother was always busy working. She grew food in the fields for her family to eat, cooked, did the washing and took care of the children who were younger than Bolo.

Then a white man stopped at the village one day. He saw Bolo limping after the other children as they ran along the riverbanks. "What is the matter with your foot, boy ?" the man asked.

"Well," said Bolo, "It is not very good."

The doctor looked at Bolo's heel and said "Come, let us talk to your father."

And to Bolo's father, he spoke in a serious tone : "This boy must come with me to Dr. Schweitzer's Hospital. That foot must be taken care of at once it will cost nothing, but you must let him come. I will look after him. I'm D. Frederick, the tooth doctor there."

Bolo's father said : "I know of the Hospital. I have heard much of it. Many people of our village have been cured there. The old doctor does not know the witch doctor's magic, but he knows the white man's magic. It is well to have Bolo go there."

FREDERICK FRANK, My friend in Africa.

(1) **earphone** : écouteur. (2) **to cure** : guérir. (3) **to limp** : boiter. (4) **to bump** : cogner, heurter

QUESTIONS

1. When had bolo first thought of being a doctor ? **1**

A. when he saw a doctor in a white coat.

B. when he no longer suffered.

C. when he didn't feel well.

D. when he was a little boy.

2. **How long had Bolo been troubled by his ulcer ?**

A. for a few week.
B. some time ago.
C. for a short time.
D. for a very long time.

2

3. **Who said Bolo's should see a doctor ?**

A. Bobo's parents
B. Dr. Schweitzer
C. His teacher at school
D. Nobody

3

4. **Why did people in the village think of a witch doctor for Bolo ?**

A. because his ulcer was ugly
B. because Bolo's ulcer was hurting him
C. because they knew a witch doctor
D. because they thought Bolo had an evil spirit in him

4

5. **Why didn't Bolo's parents worry about him ?**

A. because he never behaved like a sick boy
B. because he didn't limp a great deal
C. because he was not sick
D. because there was nothing to be done.

5

6. **Why didn't Bolo's parents know how much his foot really hurt ?**

A. because he never bumped his foot by an accident
B. because his face never showed any pain
C. because he never complained
D. because they never saw him bump his foot

6

7. What was Bolo's father always busy doing ?

A. Working
B. chatting
C. growing food in the fields
D. helping Bolo's mother

7

8. What was Bolo's mother always busy doing ?

A. working
B. chatting
C. growing food in the fields
D. helping Bolo's father

8

9. Who saw Bolo limping after the other children ?

A. a villager did
B. his father didseveral people did
C. a white doctor did
D. Why did Dr. Frederick want to talk to Bolo's father ?
E. to know him
F. to tell him that Bolo's foot must be taken care of immediately
G. to tell him that Bolo had a bad foot
H. to tell him Bolo ran along the riverbanks

9

10

10. Who has been cured at Dr Schweitzer's Hospital ?

A. Bolo's father
B. A witch doctor
C. Lots of people in Bolo's village
D. A white man

13

11. Who is the Old doctor ?

A. Dr. Schweitzer
B. Dr. Frederick
C. A witch doctor
D. I don' t know

12

TROISIEME PARTIE : ESSAY

(Notée sur 4 points)

Ecrire sur cette feuille même au moins 10 lignes en ANGLAIS sur **un seul** des sujets suivants :

1. **DIALOGUE** : Bolo arrives at the Hospital and is examined by Dr. Schweitzer. Write their conversation.

2. **LETTER** : Bolo writes a letter to one of his friends telling him about his life at the Hospital.

3. **DESCRIPTION** : What would you like to be when you are a man ? Give your reasons.

Pour des raisons d'anonymat, ne pas utiliser votre propre nom en écrivant l'essai.

Inscrire dans le cadre ci-dessous le numéro du sujet choisi.

1 _____ M

2 _____ I

3 _____ N

4 _____ I

5 _____ M

6 _____ U

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

_____

_____

D. F. E. M

B. Nouvelle Formule

PART I : VOCABULARY AND GRAMMAR

A. VOCABULARY

1. Goree Island, in the minds of many Africans, is a place where slaves were kept in c.....
2. Their case was o..... and they had f..... to prevent them from running away.
3. I'm sure you have cholera, I can recognize the s..... of it.
4. Your tooth is loose ; go to the dentist's to have it.....
5. P....., there was nothing in the bag. Poor thief !

B. GRAMMAR

1. He never learns his lessons, ..., he manages to get good marks.
2. the teacher has been speaking ..... an hour, but he has not finished.....
3. Two months ..... Mohamed Ali came to Senegal.
4. You ..... not come if you don't feel like.
5. You ..... work hard if you want to succeed at your .....
6. He stopped..... because the Doctor told him so (to drink)

PART II : READING COMPREHENSION

Tombana was a woman who came from the village. She was staying with the Harrisons whose house was very comfortable. There were many things in that house : refrigerators, comfortable beds, a modern kitchen, modern furniture, ... But Tombana did not know those nice things. She refused to eat at the table with the Harrisons. She preferred to cook her own food.

"Why don't you live like us" Harrison asked her ?

"Well, look here now ! If you want, I'll leave your house". But Harrison didn't want her to leave his house. So he said :

"It's all right. Do as you wish. I just wanted to give you a better life".

MULTIPLE CHOICE QUESTIONS (Text A)

1 Tombana was a

A. mane from the village

B. a girl living in a village

C. a woman from the village

D. a wife from town

2 When she came to town

A. She lived alone

B. She stayed with a friend

C. She stayed with relatives

D. Lived in a big house

3 Tombana was very strange because :

A. She didn't want to eat at the table

B. She didn't know how to eat at the table

C. She said eating at the table was funny

D. She said she didn't like the food

4 The Harrisons live in

A. a very comfortable house

B. a very big refrigerator

C. a village with Tombana

D. Town in a poor house

5 Harrison asked Tombana to

A. live his house

B. leave his house

C. be comfortable in his house

D. like the people in his house

TEXT B. BREAKING THE LAWS OF SOCIETY

Dev : I'm your father and I tell you I don't agree.

Mohan : I'm not a child any more. I can take decisions. Be reasonable

Dev : Reasonable ? Do you mean I've never been reasonable to you ? I sent you to school, bought you books and clothes...., your education .... Do you call this unreasonable ?

Mohan : I didn't say that ...

Dev : Of course you did. You're ungrateful like all young people are. Can't you find another girl to marry ?

Mohan : No, I didn't. She's the only girl I love.

Dev : Love ! I'm talking of marriage. You can't marry any girl you find. If you do, you break the law of society. You're Indian, you must marry an Indian.

Mohan : Who says that ? Society ?

Dev : Yes. And if you don't obey it, it will punish you

Mohan : I'm going to marry the girl I love and live in an different society.

MULTIPLE CHOICE QUESTIONS (Text B)

1 This text is about

A. a discussion between two suitors who love the same girl

B. a boy and a girl who don't agree on marriage

C. a conflict of generations about marriage

D. the laws of society and how to abey them

2. Mohan and his father don't agree because :

A. the father is unreasonable

B. the son is ungrateful

C. both are stupid

D. both talk of different things

3 For the boy, was is important in marriage is

A. love

B. beauty

C. race

D. education

4 For the father, what is important in marriage is :

A. love

B. beauty

C. race

D. education

5 Mohan says his father is unreasonable because

A. he is an impolite boy

B. his father still thinks he is a boy

C. his father in not reasonable

PART III ESSAY

1. Discussion between your friend and you about the advantages and drawbacks (= inconvénients) of life in the village and life in town.
2. Does marriage depend on love or on race, religion,....etc ? Give your reasons.

3. B.F.E.M

EXAMEN DU B.F.E.M. – SESSION DE JUIN 1989

I. GRAMMAIRE :

Ecrire la réponse. Pour le mots donnés entre les parenthèses, donner la forme correcte.

1. My sister is not strong ..... Me.
2. Yesterday, we..... a taxi to go school (to take).
3. She looked at the boy to ..... she was speaking.
4. Ali is ..... intelligent than his brother.
5. I'll fo home when my exercices ..... finished (to be).
6. I've been learning English ..... 1984 (for / since).
7. He doesn't like football ..... be.
8. You like English so ..... I.

II. VOCABULAIRE :

9. Many people y ..... when they are sleepy.
10. This is the v ..... Shirt I wanted to buy.
11. The President was w ..... by the population during his visit.
12. The boat c ..... because the sea was rough.
13. My father k ..... A sheep on Tabaski Day.
14. If your tooth is l ..... you'd better have it pulled.

III. TEXTE SUIVI DE QUESTIONS :

Mamers Aisha had been brought up by her grandmother, MAIRO, to learn the proper manner of the tribe (1). At the age of eight she could cook every meal, and by the time she was ten, Mairo was satisfied the there were no domestic functions the girl did not know about. Though Aisha knew little about love, she knew a lot of things about how to be a good housewife.

Aisha had been filled with pride (2) when Ali's family picked her ; she knew that Ali was not an ordinary Alaikan, that that had a western education, and this she valued. Before Al's proposal, Aisha had often imagined how it would be to be a bride (3). Now the time had come and she welcomed the change in her life, the change to be responsible for a house, in control of the domestic chores (4), doing them when and how she liked. She sax the marriage as a way to freedom and was filled with pleasure.

Mots difficiles – (1) tribut – (2) pride : fierté, orgueil (3) bride : jeune mariée – (4) chores : besogne quotidienne – corvée – to value : apprécier.

1. Why was MAIRO satisfied ? (2 pts)
2. Why did Aisha know about how to be a good housewife ? (2 pts)
3. What did Aisha value in Ali ? (1 pt)
4. Why did she welcome the change in her life ?
5. Aisha saw marriage as a way to freedom. Do you agree with her ? Give your reasons. (2 pts)

IV. ESSAI (au choix) noté sur 5 pts

1. Dialogue : Imagine the conversation between Aisha and her grandmother about marriage.
2. Your father is living in another town. Tell his in a letter about your life at school.
3. Describe a wedding ceremony in your village.

B. EXAMEN DU SECOND CYCLE

1. BACCALAREAT GENERAL (Ancienne formule) :

TEXT : A. DISAPPOINTED FATHER

For the first time in his like Munira felt that he must have a man-to-man talk with his father ..... Yes. He would talk to him man to man, face to face, and learn the true secret of his father's success.

He went to his parents' house early the following day. He found his father in prayer.... How proud he now was of a father so serene, so sure and secure in both wealth and faith !

Ezekiel Waveru was still one of the most powerful landlords (1) in the area .... His children except Mukami and Munira had done well.

... Munira had never felt so close to his father. Even when Waveru started lecturing him about his failures, he took it as justified chastisement : and who was he to contradict a father who at least had stood by some principles ?

« I don't need to tell you that you have been a disappointment to me. You are my eldest son and you know what that means. I sent you to Siriana : you got into bad company and you were sent home. If you look at some of the people you were in school with you can see where they are : you go to any ministry, go to any big company, they are there. Your first act of manhood was to impregnate a woman. We thank the Lord that Julia turned out to be a good woman. But instead of staying together with her you ran away to a place whose name I can't even mouth. You have always run from opportunities. You have always run from every chance to make yourself a man. I have all this property. I am ageing. You could at least look after it. Look at your brothers... Only the other day little children. Take a lesson from them. The banker one has bought houses all over Nairobi. He has a number of premises in Nairobi. He could set you up in one. He could get you a loan (2). And your brother in the oil company. He owns any petrol station between here and everywhere. He has some small thing there. Your sisters too... Now it has been reported to me that you even drink. You will come to bad ene : just like your sister ... »

« Mukami ? » Munira asked automatically. He deserved all this and more, and after today he would reform his was. « Tell me father ... what really happened to Mukami ? What drove

Mukami to it ? » « Bad company … bad company … Mariamu … bad woman … here sons have been my ruin ».

His father's voice broke at the memory. There was a minute of silence as he tried to regain his balance. Munira was sorry that he had raised the question and stirred painful memories.

His father suddenly stood up, took his coat and beckoned Munira to follow him.

Ngugi wa THIONG'O, Petals of Blood.

(1) landlord : landowner.

(2) Loan : amount of money one receives from a bank, for example, and which one must pay back.

QUESTIONS (8 points)

1. What does it mean to be the eldest son in a family ?
2. What is Ezekiel Waveru's idea of success in life ?
3. How can bad company influence a good person ? Give some examples to justify your opinion.

ESSAY (8 points)

What is your own idea of success in life ?

VERSION (4 points)

Depuis « Ezekiel Waveru was still one of the most powerful landlords… » jusqu'à « and you know what that means. »

2. BACCALAUREAT TECHNIQUE :

TEXTE : THE AFRICAN DEBT CRISIS

The phenomenal growth in Africa's external debt in recent years is, as elsewhere, mainly the product of the world economic recession. Following the collapse of commodity prices in 1982, most countries found their foreign exchange earning drastically reduced. The price collapse was followed by the severest drought in 10 years which severely affected the output of agricultural export commodities and ensured that earning remain low. Most governments in the continent were slow to react to the change in their circumstances and had tried to continue to implement (1) development plans formulated in more prosperous times with borrowed money. Money was also borrowed to finance consumption and social welfare schemes the countries could no longer afford.

To worsen the problem, this period also saw some loss of interest in internationalism in several industrial countries, leading to the reduction of aid flow to the continent. The decline in official aid drove several governments into the arms of the commercial banks which charged higher interest rates and were not averse (2) to exploiting the African countries' lack of financial expertise for their own gain. As a result of the increasing recourse to commercial lenders, the structure of the African debt has changed significantly for the worse.
Many countries : have also sought refuge in the International Monetary Fund's standby facility.

In Africa, the banks have mainly been rescheduling old debts, an operation which, while not providing new money, increased the cost of the old ones through front-end charges and handsome margins for the creditors.

The effect of the reduction in commercial flows has meant that most African countries have not found much of the money they need to begin the rehabilitation of their recession – hit economies. The result is, while recovery is not evident in most region of the world, in Africa, many economies are still declining, or stagnant.

The lack of recognition of the seriousness of the African debt crisis has been a matter of concern to African countries. The OAU which devoted its summit last July to economic matters stressed that although the debts individually appeared small, in the aggregate they were large enough to merit serious attention.

WEST AFRICA

9th Dec, 1985 ; pages 2573 / 2574

To implement : to carry into effect, to achieve.
To be averse : to be opposed to

I. **VERSION** (4 points)

Translate from « the phenomenal growth ... » down to « ... with borrowed money ».

II. **QUESTION** (6 points)

a) What accounts for the heavy African debt, according to the text ?
b) Does the rescheduling of old debts always prove to be a good solution ? Discuss.

III. **CONTRACTION DE TEXTE** (6 points)

Sum up the test in no more than 12 lines

IV. **CORRESPONDANCE COMMERCIALE** (4 points)

As part of a development project, your company applies to a bank for a loan.
As the Managing Director, you write the letter precisely specifying your needs after giving a brief picture of your firm and its resources.

3. **BACALAUREAT GENERAL (1989) :**

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP **Année 89_____**

ANGLAIS – LV1 – 1er GROUPE

Numéro de table **Nom du candidat** _____

Prénoms _____

Date et lieu de naissance _____

Etablissement ou candidat libre _____

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP

OFFICE DU BACCALAUREAT

01g 09 A 01

Durée 3h

Ancien régime Série A1-A2 – Coef. 2

Séries A3-B – Coef. 3

Nouveau régime Série A1 – Coef. 2

Séries A2-A3-B – Coef. 3

PREMIERE PARTIE

I. COMPETENCE LINGUISTIQUE (6 points)

1. **Complétez à l'aide d'une préposition :**

The teacher was pleased .....the students' papers. He wasn't used ..... such good results and congratulated them ..... their marks. « you are good ..... answering multiple

choice questions now. I amproud ..... you and I hope you will get more and more interested ..... that kind of exerce », he said. (2 points)

2. **Complétez l'aide d'un pronom relatif chaque fois que c'est nécessaire** :

The film, ... title was **Adventure**, wasn't too bad but ..... I didn't like much was the music. It didn't sustain the action, ... as a pity. The trumpetist ..... played the theme song seemed to lack the gusto ..... One expect in such cases. On the whole it was a disappointing performance ..... Offended the ear (2 points)

3. **Complétez le texte suivant avec much, many, a few, few, a little ou little** :

Though he travelled with .....luggage – a small suitcase, that was all – there was so ..... people that he couldn't make his way through the crowd. Only ..... of them were travellers actually, they were mostly pedlars or friends seeing passengers off. He felt ..... anxious : in ..... minutes the train would leave and he had ..... time left to find a seat. (2 points)

4. **Utilisez une forme de comparatif ou de superlatif dans les phrases suivantes** :

Fascinating : It's .....story I've ever heard.
Good : The harder he works the ..... results he gets.
Little : He gaves them work that they expected.
Few : There were ..... pupils in her new class than she thought (2 points)

5. **Mettez les verbes proposés à l'une des formes suivantes : <u>ing</u>, <u>infinitif complet</u>, <u>infinitif sans to</u>, <u>participe passé</u>** :

Deny – be – repair – drive – slow down – lose

There is no .....that the situation has improved.
These roads used ..... very dangerous but the local authorities have had them ..... Yet drivers are warned against..... too fast and are told they'd better ..... during the

rainy season, when slippery patches can make them ..... the control of their vehicles. (3 points)

6. **Mettez le verbe proposé au temps qui convient avec éventuellement un auxiliaire modal** :

A. **Take** : You don't want to be late ? Well, if I were you I .....a taxi.
B. **Play** : When I went to see them yesterday they ..... cards.
C. **Worry** : It's natural that you ..... about your future.
D. **Steal** : Oh dear ! My purse ..... ! How can I take the bus now without any money ?
E. **Explain** : You ..... everything to him, didn't you ?
F. **Look for** : There you are ! I..... .....
G. **Accompany** : i wish you..... me to the party. It wasn't fun without you.
H. **Tell** : The best thing for you is to tell him all about it. I think you ..... him all about it.
I. **Meet** : When you ..... the lambs you will tell them I'm expecting them for the defence of my thesis, won't you ?
J. **Not write** : I ..... to you if I had known you would phone.
K. **Leave** : It wasn't my fault. My father didn't let me go out. I..... my room.
L. **Try** : Stop making that noise ! I..... to concentrate on my work.
M. **Address** : don't you remember the President usually ....the Nation on New Year's Eve ?
N. **Choose** : One can't be sure of course but our school ..... to represent our country in the contest.

COMPREHENSION DE L'ECRIT (8 points)

TEXT

You were supposed to see the soul through the eyes, to see love through the eyes, the one place you could look at another human being and see what really went on inside, and in Dickie's eyes Tom saw nothing more that he would have seen if he had looked at the hard, Bloodless surface of a mirror. Tom felt a painful wrench in his breast, and he covered his face with his hands. It was if Dickie had been suddenly snatched away from him. It struck Tom like a horrible truth, true for all time, true for the people he had known in the past and or those he would in the future :

Each has stood and would stand before him and he would never know them and the worst was that there would always be the illusion, for a time, that he did know them, and that he had they were completely in harmony and alike. For an instant the wordless shock of his realisation seemed more than he could bear(. He left in the grip of a fit, as if he would fall to the ground. It was too much : the foreignness around him, the different language, his failure. He felt surrounded by strangeness, by hostility. He felt Dickie yank his hands down from his eyes. « What' s the matter with you » ? Dickie asked. « I'm okay », Tom said in a quiet, deep voice. « I don't know what was the matter. Must have been the heat that got me for a minute ». He laughed a little. That was reality, laughing it off, making it silly, something that was more important then anything that had happened to him in the five weeks since he had met Dickie, maybe that had ever happened to him.

Patricia highsmith, The Talented MR Ripley,
Penguin books, 78

COMPREHENSION DU TEXTE

I. COMPREHENSION GLOBALE

Mettez une croix pour la bonne réponse (après le groupe de mots choisi).

1. **Find possible title for this text a** :

   a) the end of a friendship
   b) love at first sight
   c) xenophobia

2. **Whose thoughts does the narrator express in the first part of the text** ?

   a) his own
   b) Tom's
   c) Dickie's

3. **At the time Tom and Dickie were** :

   a) attending a language school
   b) spending holidays abroad
   c) making plans for the future

4. **Tom and Dickie had known each other** :

   a) since their childhood
   b) since they met at school
   c) for over a month

5. **Tom suddenly realised that** :

a) nobody would ever like him
b) he had just lost Dickie's friendship
c) he couldn't hear the hot climate any longer

II. COMPREHENSION APPROFONDIE

A) – Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Ecrivez en toutes lettres RIGHT ou WRONG a la fin de chaque phrase et justifiez votre réponse en citant (sans commenter) un mot, une expression ou une phrase du texte.

1. To Tom eyes are the « mirror of the soul ».

.....

.....

2. Tom noticed that Dickie's eyes were expressionless.

.....

.....

3. To hide his emotion Tom lowered his head.

.....

.....

4. Tom knew that what he had just understood about human nature would soon prove wrong.

.....

.....

5. Tom was shocked that he couldn't help giving an involuntary cry of horror.

.....

.....

6. Tom was about to faint.

.....

.....

7. Dickie didn't pay attention to Tom's uneasiness.

.....

.....

8. Though Tom was deeply disturbed his voice didn't show his feelings.

.....

.....

9. Tom was determined not to explain what had happened to him.

.....

.....

10. What Tom had just experienced didn't mean much to him.

.....

.....

B) – Trouvez dans le texte l'équivalent de chacun des énoncés suivants et inscrivez-le en face

a. his heart seemed to be breaking
b. it was as if he would lose consciousness : .....
c. to give a sudden sharp pull : .....

C) – Relevez dans le texte les mots ou expressions exprimant le contraire des mots suivants et inscrivez-les en face

a. clever .....

b. different .....

c. given to him .....

d. success .....

2 points

D) – choisissez et soulignez les quatre adjectifs qui semblent le mieux décrire Tom

Confident – serene- frustrated – sensitive – thrilled – flattered – bitter – carefree – imaginative – ambitious – disillusioned.

2 points

E) – To laugh it off means

a. to burst out laughing .

b. not to take it too seriously and be depressed by it.

c. Run off laughing.

REDACTION ANGLAISE (6 points)

Traitez au choix l'un des sujets suivants (150 à 200 mots)

1. If you were given the opportunity to spend year in a foreign country, which one would you choose ? Specify the reasons for your choice.
2. What role dose friendship play in your life ?

BIBLIOGRAPHE

I. LIVRES ET CONTRIBUTIONS A DES OUVRAGES COLLECTIFS, DOCUMENTATION ET REFERENCE

1. **ABBS, B., FREEBARIN, I.**

Opening Strategies : Longman 1984.

2. ABER**COMBIE, D.**

Elements of General Phonetics Edimburgh Universtiy Press, 1967.

3. **AILLOUD J. Directeur, ZOBEL, KANE, BASSE et al.**

Today's English 6ème, livre du Maître, P.6, CLAD, 1969.

4. **ARCHER, M. , WOODS, E.N.**

Bridges to Proficiency, Thomas Nelson & sons Ltd, 1984.

5. **BELL, R.T.**

An Introduction to Applied Linguistics : Approaches and Methods in Language Teaching, Ed. Batsford Accademic and Educational Ltd, 1981.

6. **BOUCHARD, D.L.**

A TEFL Antology (1972-1978) International Communication Agency, 1980, P.273

7. **BROWN, J.**

Listening to Spoken English : Longman Group Ltd, 1977.

8. **BURT , M., KIPARSKY, C.**

The Goofion : Newbury house Publishers, Rowley, Massachsetts, 1969.

9. CALVET, M.

Eutde phonétique des voyelles du wolof, CLAD, N°15, 1966, P.30

COLSON, J.

Voice Production and Speech, Pitman Publishing House Ltd, 1963.

10. CORDER, S.P.

a) « the signification of Learners Errors », IRAL. Vol.4, 1967.

b) « Idiosyncratic Dialects and Error analysis » IRAL. Vol.9, 1971

c) « Introducing Applied Linguistics » Harmonworth Penguin, 1973

d) Ed, The Edimburgh Course of Applied Linguistics (ECAL) Vol.1-3.

11. CRYSTAL, D.

a) What is Linguistic. Edward Arnold Ltd, 1968.

b) A first Dictionary of Linguistic and phonetics Andre Deutsch LTD, 1980

12. DENES, P.B., PENSON, EN.

The Speeck Chain, Bell Telephone Laboratoir Incorporated.

13. DOFF, A., JONES, C.

Meanings into Words, Cambridge University Press, 1983.

14. DULAY, H., BURT,

M. Language Two, OUP, 1982. 16

FRIES, C.C. Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, 1945

15. GATTEN, C.

Teaching foreign Languages in Schools : The silent way, New york Educational Series, 1963

16. GEORGE, H.V.

Common Errors in Language Learning, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1969

17. GIBS, D., GOODEY, N.

Imagine you're English, Belin, 1981

18. GIMSON, D.

An Introduction to the Pronunciation of English, Arnold, 1962 and 1970

19. GIRARD

a) Linguistique applaiquée et didactique des langues, Longman, 1972.

b) Les langues vivantes, Paris, Larouss

20. GOUTON, C.

a) La Linguistique appliquée, Que sais-je ? P.U.F, 1979.

b) L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Klincksieck, 1974

21. GRELIER, S.

a) Essai de compariason morpho-syntaxique de l'anglais, du wolof et du français : le nominal, CLAD, N°19, 1966, 161p.

b) Recherche des principales interférences-dans les systèmes verbaux de l'anglais, du wolof et du français, CLAD, N° 31, 1968, 179p.

22. GUENOT. J.

Clef pour les langues vivantes Ed. Seghers, 1964.

23. HORBNEY, A.S.

Oxford-Advanced learner's Dictionary-of Current-English, English, OUP, 1974.

Alpha, 1981 Kenton sutherland, General Edition.

24. JAIN, M.P.

Analysis : Source, Cause and significance, 1969, University of Edimburgh (Reprinted in RICHARD, J., 1974, 189-215).

25. JAKOBOVITS, L.A

A Psycholinguistic Analysis of Second Language Learning and Bilingualism, Illinois, 1969.

26. JAMES, C.

Contrastive Analysis, Longman Group Ltd, 1980.

27. KANELL, S.

Oral profeciency, Evans Brothers Ltd, 1981

28. LADO, R.

a) Linguistic Accross Cultures, M.U.P., 1957.

b) Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor M.U.P., 1957

29. LEECH, G., SVARTVIK, J.

Communicative Grammar of English, Longman Group Ltd, London, 1975.

30. LE BOUCH, P.

Un cas de trilinguisme : l'apprentissage de l'anglais par les élèves sénégalais Interférence des phonétismes wolof et français, CLAD, N°22, 1965, 314 P. These de 3ème cycle, 1966.

31. LEDESERT, R.P.L.

Harrap's Shorter French and English Dictionary, 1961.

32. MARTINER, A.

a) Eléments de linguistique générale, Armand Colin, 1967

b) La description phonologique

c) Etudes de syntaxe fonctionnelles. Wilhèm Finck Verlag, München, 1975

33. MARTINET, J.

De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, P.U.F., 1972.

34. O'CONOR, J.

Phonetics, Penguin, 1973.

35. PHELIZON, J.F.

Vocabulaire de lalinguistique Editions Roudil, Paris, 1976.

36. RICHARD, J., Ed.

Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition Longman Group Ltd, 1974

37. RUDIGOZ, C.

Phonétique Corrective à l'usage des wolofs, CLAD, N° 36, 1967, 71p.

38. SAMPSON, G.

School of linguistics, Hutchinson & CO. Ltd, 1980.

39. SAUSSURE, F. de.

Cours de linguistique générale Edition Tullio de Mauro, Payot, Paris, 1974.

40. SAUVAGEOT, S.

Description d'un dialecte wolof : parler du Djolof, IFAN, N°73, 1965, 274p.

II. ARTICLES

1. **A TEFL ANTHOLOGY**, English Teaching Division Educational and cultural Affairs, International communication Agency Washington, 1960

a) Méthodologie : Page 1 à 60.

b) Oral : (Listening & speaking) page 63 à 143.

c) Ecrit : (Writing) page 185 à 273.

d) Lecture et évaluation page 151 à 178.
(Reading and testing) page 19 à 25.

2. **FORUM (1978 – 1984)**

a) Méthodologie : Vol. XVI, 3 Juillet 1978, 3, 11, 21, 98
Vol. XVIII, 1 Janvier 1980, 30, 37.
Vol. XX, 1 Janvier 1982, 43.
Vol. XXI, 2 Avril 1982, 18.
Vol. XXII, 3 Juillet 1982, 26.

b) Oral (Listening & Speaking)
Vol. XVI, 4 Octobre 1978, 13.
Vol. XVIII, Janvier 1980, 13.
Vol. XX, 1 Avril 1982, 29.
Vol. XXI, Juillet 1984, 2.

c) Ecrit (Writing)
Vol. XVII, 1 Janvier 1979, 45, 49.
Vol. XVII, 2 Avril 1979, 48.
Vol. XVIII, 1 Janvier 1980, 39.
Vol. XXI, 2 Avril 1982, 50. ?
Vol. XXI, 2 Avril 1983, 46.
Vol. XXII, 3 Juillet 1984, 37.

d) Lecture et évaluation (Reading & testing)
Vol. XVI, 3 Juillet 1978, 29.
Vol. XVIII, 2 Avril 1980, 27.
Vol. XXII, 2 Avril 1984, ----.

3. TESOL QUARTERLY (1981-1985)

a) Méthodologie :

Vol. XV, 1 Mars 1981, 15.
Vol. XV, 2 juin 1981, 183
Vol. XVII, 3 Septembre 1983, 511.
Vol. XVII, 4 Décembre 1983, 535, 625.
Vol. XVII, 1 Mars 1984, 7.
Vol. XXIII, 4 Décembre 1984, 577, 595, 689.
Vol. XIX, 1 Mars 1985, 17 – 25.

b) Oral (listening & Speaking)

Vol. XVI, 1 Mars 1982, 71.
Vol. XVI, 4 Décembre 1982, 479.
Vol. XVII, 3 Septembre 1983, 421.
Vol. XVIII, 1 Mars 1984, 75.
Vol. XIX, 2 Juin 1985, 303 – 316.

c) Ecrit (Writing)

Vol. XV, 2 Juin 1981, 159.
Vol. XVI, 4 Décembre 1982, 479.
Vol. XVII, 4 Décembre 1982, 651
Vol. XVIII, 2 Juillet 1984, 221.
Vol. XIX, 1 Mars 1985, 79 – 101.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

ABREVIATIONS

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1

CONTEXTE LINGUISTIQUE PROPRE AU SENEGAL

1.1. Etudes antérieures

1.2. Nouvelles approches

CHAPITRE 2

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS DANS LES LYCEES ET COLLEGES DU SENEGAL

2.0. Introduction

2.1. L'anglais dans le programme scolaire

2.2. Problèmes liés à l'enseignement de l'anglais

2.3. De la méthode directe à la méthode audiovisuelle

2.4. Caractéristiques de la performance des apprenants

2.5. Objectifs et didactique

CHAPITRE 3

HISTORIQUE DE L'ANALYSE DES PERFORMANCES ERRONEES

3.1. Typologie des erreurs

3.1.0. Définition de l'erreur

3.1.1. Erreurs traitées dans cette étude

3.2. L'analyse contrastive (l'AC)

3.2.0. Introduction

3.2.1. L'analyse contrastive

3.2.1.1 Les pionniers de l'AC

3.2.1.2. Fondements et facteurs caractéristiques

3.2.1.3. Les modèles linguistiques et leS prétentions pédagogique de l'AC
3.2.1.4. Méthodologie de l'AC
3.2.1.5. Les insuffisances de l'AC

3.3. Erreurs prédites par l'AC
3.3.A. Erreur prédites concernant les systèmes phonologiques
3.3.A.0. Introduction
3.3.A.1. Erreurs prédites après comparaison des trois systèmes vocaliques
3.3.A.2 Erreurs prédites après comparaison des trois systèmes consonantiques
3.3.B Erreurs prédites concernant les système morphosyntaxiques
3.3.B.1. Erreurs prédites concernant le syntagme nominal
3.3.B.2. Erreurs prédites concernant le syntagme verbal

3.4. Erreurs non prédites et erreurs à réinterpréter
3.4.0. Introduction
3.4.A. Niveau phonologique
3.4.A.1. Erreurs non prédites
3.4.A.2. Erreurs prédites par l'AC non réalisées.Erreur prédites à réinterpréter
3.4.B. Niveau morphosyntaxiqe
3.4.B.1. Erreurs non prédites par l'AC et réalisées dans notre corpus
3.4.B.2. Erreurs prédites à réinterpréter

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DES ERREURS (l'AE): NOUVELLE BASE THEORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGE ETRANGERE

4.1 L'AE traditionnelle : objectifs et méthodes
4.1.0 Introduction : l'AE traditionnelle
4.1.1. Objectifs
4.1.2 Méthodes

4.2. L'AE : regain d'intérêt et réorientation

4.2.1. Regain d'intérêt

4.2.2. Réorientation

4.3. L'AE moderne

4.3.1. Redéfinition de l'erreur

4.3.2. Révision des objectifs de l'AE

4.4. Les données et la méthodologie de l'AE moderne

4.4.1. Les données

4.4.2. La méthodologie

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 5

NATURE DES SYSTEMES APPROXIMATIFS

5.0. Introduction

5.1. Processus et produit

5.1.A. Processus

5.1.B Produit

CHAPITRE 6

CAUSES OU ORIGINES DES SYSTEMES APPROXIMATIFS

6.A. Processus

6.A.1. Finalité

6.A.2 Interrogation

6.A.2.1. Inversion des termes

6.A.2.2. Interrogation sans auxiliaire

6.A.3. Négation (confusion ou interfinter)

6.A.3.1. Confusion de particules négatives

6.A.3.2. Négation sans auxiliaire

6.A.3.3 Auxiliaire inapproprié

6.A.3.4. Forme incorrecte après particule négative

6.A.4 Possession

6.A.4.1 Possessif inapproprié au possesseur

6.A.4.2 Inversion des termes

6.A.4.3 Possession et pluriel

6.A.4.4 Possession et contraction

6.A.4.5 Pluralisation de l'adjectif possessif

6.B. Produit

6.B.1 Violation des règles de la LE

6.B.1.1. Accord

6.B.1.2. Articles

6.B.1.3 Impropriétés et concordance des temps

6.B.1.4. Préposition

6.B.2. Ignorance ou présomption au sujet des règles en LE

6.B.2.1. Al

6.B.2.2. Lexique

6.B.2.3 Orthographe

6.B.2.4. Omission de

6.B.3. Confusions

6.B.3.1. Diverses

6.B.4. Interf LV2

6.B.4.1. Transfert de la règle de flexion de la LV2 en LE

6.B.4.2. Emprunt lexical

6.B.4.3 Calque de la structure de la LV2

CHAPITRE 7

LA QUALITE DES SYSTEMES APROXIMATIFS, PARAMETRE DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE DES APPRENANTS

7.0. Introduction

7.1. Compétence transitoire

7.1.a. Hypothèse ou fossilisation ?
7.1.b. Sous-différenciation des catégories phonologiques
7.1.c. Sous-différenciation des catégories grammaticales
7.1.d. Sous-différenciation des catégories morpholexiales

7.2 Compétence terminale
7.2.0. Introduction
7.2.1 Fossilisation des règles et formes morphosyntaxiques
7.2.1.a. La négation avec l'archiforme don't
7.2.1.b. La négation sans auxiliaire
7.2.2. Hypercorrection
7.2.2.a. Pluralisation de l'adjectif possessif et de l'adjectif qualificatif
7.2.2.b. Non accord du sujet et de l'auxiliaire
7.2.3. Fossilisation de certaines catégories lexicales
7.2.4. Ré interprétation

7.3 Etapes évolutives des systèmes approximatifs
7.3.0. Introduction
7.3.1. Les étapes successives dans l'acquisition des traits phonologiques
7.3.2. Les étapes dans l'acquisition des fait et traits morpho.syntaxiques
7.3.3. Les étapes dans l'acquisition du lexique
7.3.4. Tableau récapitulatif des stratégies caractérisant les étapes évolutives de l'acquisition de la LE

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE 8

REMEDIATION DES ERREURS DANS LE PROCESSUS

8.0. Introduction
8.A. Finalité
8.B Interrogation

8.B.1. Interrogation indirecte
8.B.2. Interrogation directe
8.B.2.0. Introduction
8.B.2.1. Pédagogie

8.C Négation
8.C.0. Introduction
8.C.1. Pédagogie

8.D. Possession
8.D.1. Erreurs dues à un calque de la structure de la LO
8.D.1.1. Possessif inapproprié au possesseur
8.D.1.2 Ordre incorrect du possesseur et du possédé
8.D.1.3. Confusion

CHAPITRE 9

REMEDIATION DES ERREURS DANS LE PRODUIT

9.0. Introduction
9.A. Violation des règles de la LE
9.A.1. Accord
9.A.2. Akoreron
9.A.3. Articles
9.A.3.1. Omission de l'article indéfini
9.A.3.2. Emploi prohibé de l'article défini
9.A.3.2. Flexion (ϕ ou erronée) de l'article indéfini
9.A.4. Impropriété et concordance des temps
9.A.4.0. Introduction
9.A.4.1. Impropriété des temps
9.A.4.2. Concordance des temps
9.A.5. Ordre des mots

9.A.5.0. Introduction

9.A.5.1. Influence de la LO

9.A.5.2. Interférence interne des éléments de la LE

9.A.6. Prépositions

9.A.6.0. Introduction

9.A.6.1. Interfinter

9.A.6.2. Interflo

9.A.7. La non flexion

9.A.7.0. Introduction

9.A.7.1. Non flexion des terminaisons verbales

9.A.7.2. Non flexion de l'auxiliaire

9.A.7.3. Non flexion du participe passé

9.A.7.4. Non flexion après les prépositions nécessitant le gérondif

9.B. Ignorance où présomption au sujet des règles de la LE

9.B.0. Introduction

9.B.1. AI

9.B.1.1. Fossilisation : - There is + pluriel

9.B.1.2. Fossilisation : emploi incohérent des articles indéfini et défini

9.B.1.3. Possessif non conforme au possesseur

9.B.1.4. Formes verbales erronées après auxiliaires et défectifs

9.B.2. Lexique

9.B.2.0. Introduction

9.B.2.1. Emprun lexical, traduction ou néologisme analogique

9.B.2.2. Mauvais choix en LE

9.B.2.3. Signifiant unique en LO et signifiants doubles ou multiples en LE

9.B.3. Orthographe

9.B.3.0. Introduction

9.B.3.1. Interfon

9.B.3.2. Interflo

9.B.3.3. Interfinter

9.B.3.4. Plureron / Flexeron
9.B.4. Omission de la préposition, de l'article défini, de l'auxiliaire
9.B.4.0. Introduction
9.B.4.1. Pédagogie

9.C Confusions
9.C.0 Introduction
9.C.1. Pédagogie
9.C.1.1 Confusions diverses
9.C.1.2. Constructions verbales

CHAPITRE 10

RESUME DES PRINCIPALES STRATEGIES DE CORRECTION DES ERREUS

10.0. Introduction

10.1. Traduction de l'erreur en LO

10.2. Exercices structuraux oraux
10.2.1. Objectifs
10.2.2. Importance de l'exercice structurel oral dans l'enseignement et les stratégies de correction en LE

10.3. Thème d'application

10.4. Elucidation de la composition formelle de la structure

10.5. La substitution
10.5.0. Introduction
10.5.1. Avec pancartes
10.5.2 Avec les apprenants

10.6 La réorganisation des partie du discours

10.7. Faire des déclarations qui appellent la contradiction de la part des apprenants

10.9. Exercices à choix multiple (ECM)

10.11. Exercices écrits de construction et d'accord

10.12. Elucidation des éléments de la LE portant la marque du pluriel

10.14. Le rôle du cahier d'exercices

10.15. Emploi de For, Since, Ago : exercices

10.16. Les défectifs et leurs équivalents : exercices d'emploi

10.17. Correction de l'erreur en classe

10.18. Déduction de la règle d'emploi

10.19. Lecture et étude structurelle d'un paragraphe

10.20. Exposition aux erreurs et techniques de correction

10.20.0. Introduction,

10.20.1. Recensement des erreurs

10.20.2. Localisation des erreurs

10.20.3. Correction des erreurs

10.20.3.1. Correction individuelle

10.20.3.2. Correction et confrontation

10.20.3.3. Correction générale

10.20.4. Technique de correction

10.21. Représentation visuelle des éléments (prépositions) de la LE

10.22. Exercices à trous

10.23. Exercices sur les formes neutres et fléchies des éléments de la LE

CHAPITRE 11

NOUVELLE DIDACTIQUE

11.1. Description de la méthode intégrative

11.1.a. Le papier et la compréhension écrite

11.1.b. La compréhension orale et la lecture

11.1.c. La compréhension écrite et la lecture

11.1.d. Le parler et la lecture

11.1.e. Le parler et la compréhension (écrite ou orale)

11.1.f. Comparaison des méthodes audiovisuelle et intégrative

11.2. Leçons types du premier cycle

11.2.0. Introduction

11.2.1. Objectifs à atteindre au premier cycle

11.2.2. Leçons-types du premier cycle

11.2.2.a. Leçons pour les tout débutants : première unité

11.2.2.b. Leçons pour débutants : première unité

11.2.2.c. Leçons types pour les initiés

11.2.2.d. Leçons types pour les consolidateurs

11.3. Leçons-types du second cycle (classe de seconde)

11.3.1. SECTION I

11.3.2. SECTION II

CONCLUSION

ANNEXE N°1

ANNEXE N°2

ANNEXE N°3

ANNEXE N°4

ANNEXE N°5

ANNEXE N°6

ANNEXE N°7

ANNEXE N°8

ANNEXE N°9

ANNEXE N°10

ABRÉVIATIONS

ANNEXE N°11

ANNEXE N°12

BIBLIOGRAPHIE