

Maija Mitrunen

LES ARTICLES DU FRANÇAIS
Observations sur les erreurs produites à
l'écrit par des apprenants finnophones

Mémoire de maîtrise
Maija Mitrunen
Université de Tampere
Langue française
Septembre 2019

TIIVISTELMÄ

MITRUNEN, MAIJA: Les articles du français. Observations sur les erreurs produites à l'écrit par des apprenants finnophones.

Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Ranskan kielen maisteriopinnot
Syyskuu 2019

Tarkastelen tutkielmassani ranskan kielen artikkelien käyttöä yliopisto-opiskelijoiden teksteissä. Oppija tutustuu artikkelien peruskäyttöön heti ranskanopintojensa alkuvaiheessa, ja perehtyy opintojen edetessä erilaisiin, enenevissä määrin kompleksisiin käyttökonteksteihin. Artikkelien käyttö voi olla suomenkielisille oppijoille haastavaa muun muassa siksi, että vastaava artikkelisysteemiä ei suomen kielestä löydy. Tämän ei kuitenkaan voida katsoa selittävän kaikkia ranskan artikkelien käyttöön liittyviä vaikeuksia.

Oman ranskanopiskelukokemukseni sekä yliopisto-opettajien näkemyksen mukaan artikkelien käytössä esiintyy merkittäviä haasteita myös yliopistotasolla. Tutkimukseni päämääränä onkin selvittää, millaisissa konteksteissa ranskaa pää- tai sivuaineenaan opiskelevat yliopisto-opiskelijat käyttävät ilmaisia, joissa artikkelien käyttö ei vastaa normatiivisen kieliopin säännöksiä. Tarkastelun kohteena on tarkemmin sanottuna niin määräisen, epämääräisen, kuin nolla-artikkelin käyttö. Erilaisia näiden alle asettuvia artikkelin käyttökonteksteja ovat muun muassa negatiiviset tai määrää ilmaisevat rakenteet.

Tutkimuksen metodologisena pohjana on virheanalyysi, jonka kautta tutkin opiskelijoiden kirjoitelmissa virheelliseksi määriteltävää artikkelien käyttöä. Tutkimus on pääasiassa kvantitatiivinen, ja sen tuloksista selviää, että opiskelijat tekevät eniten virheitä määräisen artikkelin käytössä. Erityistä haastetta tuottavat etenkin yhdyssanarakenteet. Tutkimukseen sisältyy myös kvalitatiivisia arvioita, joissa pohdin esiintyvien virheiden mahdollista alkuperää, kuten esimerkiksi äidinkielen interferenssiä.

Tutkimuksen korpus koostuu äidinkielenään suomea puhuvien ranskan kielen yliopisto-opiskelijoiden kieliharjoitteluraporteista vuosilta 2000-2011. Sisältääkseni tutkimukseen diakronisen tarkastelukulman, olen jakanut aineiston kolmeen ryhmään, joista jokainen käsittää neljän peräkkäisen vuoden aikana kerätyt tutkimukseen valikoituneet raportit. Tarkoituksena oli selvittää, voidaanko näiden eri ryhmien välillä havaita eroja erityyppisten virheiden esiintymistiheydessä, tai voidaanko esimerkiksi todeta, että jonkin virhetyypin esiintyvyys olisi selvästi kasvanut tai vähentynyt eri vuosina opiskelleiden opiskelijoiden kielituotoksissa. Tällaisia selkeitä tendenssejä ei kuitenkaan tutkimuksessa tullut ilmi, ja etenkin analyysin pääkategorioiden osalta eri ryhmät seuraavat pääpiirteittäin samaa kaavaa.

Analyysiin pohjaten nostan tutkimuksessani esiin artikkelien käytön osalta erityisen haasteellisiksi todettuja konteksteja, jotta niin opiskelijat kuin opettajat voisivat suunnata erityistä huomioita näiden aihealueiden käsittelyyn. Haluan kuitenkin painottaa, että virheettömän kielentuottamisen tai syntyperäisen puhujan taitotason saavuttamisen sijaan kielen oppimisessa tulisi pyrkiä vahvaan kommunikatiiviseen osaamiseen, minkä valossa artikkelien eksakti käyttö jää verraten melko marginaaliseksi kielenhallinnan osa-alueeksi.

Avainsanat: toisen kielen oppiminen, ranska, artikkeli, virheanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1. Intérêt et problématique.....	1
1.2. Méthodologie.....	2
1.3. Corpus.....	3
2. Approche méthodologique : analyse des erreurs	6
2.1. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs	6
2.2. Analyse des erreurs : objectifs et évaluations.....	7
2.3. Théorie de l'interlangue.....	13
3. Concepts-clés.....	19
3.1. Norme, erreur et grammaticalité.....	19
3.2. Faute ou erreur ?	22
3.3. Interférence ou transfert linguistique.....	25
4. Les articles du français	31
4.1. Déterminants.....	32
4.2. Article défini	37
4.3. Article indéfini	38
4.3.1. Article indéfini massif (dit partitif)	42
4.3.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé	45
4.3.3. Article indéfini dans les constructions négatives	45
4.3.4. Règle d'effacement après la préposition <i>de</i>	47
4.4. Article zéro	48
4.5. Structures de quantification	51
5. Corpus.....	54
5.1. Présentation du corpus.....	54
5.2. Démarches d'analyse	58
6. Catégorisation et analyse des erreurs.....	60
6.1. Utilisation erronée de l'article défini	66
6.1.1. Article défini à la place de l'article indéfini.....	67
6.1.2. Article défini à la place de l'article zéro	69
6.1.3. Autres cas.....	71
6.2. Utilisation erronée de l'article indéfini.....	72
6.2.1. Article indéfini à la place de l'article défini.....	72
6.2.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé.....	73

6.2.3. Article indéfini dans les constructions négatives	74
6.2.4. Autres cas.....	75
6.3. Utilisation erronée de l'article zéro	76
6.3.1. Omission de l'article défini.....	76
6.3.2. Omission de l'article indéfini.....	78
6.4. Erreurs dans les structures de quantification	78
6.5. Erreurs d'inattention	80
6.6. Discussion de données.....	80
7. Ensembles d'erreurs récurrentes.....	84
7.1. Article avec nom de pays ou ville.....	84
7.2. <i>D'autres</i>	85
7.3. Erreurs interlinguales.....	87
8. Conclusions	89
9. Bibliographie	93

1. Introduction

L'erreur fait partie du quotidien des apprenants et des enseignants de langue. Sa présence évoque le plus souvent une réaction négative, on la considère comme une chose à éviter, ou une manifestation d'un processus d'apprentissage imparfait. Chaque enseignant de langue a une conception plus ou moins claire des erreurs le plus souvent commises par les apprenants, et on a encore remarqué que la fréquence de certains types d'erreurs peut varier selon le niveau, l'âge ou la langue maternelle des apprenants. Il y a certaines erreurs qui se manifestent presque sans exception à un stade particulier de l'apprentissage d'une langue mais qui disparaissent au fur et à mesure que les connaissances de l'apprenant s'approfondissent. Cependant, d'autres types d'erreurs semblent persister à travers presque tous les niveaux, sans exclure les niveaux avancés, tel le niveau universitaire.

1.1. Intérêt et problématique

Dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons aux connaissances et aux compétences grammaticales acquises par les étudiants universitaires finnophones au cours de leur apprentissage du français. Pour examiner un phénomène plus précis, nous avons choisi de nous concentrer sur l'utilisation des articles, qui pose problème à un grand nombre d'apprenants non natifs, même aux niveaux assez ou très avancés. Nous nous intéressons à savoir quelles erreurs les étudiants finnophones produisent en ce qui concerne l'emploi des articles du français, et souhaitons, dans la mesure du possible, chercher des raisons derrière ces utilisations qui diffèrent des normes du français standard. S'agit-il tout simplement de l'influence de la langue maternelle finnoise, une langue sans articles, ou bien, par exemple, d'un enseignement insuffisant ou incomplet du sujet en question au cours de l'apprentissage ? Pour être honnête, nous avons également un intérêt personnel dans l'accomplissement de cette étude : celui de mieux comprendre le fonctionnement du système des articles du français et de pouvoir ainsi mieux enseigner ses différents aspects aux apprenants du français langue étrangère dans les années à venir.

Pour montrer quels aspects de l'utilisation des articles du français apparaissent les plus difficiles pour les apprenants finlandais de niveau avancé, nous effectuons, dans la présente étude, une analyse des erreurs sur les productions écrites des apprenants

universitaires. Nous examinerons, par conséquent, l'emploi des articles défini et indéfini et, encore, de l'article zéro. Parmi les phénomènes traités sont, entre autres, l'utilisation de l'article indéfini massif dit partitif et l'utilisation des articles indéfinis des constructions négatives ainsi que le fonctionnement des articles dans différentes structures, telles que les structures de quantification. Considérant la nature du travail, nous avons choisi de laisser de côté les nombreux autres déterminants de la langue française pour pouvoir examiner de manière détaillée le cas des articles.

La problématique posée est la suivante : quelles erreurs les étudiants universitaires finnophones font-ils dans l'utilisation des articles du français ? Et pour approfondir : est-il possible d'interpréter ce qui les amène à faire ces erreurs ? Peut-on trouver des similitudes entre les erreurs produites par différents étudiants et en créer des catégories pour voir quels types d'erreurs sont les plus fréquents dans cet échantillon d'étudiants ? Et encore, peut-on observer des différences ou des similitudes dans la fréquence de certains types d'erreurs dans la production d'apprenants de différentes périodes examinées ? Y a-t-il des tendances croissantes ou décroissantes dans la présence de certains types d'erreur observables dans le cadre de toute la période d'étude ?

1.2. Méthodologie

L'approche méthodologique adoptée dans notre étude est celle de l'analyse des erreurs, qui nous permet d'étudier de façon systématique les erreurs produites par les apprenants en ce qui concerne l'utilisation des articles. Il faut préciser que, en effet, nous ne nous intéressons pas seulement à indiquer les erreurs que les apprenants produisent, mais également à essayer, après une étude méticuleuse, de proposer des interprétations sur les phénomènes auxquels ces erreurs pourraient être dues. En analysant de façon systématique des productions écrites des apprenants du français langue étrangère, nous espérons donc pouvoir nous approcher de la raison pour laquelle ces erreurs, ou au moins une partie d'entre elles, se manifestent. Si nous arrivons à trouver les contextes les plus problématiques de la langue française en ce qui concerne l'utilisation des articles du point de vue des apprenants finnophones en question, nous pourrions, finalement, en déduire quels sont les aspects qui pourraient profiter d'un traitement plus approfondi dans l'enseignement. En ce qui concerne l'interprétation de l'origine des différents types d'erreurs produites, nous admettons qu'il ne s'agit pas d'une tâche

facile, surtout quand nous n'avons à notre disposition qu'une seule rédaction par apprenant, et que nous ne pouvons pas, par exemple, interviewer l'apprenant sur les points grammaticaux qui nous intriguent dans sa production.

1.3. Corpus

Le corpus de notre étude consiste en 48 productions écrites d'apprenants finnophones recueillis au cours de 12 années. Il s'agit d'apprenants qui étudient le français soit comme matière principale, soit comme matière secondaire à l'université. Les études universitaires de langue en Finlande comprennent normalement un séjour linguistique que les étudiants effectuent à un moment donné de leurs études. Notre corpus d'étude est constitué de ces rapports de stage que les étudiants ont écrits pour décrire leur séjour linguistique, leur expérience dans un pays francophone. Ce type de texte correspond bien à nos besoins, car un contexte où les apprenants s'expriment de manière plutôt libre, et où ils essaient de transmettre un message qui leur est propre et non pas préconçu par un exercice en classe, par exemple, nous permet d'observer leur production authentique.

Il faut cependant noter que comme ces produits écrits ont été conçus hors classe, il est probable que les étudiants ont eu recours à différents supports, tels que les dictionnaires et les grammaires en ligne. Malgré cela, les erreurs sont fréquentes, car l'emploi des articles est quelque chose de plus difficilement vérifiable que, par exemple, la conjugaison des verbes ou le genre des noms français. En conséquence, nous ne trouvons pas que la possible utilisation de différents supports compromette les résultats de notre étude, mais plutôt que la présence des erreurs dans ce domaine malgré la possibilité de consulter des grammaires témoigne de la difficulté de cet aspect de la langue pour les apprenants finnophones de français langue étrangère.

Selon notre hypothèse et l'expérience personnelle, les erreurs que nous sommes susceptible de rencontrer dans les copies à examiner sont, entre autres, celles de l'utilisation de l'article défini à la place de l'article indéfini et vice versa, une compréhension incomplète ou inexacte de différents syntagmes nominaux du français et le fonctionnement de l'article en relation avec ces différentes constructions, ce qui amène à l'utilisation erronée de l'article. Les cas qui posent souvent des problèmes aux apprenants de français langue étrangère sont, par exemple, l'usage de l'article dans les constructions négatives (totale ou partielle) et dans les structures de quantification, pour

en mentionner quelques-uns. Dans ce travail, le système des articles français sera présenté d'abord de manière générale dans le chapitre 4, et ensuite, dans le chapitre 6 contenant l'analyse des erreurs, l'attention principale sera portée sur les points qui s'avéreront les plus problématiques pour les apprenants en question.

Par un corpus qui s'étend sur 12 années, nous avons également voulu incorporer à notre étude un aspect diachronique, même si cet aspect reste de court terme. Nous nous intéressons à savoir si l'on peut observer des différences significatives dans la répartition ou la fréquence des erreurs entre les rédactions produites sur différentes années, c'est-à-dire si l'on peut constater que la manière dont les apprenants perçoivent le système des articles du français, manifestée dans leur production écrite, diffère entre les groupes d'apprenants de différentes périodes. Pour ce faire, nous avons divisé le corpus d'étude en trois parties comprenant chacune les rédactions collectées durant une période de quatre années. Pourtant, malgré notre volonté de faire une étude diachronique de court terme, nous devons constater que, considérant la nature et l'étendue du présent travail (mémoire de maîtrise), les résultats de notre étude resteront statistiquement invalides dû au nombre restreint des copies examinées.

Même si les résultats de notre étude ne pourront pas servir tels quels pour définir quels aspects de l'emploi des articles du français sont les plus difficiles à acquérir pour tous les apprenants finnophones, nous sommes convaincue de l'utilité de la recherche, car elle pourra servir à montrer aux enseignants et aux apprenants les points qui sont susceptibles de nécessiter davantage d'attention dans le processus d'apprentissage. La présente étude pourrait servir de modèle pour les enseignants en ce qui concerne l'analyse et l'interprétation des erreurs, mais les erreurs rencontrées dans la production des apprenants peuvent évidemment varier selon l'apprenant ou le groupe en question.

Avec une prise de conscience des erreurs et des contextes d'apparition des erreurs les plus fréquents, les enseignants pourront se concentrer sur les points correspondants (grammaticaux, lexicaux ou autres) dans leur enseignement afin de mieux profiter de l'information qu'apportent ces erreurs sur le processus d'apprentissage des apprenants. Nous espérons que cela les conduira à accorder davantage d'attention à une explication claire et approfondie de ces sujets pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Nous souhaitons donc que notre étude puisse servir au développement de l'enseignement du français langue étrangère.

Dans ce qui suit, nous nous approchons de notre problématique de la façon suivante : premièrement, nous nous familiarisons avec la recherche précédente concernant le sujet, avec les concepts-clés liés au domaine d'étude, ainsi qu'avec l'utilisation grammaticale/normative des articles du français dans différents contextes. Ensuite, nous procédons à effectuer une analyse des erreurs sur les produits écrits d'apprenants finnophones qui constituent notre corpus, en nous concentrant sur l'utilisation des articles. Après avoir relevé toutes les occurrences considérées comme erronées, nous les analyserons en formant des catégories pour présenter les différents cas de manière la plus claire possible. Une analyse quantitative nous permettra de déterminer quels types d'erreur sont les plus fréquents parmi les erreurs commises par ces apprenants, et de comparer la présence de différents types d'erreur entre les productions collectées à différentes périodes.

Ensuite, nous viserons à trouver de possibles interprétations en ce qui concerne l'origine des erreurs rencontrées au cours de l'analyse. Pour ce faire, nous examinerons, par exemple, si le phénomène du transfert linguistique, soit de la langue maternelle soit d'une autre langue apprise, pourrait expliquer la présence de certaines de ces erreurs. Dernièrement, en nous basant sur l'analyse effectuée, nous envisageons de proposer des contextes liés à l'utilisation des articles qui pourraient profiter d'une attention particulière de la part des enseignants et des apprenants de français langue étrangère pour approfondir la compréhension du fonctionnement du système des articles français par les apprenants finnophones.

La méthodologie utilisée dans notre étude sera présentée dans le chapitre 2 suivant cette introduction. Le chapitre 3 consistera à définir les concepts-clés, alors que le chapitre 4 sera consacré à la présentation du système des articles du français. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons le corpus d'étude et les démarches suivies pour effectuer notre analyse. Dans le chapitre 6, consacré à la discussion des données de l'analyse des erreurs, nous présenterons nos résultats avec des données quantitatives et proposerons également des réflexions provenant d'une analyse qualitative. Finalement, dans le chapitre 7 seront exposés les conclusions que nous avons pu tirer de l'analyse effectuée sur le corpus d'étude.

2. Approche méthodologique : analyse des erreurs

Dans cette partie, nous présenterons brièvement les débuts de l'analyse des erreurs ainsi que les objectifs de cette approche, et proposerons éventuellement quelques évaluations sur la pertinence de cette méthode. Nous présenterons également la théorie de l'interlangue, un courant important développé à la suite de l'analyse des erreurs. Dans notre étude, l'importance centrale en ce qui concerne la méthodologie est accordée à l'analyse des erreurs, mais notre compréhension de l'apprentissage des langues étrangères s'approche plus du point de vue de la théorie de l'interlangue. A l'échelle de cette présente étude, nous avons jugé plus adéquat d'effectuer une analyse des erreurs systématique portant sur un aspect défini de la langue à apprendre, car étudier l'interlangue des apprenants de manière plus complète aurait requis une recherche beaucoup plus approfondie.

2.1. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs (*Error Analysis*) trouve son origine dans l'analyse contrastive, un courant linguistique apparu dans les années 1950. L'objectif de l'analyse contrastive a été de comparer de façon systématique deux langues, pour ainsi découvrir et décrire les différences entre les deux systèmes linguistiques, et pouvoir de cette manière prédire les problèmes que les locuteurs d'une langue sont susceptibles de rencontrer en apprenant une autre. Les résultats obtenus dans les analyses contrastives ont apporté de nouvelles informations à l'étude linguistique et ont servi à l'élaboration de matériel pédagogique, mais la méthode a également été beaucoup critiquée. L'analyse contrastive propose de prédire quels points précis poseraient des problèmes et quels autres non aux apprenants d'une langue maternelle en particulier. Cependant, ce qui a notamment engendré des critiques contre la méthode, est que ces prédictions ne se sont pas toujours réalisées dans la production réelle des apprenants. (Berling 2003 : 21-22.) Une des raisons possibles pour cela est que l'analyse contrastive s'est concentrée sur l'étude de la structure des deux langues à comparer plutôt que sur leur utilisation réelle dans des situations de communication.

Ces critiques ont abouti au développement de nouveaux types de recherches, parmi lesquelles l'analyse des erreurs, formulée à partir de la fin des années 1960. Même si elle a été développée à partir de l'analyse contrastive, il y a plusieurs points qui

distinguent ces deux méthodes l'une de l'autre. Les linguistes qui sont partis du matériel réel, c'est-à-dire des productions des apprenants, ont vite remarqué (ce que les enseignants probablement savaient déjà) que beaucoup d'erreurs prédites par l'analyse contrastive n'apparaissaient pas dans les productions, et d'autres encore pouvaient s'y trouver sans avoir été mentionnées dans l'analyse contrastive. L'analyse des erreurs se sert de la méthodologie de l'analyse contrastive pour expliquer les causes de certaines erreurs, mais elle ne vise pas à faire de prédictions en ce qui concerne la production de la langue par l'apprenant ; elle se concentre sur l'analyse des erreurs produites, le matériel réel. Cette approche se distingue de l'analyse contrastive également en ce qu'elle étudie les erreurs dues à toutes sources possibles, pas seulement celles qui sont susceptibles d'être causées par l'influence de la langue maternelle. (Corder 1981 : 1-2.)

2.2. Analyse des erreurs : objectifs et évaluations

En 1967, dans son article « The significance of learner's errors », Corder a évoqué deux courants ou points de vue majeurs présents à l'époque parmi les chercheurs et les études sur l'apprentissage des langues étrangères. Selon le premier, une méthode d'enseignement parfaite conduirait à la disparition des erreurs tout court, et les erreurs des apprenants pourraient donc être considérées comme étant des manifestations d'un enseignement lacunaire. Le second point de vue percevait le monde dans lequel nous vivons comme imparfait pour commencer ; les erreurs en feraient partie en ce qui concerne le langage tout aussi bien que les autres aspects de la vie. Il vaudrait alors mieux se concentrer sur la façon dont on traite les erreurs rencontrées et chercher à profiter des informations qu'elles apportent sur le processus d'apprentissage des langues, plutôt que d'essayer de les éviter à toute force. (Corder 1967 : 162-163.)

Nous pouvons constater que même si l'enseignement des langues étrangères a évolué depuis l'époque de Corder, les erreurs dans l'apprentissage n'ont pas disparu. Par conséquent, le dernier point de vue nous semble plus approprié, et nous sommes de cet avis en ce qui concerne l'importance que l'on devrait accorder aux erreurs produites par les apprenants de langue étrangère. Cependant, nous ne voulons pas dire que le rôle joué par l'enseignement soit moins important, ou qu'aspirer à développer des méthodes d'enseignement toujours meilleures soit inutile, bien au contraire. Il est seulement question du fait que l'on ne devrait pas évaluer l'enseignement des langues étrangères dans l'idée que les erreurs des apprenants témoignent directement des faiblesses de

celui-ci. Nous trouvons qu'il faudrait plutôt considérer les erreurs et leur manifestation comme quelque chose de naturel et d'inévitable, comme quelque chose dont l'enseignement pourra se servir pour s'améliorer, et non pas comme des signes d'un enseignement mal accompli.

A partir des années 1970, les linguistes s'intéressant aux erreurs et à ce qu'elles pourraient apporter à la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères ont commencé à étudier et à analyser de façon systématique la langue produite par les apprenants en la comparant aux normes de la langue cible. Dans un premier temps, l'analyse des erreurs a été développée dans l'intention de valider les hypothèses posées par l'analyse contrastive, mais on a vite remarqué que même si quelques prédictions sur les possibles erreurs se réalisaient dans la production des apprenants, il y en avait d'autres qui ne sont pas apparues. En même temps, on trouvait des erreurs que personne n'avait pu anticiper. Même si l'analyse des erreurs n'a pas exactement servi pour cet objectif préalable, elle a néanmoins fait progresser la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères d'une façon significative en ce qu'elle l'a dirigée vers « l'observation systématique de la langue des apprenants ». (Tarone 2010 : 134-135, traduit par nous.)

Selon Corder, la première étape dans l'analyse des erreurs est celle de « reconnaître l'idiosyncrasie » (1980 [1971] : 24). Par les termes *idiosyncrasie*, ou *phrase idiosyncrasique*, on fait référence à la forme de langue propre à l'apprenant, qui ne correspond pas tout à fait aux normes de la langue à apprendre, la langue cible. Corder explique qu'on trouve des phrases idiosyncrasiques qui le sont de manière apparente, et d'autres qui peuvent être formées selon les règles de la langue cible, mais ne fonctionnent pas tout à fait bien dans le contexte en question. La tâche de reconnaître les idiosyncrasies, ou les erreurs du point de vue de la norme de la langue cible, n'est donc pas facile. Et quant à l'interprétation de constructions « mal formées », elle n'est pas toujours évidente non plus : si la phrase ou la construction peut être interprétée à l'aide du contexte, on peut arriver à reconstruire, pour comparer, une phrase « bien formée » selon les règles de la langue cible, mais si l'on ne trouve pas d'interprétation pour ce que l'apprenant a voulu exprimer, la chose se complique. (Corder 1980 [1971] : 24.)

Dans un tel cas, on peut alors avoir recours, par exemple, à la langue maternelle de l'apprenant, et chercher des explications pour telle ou telle phrase depuis les

constructions de cette langue (Corder 1980 [1971] : 24). Cela requiert bien sûr que le chercheur possède des connaissances suffisantes de cette langue ou puisse consulter une personne qui la maîtrise. Après l'identification des occurrences idiosyncrasiques et la formulation d'équivalents reconstruits dans la langue cible, on obtient « une paire de phrases : la phrase idiosyncrasique et une phrase bien formée par rapport aux règles de la langue cible, ces phrases ayant, par définition, la même signification » (*id.*, p. 25). Mais, il y a un problème qui ressort dans le processus d'interprétation de la production de l'apprenant : comment peut-on savoir si l'interprétation du chercheur est acceptable ? Il peut arriver qu'on trouve une phrase qui peut être interprétée de plusieurs façons dont toutes rentrent bien dans le contexte. Comme l'avoue Corder, « [il] n'y a pas toujours de facteur contextuel qui rendrait pour une phrase une interprétation plus plausible qu'une autre. » (*id.*, p. 26.)

Après la première étape, qui consiste à reconnaître l'erreur ou l'idiosyncrasie, nous arrivons à la deuxième étape, la description du dialecte idiosyncrasique ou de ce que nous, dans cette étude, appelons l'interlangue (voir 2.3.) de l'apprenant. Si nous avons bien mené la première étape, nous avons maintenant à notre disposition une collection de paires de phrases qui ont la même signification, c'est-à-dire que chaque paire consiste en une phrase appartenant à l'interlangue de l'apprenant et en son équivalent dans la langue cible, reconstruit par le linguiste. Il s'agit alors de faire une comparaison entre deux langues, dont l'une est celle de l'apprenant, à la différence d'une analyse contrastive traditionnelle. (Corder 1980 [1971] : 26.)

La troisième étape est celle de l'explication, qui peut en même temps être considérée comme l'un des objectifs de l'analyse des erreurs. Selon Corder, les deux premières étapes de l'analyse des erreurs sont des étapes purement linguistiques, alors que cette troisième est de nature « psycholinguistique », son but étant de « voir pourquoi le dialecte idiosyncrasique de l'apprenant est comme il est, et comment il se construit ». (Corder 1980 [1971] : 26.) Nous sommes d'accord avec ce point de vue et avec l'importance accordée à l'explication des erreurs, car le simple fait de repérer et d'interpréter les erreurs des apprenants ne peut seul apporter les renseignements nécessaires aux études sur l'apprentissage des langues étrangères pour qu'on puisse comprendre le fonctionnement et le développement de la langue de l'apprenant.

Ici, on s'approche donc des buts derrière l'analyse des erreurs. Selon Corder, le premier objectif, de nature théorique et décrit aussi psycholinguistique, est le suivant : étudier, en effectuant des analyses des erreurs, comment les langues sont apprises et quels processus doivent avoir lieu pour que la production d'une langue seconde soit possible (1980 [1971] : 26.). Cet objectif théorique se complète par un but plus pratique, un objectif « appliqué » ou pédagogique, ce qui veut dire que l'étude linguistique se concentrant sur l'analyse des erreurs vise de son côté à améliorer l'enseignement des langues étrangères (*ibid.*). Elle le fait en apportant des connaissances importantes aux enseignants et en contribuant à l'élaboration du matériel pédagogique mieux adapté aux besoins des apprenants.

Ce qui peut poser des problèmes dans la recherche se servant de l'analyse des erreurs comme outil méthodologique est que la définition de l'erreur peut varier selon l'étude en question. Par conséquent, le chercheur doit bien définir la perception de l'erreur dans son étude : qu'est-ce qui est considéré comme étant une erreur et pourquoi ? A-t-on décidé de laisser de côté certains types d'erreurs, comme, par exemple, celles jugées être dues à l'inattention et non pas à la compétence du locuteur ? L'identification de l'erreur peut être plus facile quand il s'agit d'apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, mais dans le cas d'apprenants avancés, la tâche peut devenir beaucoup plus délicate : considère-t-on comme erreurs les constructions qui sont grammaticales et fonctionnent dans le contexte en question mais que l'on pourrait difficilement imaginer être produites par un locuteur natif ?

La catégorisation des différentes erreurs ainsi que l'interprétation des possibles origines de celles-ci peuvent également poser de nombreux problèmes. Cependant, même si l'analyse des erreurs a ses insuffisances, on peut la considérer comme une approche importante en ce qui concerne le fait qu'en plus d'être la première méthode d'analyse systématique se concentrant sur l'erreur et démontrant l'utilité de celle-ci, elle a donné plus d'importance au rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. On part directement de ce que l'apprenant fait, ou produit, et en analysant sa production, on détermine comment mieux l'aider dans son apprentissage.

Le fait que l'analyse des erreurs mette l'accent sur les erreurs produites par les apprenants, soulignant ce que l'apprenant ne sait pas plutôt que ce qu'il sait (du point de vue des normes de la langue cible), a évidemment engendré des critiques. A première

observation, l'approche peut évoquer des sentiments négatifs, qui relèvent, à notre avis, de la perception traditionnelle de l'erreur comme quelque chose d'indésirable, qu'on veut à tout prix éviter, donc la concentration sur ce point par une approche qui se veut d'utilité pédagogique, peut paraître bouleversante. En l'évaluant depuis ce point de vue, nous avouons qu'on peut dire que l'analyse des erreurs en soi est une approche incomplète, ce qui ne veut pourtant pas dire qu'elle soit moins utile parmi les études linguistiques.

En combinant l'analyse des erreurs avec la théorie de l'interlangue, présentée dans la partie suivante (2.3.), on peut aboutir à une vision encore plus complète des rôles de l'erreur et de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. En s'approchant du point de vue adopté par la théorie de l'interlangue, l'analyse des erreurs ne conçoit pas l'apprenant comme un être passif qui seulement reçoit de l'*input*, mais le considère comme un acteur important et actif qui influence son propre processus d'apprentissage en générant et modifiant ses hypothèses sur la langue qu'il est en train d'apprendre.

Malgré le fait que, pendant longtemps, on considérait l'erreur simplement comme une manifestation de l'acquisition incomplète du système linguistique de la langue cible, et que l'on pensait que les erreurs commises par les apprenants étaient dues à un processus d'enseignement imparfait, grâce à l'étude faite dans ce domaine, on s'est rapproché du point de vue présenté par, entre autres, Corder, selon lequel l'erreur serait « un élément inévitable, nécessaire même, du processus d'apprentissage » (1980 [1971] : 27). Avant, on ne se concentrait pas sur la nature des erreurs, mais on aspirait plutôt à développer une manière d'enseigner parfaite pour éviter leur apparition. Cependant, les chercheurs ont pu montrer l'utilité et la nécessité de la recherche et des méthodes d'analyse portant sur les erreurs et sur les différents processus qui amènent les apprenants à en produire. Ainsi, l'opinion générale sur les erreurs a petit à petit changé, et aujourd'hui, au lieu d'être considérées comme quelque chose d'indésirable ou d'intolérable, on comprend que l'erreur fait intrinsèquement partie du processus d'apprentissage d'une langue. Cependant, il nous reste beaucoup à apprendre sur les façons dont on peut mieux se servir des informations apportées par les erreurs produites en cours de langue, par exemple. En outre, même si les enseignants d'aujourd'hui reconnaissent l'importance des erreurs des apprenants en ce qu'elles leur offrent un outil et un indice précieux, leur valeur bénéfique est souvent méconnue par les apprenants.

Par conséquent, même si nous avons choisi dans notre étude de nous concentrer sur les erreurs, nous ne voulons en aucun cas dire que le but de l'enseignement serait de « produire » des apprenants qui essaient de faire le moins d'erreurs possible et qui aspirent à tout moment à ne produire que des phrases normatives. Dans le pire des cas, cela pourrait conduire à ce que les apprenants n'osent pas utiliser leur capacité créatrice, mais se contentent de reproduire des formes apprises. Nous reconnaissons que l'erreur a un rôle important dans le processus d'apprentissage d'une langue. Il n'est surtout pas souhaitable que les apprenants restent fixés sur les phrases déjà apprises et mémorisées pour être sûrs de ne pas commettre d'erreurs, car cela serait susceptible de ralentir considérablement leur processus d'apprentissage. Par la correction de l'erreur, effectuée par l'enseignant en situation d'enseignement en classe, l'apprenant obtient des informations importantes sur le fonctionnement de la langue cible, ce qui l'aide à mieux comprendre le système grammatical en question.

Pour avancer dans leurs études et pour que l'apprentissage reste intéressant pour eux, les apprenants doivent pouvoir utiliser leur créativité et créer des constructions par eux-mêmes en se basant sur les règles de la langue cible déjà apprises. Par l'intermédiaire de la production de langue, les apprenants peuvent voir, à l'aide de l'enseignant, si leur conception actuelle du fonctionnement de la langue cible correspond au fonctionnement du système qu'ils sont susceptibles d'acquérir. Dans ce processus, l'erreur a un rôle incontestable : elle sert à passer d'un stade à l'autre dans l'acquisition du système grammatical de la langue cible, car quand l'apprenant pourra tester en pratique ses hypothèses sur la langue, il aura plus de chances de comprendre le fonctionnement du phénomène en question qu'en mémorisant des règles telles quelles.

En ce qui concerne les enseignants, il est important pour eux de prendre en considération les erreurs commises par les apprenants pour mieux comprendre la manière dont ils utilisent la langue, et à quel « stade » ils se trouvent dans l'acquisition d'un point grammatical, par exemple. Et, si on peut encore créer des catégories des erreurs les plus fréquentes dans la production linguistique des apprenants d'un même niveau, l'enseignant pourra mieux prendre en compte ces points et les expliquer de façon plus approfondie pour rendre plus efficace le processus d'apprentissage des apprenants en question, n'oubliant tout de même pas que chaque apprenant suit un parcours d'apprentissage individuel. Nous souhaitons donc que les enseignants, en plus de les utiliser comme matériel pour l'évaluation, traitent les erreurs rencontrées dans la

production des apprenants comme des outils qui leur permettent de rendre leur enseignement plus adapté aux besoins de chaque groupe d'apprenants.

2.3. Théorie de l'interlangue

Chaque apprenant de langue étrangère possède déjà des connaissances approfondies sur au moins un système linguistique : sa langue maternelle. En souhaitant apprendre une autre langue, l'apprenant se fixe la tâche de comprendre, d'intérioriser, d'acquérir le fonctionnement de cette langue en question, la langue cible. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a pour point de départ ce qu'il connaît déjà sur le langage humain. Au cours du processus d'apprentissage, il obtient de nouvelles connaissances et compétences langagières qui lui permettent de communiquer dans la langue cible.

On pense souvent, consciemment ou non, que le but de l'apprentissage d'une langue est l'acquisition totale de celle-ci. Cela est un problème qui, selon nous, devrait être pris en considération dans l'enseignement des langues étrangères. On sait bien que la plupart des apprenants n'atteignent jamais le niveau d'un locuteur natif, mais ils peuvent cependant obtenir un niveau très avancé qui leur permet de communiquer sans problèmes dans la langue cible. Il est également connu que l'âge de l'apprenant a une influence sur le développement du processus d'apprentissage. Les apprenants très jeunes, qui acquièrent plus d'une langue dès la naissance ou une seconde langue très tôt dans la vie, arrivent normalement à atteindre ce but d'acquérir une compétence considérée comme celle d'un locuteur natif, mais les apprenants plus âgés de langue étrangère y arrivent très rarement. Les linguistes ont essayé de comprendre les raisons derrière ce phénomène en étudiant la performance des apprenants adultes dans des situations de communication (voir par exemple Selinker 1972).

Dans les années 70, des linguistes tels que Nemser, Corder et Selinker, entre autres, ont abouti aux mêmes conclusions : il doit exister un système de langue propre à l'apprenant, qui diffère de la langue maternelle et de la langue cible en question (Tarone 2010 : 134). Le point de vue proposé par Selinker en 1972 présente qu'entre la langue maternelle (ou les connaissances linguistiques acquises par l'apprenant auparavant) et la connaissance « parfaite » ou souhaitée de la langue cible, il existe un système de langue à part, propre à l'apprenant (1972 : 214). Pour mieux illustrer cette perspective, Selinker (1972 : 209-231) a créé le terme anglais *interlanguage*, qui a été

traduit en français par *interlangue*, et l'a défini comme étant un système abstrait de règles de la langue cible perçu par l'apprenant.

Corder (1980 [1971] : 20) a proposé une autre appellation, celle de *dialecte transitoire*, pour donner plus d'importance à la nature instable de cette grammaire mentale de l'apprenant. Selon lui, il s'agit d'un ensemble de règles construit par l'apprenant, qui ne correspond pas tout à fait au système de la langue cible et qui continue à évoluer au cours de l'apprentissage (*ibid.*). Avec le terme transitoire, on veut mettre l'accent sur le fait que dans le cas idéal, la langue de l'apprenant continue à se développer et à se rapprocher des constructions jugées grammaticales selon les normes de la langue cible.

Corder explique l'utilisation du mot *dialecte* par le fait que la langue de l'apprenant, quand celui-ci essaie de communiquer, est « systématique » et l'on peut donc former des règles pour la décrire, ce qui veut dire que, dans un sens, elle peut être considérée comme grammaticale, même si elle diffère des normes de la langue cible (Corder 1980 [1971] : 17-18). Cependant, il avoue que, pour être qualifiée comme dialecte, il faut normalement que la forme de langue en question soit partagée par une communauté, un critère qu'il qualifie comme étant « d'ordre extralinguistique » (*ibid.*). Ainsi, même si du point de vue linguistique, on pourrait bien parler de dialecte, l'acceptation du terme dépend également d'autres facteurs.

En ce qui concerne son choix du terme dialecte, Corder veut faire une distinction entre les *dialectes sociaux*, c'est-à-dire les dialectes partagés par des communautés, et les *dialectes idiosyncrasiques* qui sont propres à des individus (1980 [1971] : 18). Ici, il faut noter que pour désigner le dialecte d'un individu, il existe déjà le terme *idiolecte*. Cependant, selon la perspective de Corder, même si le terme idiolecte signifie de la même façon le dialecte d'un individu, il y a une différence significative : selon lui, l'idiolecte contient un ensemble de règles qui sont déjà présentes dans un ou plusieurs dialectes sociaux, il est donc « en quelque sorte, un mélange de dialectes » et « ne contient aucune règle qui se situe en dehors de ses dialectes » (*ibid.*).

Pourtant, en ce qui concerne les dialectes idiosyncrasiques, « certaines des règles dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte social : elles sont propres à celui qui parle ce dialecte » (Corder 1980 [1971] : 18). Les difficultés qu'éprouvent les linguistes à interpréter la langue de l'apprenant relèvent, en conséquence, du fait que l'apprenant seul possède la connaissance des règles de son dialecte idiosyncrasique, ou

ce qui a plus tard été appelé interlangue, et également du fait que ces dialectes idiosyncrasiques sont de nature instable – d'où l'appellation *dialecte transitoire*.

Dans le cas normalement considéré comme idéal, l'interlangue d'un individu dans le processus d'apprentissage d'une langue subit des changements au fur et à mesure que l'apprenant est exposé à de nouveaux aspects de la langue cible et qu'il compare cette nouvelle information à ses hypothèses du fonctionnement de la langue à apprendre. Cependant, il est tout aussi normal qu'à un moment donné, l'apprenant cesse d'évoluer dans son processus d'apprentissage. On peut, par exemple, rester figé sur un certain niveau de prononciation, ce qui n'empêche néanmoins pas l'évolution dans d'autres domaines de la langue. Selinker a appelé *fossilisation* le fait qu'un apprenant cesse d'avancer, en ce qui concerne un certain aspect de la langue, dans son processus d'apprentissage vers la norme de la langue cible, phénomène courant surtout chez les apprenants plus âgés (1972 : 215). Ce phénomène se manifeste entre autres par des erreurs qui persistent indépendamment des efforts que l'apprenant fait, et qui ne semblent pas disparaître malgré l'instruction, la correction et l'explication approfondie effectuées par un enseignant ou un locuteur natif.

Beaucoup d'études dans le domaine de l'interlangue se sont concentrées sur le phénomène de la fossilisation : pourquoi les apprenants de langue étrangère (adultes) n'arrivent pas à atteindre le niveau d'un locuteur natif mais sont destinés à « se fossiliser » à un moment donné, alors que les enfants apprenant leur langue maternelle ne sont pas susceptibles de rencontrer ce même phénomène et acquièrent normalement sans problème toutes les connaissances et compétences nécessaires pour communiquer dans leur langue ? Selon Han (2014 : 47), la fossilisation est un phénomène sélectif et idiosyncrasique qui dépend de plusieurs facteurs et qui se manifeste de manière la plus visible dans des situations où les apprenants visent à exprimer leurs propres messages. C'est-à-dire que les exercices répétitifs en classe ou les tâches simples dans lesquelles on peut utiliser des modèles préconstruits ne révèlent pas forcément les propriétés « fossilisées » de l'interlangue de l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, de structures que l'apprenant maîtrise dans une situation formelle de l'apprentissage (quand il se concentre plus sur la forme de ses énoncés), mais qu'il semble « oublier » dans une situation informelle où il se concentre plus sur la transmission de messages.

On peut examiner le phénomène de la fossilisation de deux côtés (Han 2014 : 53-54) : premièrement, il s'agit d'un phénomène global ou universel, en ce qu'il touche les apprenants de langue étrangère indépendamment de leur langue maternelle ou la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Deuxièmement, il s'agit d'un phénomène local ou idiosyncrasique, car il peut se manifester de façons différentes chez les individus, touchant différentes propriétés de la langue, qui varient même chez les apprenants d'une même langue maternelle qui semblent vivre et apprendre la langue cible dans un même environnement. A ce caractère local s'ajoute la sélectivité : la fossilisation ne touche pas le système de l'interlangue de l'apprenant dans sa totalité, mais se limite à des sous-catégories, dont certaines peuvent être plus susceptibles de se fossiliser que d'autres. Han (2014 : 54) précise que c'est l'interaction entre les facteurs internes et externes chez l'apprenant qui fait que la fossilisation se manifeste de manière idiosyncrasique, propre à l'individu, chez chaque apprenant, couvrant différentes propriétés de la langue et apparaissant dans différentes situations et à différentes périodes de l'apprentissage.

Le phénomène de la fossilisation est donc étroitement lié à l'apparition des erreurs dans la production des apprenants de langue étrangère. Il ne s'agit pas toujours du fait que l'apprenant ne « sache » pas produire des phrases correctes (du point de vue normatif ou jugées possibles par des locuteurs natifs), qu'il n'ait pas compris les règles grammaticales, par exemple, mais plutôt de si l'apprenant a été capable d'intérioriser ces règles pour qu'elles finissent par faire partie de la conception de la structure de la langue cible qu'il a construite. Ce qu'il faut noter également est que la fossilisation n'est pas un phénomène séparé de l'acquisition, ou un processus qui commencerait à se manifester quand l'apprenant cesse d'assister à l'instruction formelle d'une langue à apprendre, par exemple, ou perd le contact avec les locuteurs avec lesquels il la pratiquait. La fossilisation peut toucher n'importe quel apprenant à n'importe quel stade ou moment de l'apprentissage, indépendamment de l'instruction qu'il reçoit ou de la quantité de l'interaction qu'il y a entre lui et des locuteurs natifs.

L'une des caractéristiques de la fossilisation est que l'apprenant peut, à un moment donné, commencer à produire des erreurs dans des constructions qu'il semblait avoir déjà acquises, et qu'il utilisait avant avec succès. Cette réapparition d'erreurs a été observée déjà en 1972 par Selinker, et il note qu'elle peut être observée surtout dans des situations de production où l'apprenant éprouve des sentiments d'anxiété, où il n'arrive

pas à focaliser son attention sur l'interaction, ou quand il s'agit de traiter un sujet nouveau ou inconnu (1972 : 221).

Une propriété importante liée à la fossilisation est également le fait que, selon Han, dans toutes les occurrences de fossilisation documentées, on a pu observer derrière elles l'influence de la langue maternelle de l'apprenant (2014 : 65). Cela voudrait dire que le transfert linguistique serait à l'origine du phénomène de la fossilisation, de manière explicite ou bien implicite. Han (*ibid.*) renforce cette observation en citant Slobin (1996) :

Each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition.

(Slobin 1996 : 89, cité d'après Han 2009 : 65)

Selon cette perspective, l'influence de la langue maternelle peut être expliquée par le fait que l'acquisition de celle-ci est étroitement liée au développement de la personnalité de l'individu de telle manière qu'elle influence la façon dont celui-ci perçoit le monde qui l'entoure. Même si l'apprenant est capable de comprendre et d'intérioriser le fonctionnement du système grammatical de la langue cible, la façon dont il construit ses idées et les exprime aux autres est susceptible de rester plus proche de celle qu'il a adopté lors de l'acquisition de sa première langue.

Depuis le lancement de ces idées concernant surtout le concept de l'interlangue par, entre autres, Selinker et Corder, le domaine des études sur l'acquisition des langues étrangères a beaucoup évolué. Cependant, le postulat original proposé par Selinker dans l'article « Interlangue » (1972), selon lequel chaque apprenant construit son propre système linguistique, poussé par un mécanisme intérieur qui interagit avec le monde environnant, est généralement accepté par les chercheurs d'aujourd'hui (Tarone 2014 : 5). Selon la théorie de l'interlangue, l'apprenant produit donc des énoncés obéissant aux règles de son dialecte transitoire. Selon Corder, ces phrases « idiosyncrasiques » de l'apprenant (c'est-à-dire les phrases formées selon des règles propres au système grammatical construit par l'apprenant qui ne sont pas partagées par une communauté linguistique) ne devraient pas être jugées agrammaticales car « si elles ne peuvent pas être expliquées en faisant appel aux règles du dialecte « cible », elles sont néanmoins grammaticales du point de vue de la langue de l'apprenant » (1980 [1971] : 22). Même si, encore, l'interlangue se caractérise par le fait qu'elle est propre à chaque apprenant,

un point vaut la peine d'être relevé : selon Corder, on a remarqué que les apprenants de la même langue maternelle ayant suivi le même enseignement peuvent partager plus ou moins la même interlangue, avec quelques variations individuelles (*id.*, p. 23).

Le concept de l'interlangue nous permet alors de considérer les erreurs commises par les apprenants comme quelque chose de naturel, une étape qui mène à l'acquisition de formes correctes ou grammaticales. Comme le souligne encore Nehaoua (2010 : 87), « l'interlangue est systématique, c'est-à-dire que les erreurs constituent un système interne mis en place par l'apprenant et qu'elles ne sont pas arbitraires ». En analysant les erreurs, on peut mieux comprendre la grammaire interne de l'apprenant et l'aider à distinguer lui-même les constructions erronées dans sa production, ce qui le fera avancer dans son processus d'apprentissage.

Il ne faut cependant pas oublier que le concept de l'interlangue englobe la compétence linguistique de l'apprenant dans sa totalité, sans se concentrer uniquement sur l'erreur, aspect qui a constitué le côté souvent critiqué de l'analyse des erreurs. Ainsi selon Vogel, « l'interlangue vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue cible, elle se doit d'analyser tant les structures fausses que les formes correctes ». Pour lui, c'est la théorie de l'interlangue qui supplante l'analyse des erreurs en soi. Il explique que l'analyse des erreurs peut être intégrée dans le modèle de l'interlangue, qui considère l'erreur comme un élément naturel et l'explique « sans l'isoler de cet ensemble linguistique plus large qu'est l'interlangue. » (1995 : 26, cité par Hacquard-Taylor, 2014 : 19-20.)

En conséquence, nous pouvons constater que la théorie de l'interlangue constitue une approche plus complète que celle de l'analyse des erreurs, mais que l'analyse des erreurs en soi offre un outil efficace, même indispensable, pour effectuer une analyse des interlangues des apprenants d'une langue étrangère. Dans notre étude, nous nous servirons de ces deux approches dans le cadre théorique de notre travail, mais l'analyse effectuée sur le corpus d'étude se fera suivant la méthodologie de l'analyse des erreurs, qui convient mieux à ce type d'étude de nature plutôt restreinte. Les démarches de l'analyse seront présentées en détail dans le chapitre 5.

3. Concepts-clés

Cette partie est consacrée à l'introduction des concepts-clés de notre étude. Une définition détaillée suivie de réflexions et d'évaluations concernant ces concepts explicitera ce que l'on entend par ces termes dans ce travail et facilitera ainsi la compréhension de l'étude dans sa totalité.

3.1. Norme, erreur et grammaticalité

La norme à laquelle nous comparerons la production des apprenants finnophones de français langue étrangère pour en distinguer les erreurs est celle du français standard, c'est-à-dire la langue actuellement utilisée et considérée comme normative en France. Le français standard est également la forme enseignée aux étudiants dans les écoles et universités finlandaises. Quand on parle de norme, il faut toutefois prendre en considération qu'elle évolue avec le temps, et ce qui n'était pas acceptable dans la langue auparavant peut l'être aujourd'hui, et, pareillement, les formes utilisées avant peuvent être désormais considérées comme fautives.

Dans notre étude, nous considérons comme erreurs les déviations à la norme du français standard présentes dans les productions écrites des apprenants. Comme notre étude se concentre sur l'utilisation des articles, l'œuvre qui nous a servi le plus et à laquelle nous avons eu recours dans des questions concernant ce domaine est *La grammaire française de l'étudiant finnophone* de Jean-Michel Kalmbach (2009). Le chapitre 4 de notre étude, consacré à une présentation du système des articles du français, se base également sur cette grammaire, qui s'approche de la matière du point de vue de l'apprenant finnophone en accordant plus d'attention et d'explications à des thèmes que l'auteur a observé être les plus problématiques pour les locuteurs finnophones apprenant le français.

Riegel et al. (2009 [1994] : 33) introduisent deux concepts pertinents du point de vue de la norme à suivre : *l'acceptabilité* et *la grammaticalité*, relevant de la grammaire générative. L'idée principale est que ce qui est grammaticalement bien construit, n'est cependant pas toujours considéré comme acceptable dans des situations de communication. Dans leur *Grammaire méthodique du français*, Riegel et al. présentent des cas où un énoncé trop complexe et ainsi difficile à comprendre peut être tout à fait

correct du point de vue grammatical (*ibid.*). Ils définissent le concept de l'acceptabilité de la façon suivante :

L'acceptabilité est fondamentalement une propriété des phrases énoncées et dépend donc de tous les facteurs qui conditionnent la performance : conformité aux règles de bonne formation grammaticale, mais aussi adéquation à la psychologie du sujet parlant, à la situation, aux normes discursives en vigueur, etc.

(Riegel et *al.* 2009 [1994] : 33)

Pour qu'un énoncé grammatical puisse être considéré comme acceptable, il devrait être possible de lui trouver au moins un contexte où « son interprétation ne poserait pas de problème » (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 33). La grammaticalité serait alors incluse dans le concept de l'acceptabilité et en formerait un des critères.

Cependant, la grammaticalité peut être observée de deux points de vue différents. La grammaire générative distingue les notions de grammaticalité « au sens étroit » et « au sens large » (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 33-34). La grammaticalité au sens étroit contiendrait les règles morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, alors qu'au sens large on comprendrait la grammaire « comme un dispositif global associant à des formes des contenus et des pratiques communicatives » (*id.*, p. 34). La grammaticalité d'un énoncé dépend donc du point de vue adopté : dans le sens étroit, une phrase telle que **Selon le matelas, un flan algébrique peut danser de la lente cerise* (*id.*, p. 34) serait considérée comme grammaticale mais asémantique (et alors inacceptable), mais au sens large, elle serait agrammaticale, sémantiquement. La distinction se fait donc dans la place accordée à la sémantique : est-elle un facteur qui définit la grammaticalité, ou uniquement une propriété liée à l'acceptabilité de l'énoncé dans une situation de communication ? Dans notre étude, nous prenons en compte le contexte dans lequel apparaissent les constructions étudiées et jugerons comme erronées les occurrences qui pourraient être considérées comme grammaticales dans des phrases séparées, mais qui ne conviennent pas au contexte d'énonciation en question.

Dans l'enseignement des langues étrangères, on prend souvent comme évidente la comparaison de la production des apprenants à une norme définie, à la langue telle qu'elle pourrait être produite par un locuteur natif. Nous comprenons que du point de vue de l'enseignement, une norme à laquelle les enseignants puissent comparer les énoncés produits par les apprenants facilite le processus d'évaluation. Nous souhaitons,

cependant, questionner le rôle de la compétence d'un locuteur natif comme le but absolu de l'apprentissage, et espérons que les enseignants se souviennent que la langue de l'apprenant, ou l'interlangue, diffère par nature de la langue cible normative. Nous ne voulons pas rejeter la nécessité de faire des comparaisons entre ces deux systèmes linguistiques, mais souhaitons rappeler aux enseignants et aux apprenants-mêmes que ces comparaisons devraient être effectuées dans le but de confirmer ou de rejeter des hypothèses que l'apprenant a formées au cours de l'apprentissage de la langue, et non pas pour déterminer jusqu'à quel point la production de l'apprenant équivaut à la production des locuteurs natifs.

Même si les enseignants et les apprenants font, forcément, des comparaisons entre la production de l'apprenant et les modèles de production dans la langue cible, et que dans beaucoup d'occasions on espère se rapprocher de la norme de cette dernière, il faut se rappeler qu'un niveau suffisant pour une communication réussie ne requiert en aucun cas l'acquisition totale du système linguistique de la langue cible. Comme l'a remarqué déjà Selinker en 1972, une vaste majorité des apprenants de langue étrangère n'atteignent jamais le niveau d'un locuteur natif (1972 : 212). Malgré cela, pour lui, l'acquisition réussie d'une langue étrangère voulait dire « la restructuration du matériau linguistique d'une interlangue à identifier avec la langue cible en question » (*id.*, p. 224, traduit par nous).

Quand on sous-entend, dans les études linguistiques, que l'acquisition réussie d'une langue équivaut à l'obtention de la compétence d'un locuteur natif, on oublie, selon Larsen-Freeman (2014 : 207), l'argument principal qui défend l'existence de l'interlangue : le fait qu'elle est un système linguistique à part, et devrait être étudiée en tant que telle. Un autre problème se présente quand on réfléchit sur ce que l'on entend par « compétence d'un locuteur natif ». Selon Larsen-Freeman (2014 : 208-209), il s'agit d'une conception idéalisée sans interprétation commune, car il n'existe pas de communauté de locuteurs natifs homogène quant à leur utilisation de la langue, ni un consensus sur les compétences linguistiques qu'on devrait maîtriser pour avoir le niveau d'un locuteur natif. Elle ajoute qu'il est temps de nous éloigner d'une conception téléologique, c'est-à-dire d'une conception axée sur une fin spécifique, celui de l'acquisition d'une compétence considérée comme étant celle d'un locuteur natif (*id.*, p. 217).

Il faudrait alors reconsidérer l'importance accordée à cette conception selon laquelle un apprentissage réussi équivaldrait à une production linguistique dépourvue d'erreurs ou de constructions non conformes aux règles de la langue cible. Si l'on continue à considérer une production linguistique équivalant à celle d'un locuteur natif comme l'unique définition du succès dans le processus d'apprentissage d'une langue, il sera difficile de ne pas percevoir l'interlangue de l'apprenant comme étant déficiente, mal formée (Larsen-Freeman 2014 : 217). Pour remplacer cette conception téléologique, Larsen-Freeman cherche à percevoir la langue comme « un système adaptatif et dynamique, constituée localement et sans une téléologie extrinsèque » (*ibid.*).

On devrait donc chercher d'autres façons pour définir le succès dans l'acquisition des langues étrangères. Heureusement, aujourd'hui la tendance dans l'enseignement des langues en Finlande est de prioriser le développement de la compétence communicative (c'est-à-dire, brièvement défini, la capacité de comprendre et se faire comprendre (Berling 2003 : 34)) des apprenants (POPS 2014¹), sans accorder autant d'importance aux erreurs grammaticales et sans le but absolu de former des locuteurs qui parlent de façon identique aux locuteurs natifs. Ceci est également le cas de beaucoup d'autres pays, et comme l'affirme encore Berling, en Suède, par exemple, la compétence communicative est « inscrite dans le programme de l'Education nationale comme un objectif primordial de l'enseignement des langues modernes » (2003 : 34).

3.2. Faute ou erreur ?

Quand on parle de déviations à la norme de la langue cible, les termes utilisés varient selon l'étude ou l'approche en question. Il s'agit surtout de l'utilisation des termes *erreur* et *faute*, qui sont souvent utilisés comme synonymes dans la littérature scientifique francophone. S'il existe, pour certains chercheurs, une distinction entre ces deux termes, elle est le plus probablement liée à deux concepts originellement proposés par Noam Chomsky dans le cadre de la grammaire générative dans les années 1960 : *la compétence* et *la performance linguistiques* (Chomsky 1965 : 4). Selon la conception originale de Chomsky, la compétence linguistique se référerait aux connaissances que le locuteur possède de la langue, la performance étant alors la manifestation de cette compétence dans l'usage de la langue, donc la production de la langue dans des

¹ https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

situations de communication (*ibid.*). Cette distinction proposée par Chomsky a désormais été fortement critiquée (voir par exemple Hymes 1966), car il semble que Chomsky voyait la compétence comme une sorte de système linguistique idéalisé, un ensemble totalement séparé de la performance et qui, au moment de communiquer, souffrait des limitations des individus à produire de la langue.

Selon Chevrot, les partisans des théories fondées sur l'usage, par exemple, voient, contrairement à Chomsky, la performance plutôt comme une notion incluse dans le concept de la compétence, et qui influe en même temps sur la formation et le développement de cette dernière (2012 : 4). Le sociolinguiste Dell Hymes a critiqué la perception de Chomsky en proposant la notion de *compétence communicative* (voir Hymes 1966) comme un concept plus adéquat pour l'étude linguistique (concept aujourd'hui en vogue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues). Chevrot continue en affirmant que « les théories fondées sur l'usage ont poursuivi le geste accompli par Hymes : l'intégration des connaissances sociales et culturelles à la compétence et la prise en compte de la dynamique interactionnelle pour lier performance et compétence » (2012 : 10).

Nous n'entrerons pas plus en détail dans ces débats, car ces idées sont présentées ici uniquement dans le but de clarifier l'origine des différentes connotations que portent les deux termes utilisés pour décrire les déviations à la norme d'une langue standard : faute et erreur. Malgré les critiques envers les perceptions de Chomsky et les idées générativistes, il faut noter que les termes *compétence* et *performance* sont toujours utilisés dans le langage scientifique, même si leur interprétation a pu subir des changements et la séparation entre ces deux concepts est perçue aujourd'hui comme étant moins forte. Dans leur *Grammaire méthodique du français*, Riegel et al. font une distinction entre ces termes, la compétence étant pour eux un « ensemble structuré des connaissances et des aptitudes communes aux locuteurs d'une langue », alors que la performance « désigne les résultats de la mise en œuvre effective de leur compétence par les locuteurs » (2009 [1994] : 27).

Quant aux termes à utiliser pour les déviations à la norme d'une langue, une distinction a été faite par, entre autres, Corder, qui utilise le mot anglais *mistake* pour référer aux erreurs de performance et *error* pour les erreurs de caractère systématique, qui peuvent être jugées relevant de la compétence (transitoire) de l'apprenant (1967 : 167). Les

équivalents français de ces termes seraient alors faute (*mistake*) et erreur (*error*). Selon cette distinction, la faute serait donc quelque chose que l'on rencontre également souvent dans la langue des locuteurs natifs. Nous savons bien que, même si les locuteurs natifs sont susceptibles de posséder un haut niveau de compétence linguistique dans leur langue maternelle, il leur arrive aussi de commettre des erreurs dues, par exemple, à la fatigue ou aux émotions fortes (Corder 1967 : 166). C'est alors la systématisme qui aide le chercheur à distinguer si, dans le cas d'un apprenant de langue étrangère, il s'agit d'une erreur ou d'une simple faute.

Selon les perspectives présentées, l'erreur serait donc liée à la compétence car son apparition (souvent systématique) voudrait dire que l'apprenant n'a pas encore intégré la règle en question, alors qu'on parlerait d'une faute quand il s'agit d'une déviation dans la performance, souvent remarquée et corrigée par l'apprenant lui-même. Par conséquent, on pourrait commettre une faute indépendamment de son niveau de compétence, mais pour qu'elle soit qualifiée comme faute, elle ne devrait pas être répétitive. L'erreur, cependant, témoignerait du niveau de compétence du sujet parlant et celui-ci serait moins susceptible de pouvoir s'autocorriger.

Malgré cette distinction existante, les termes faute et erreur sont souvent utilisés comme synonymes. Le mot anglais *error* a pu renforcer l'utilisation du terme *erreur* en français, mais il est aussi possible que les connotations négatives liées au mot *faute* aient favorisé l'utilisation du mot *erreur*, qui a souvent une interprétation moins forte que le premier. Même si pendant longtemps, les enseignants ont utilisé ces deux termes indifféremment, « la tendance est, depuis quelques décennies, de privilégier l'emploi d'erreur », le terme faute étant « plus lourdement connoté » (Anctil 2011 : 71).

De notre part, il ne nous a pas paru intéressant de faire une distinction entre ces deux concepts dans ce travail, et nous avons choisi d'utiliser le terme *erreur* pour toute déviation à la norme distinguée dans le corpus. Ainsi, notre étude s'appelle également *analyse des erreurs* et non *analyse des fautes*, les deux formes existant comme parallèles au sein du langage scientifique. Cela dit, nous reconnaissons qu'il existe bien une différence entre une erreur de compétence et une erreur de performance. Comme expliqué, les erreurs de compétence sont liées à une maîtrise déficitaire du système de la langue cible, alors que les erreurs de performance peuvent être décrites tout simplement comme des erreurs d'inattention.

3.3. Interférence ou transfert linguistique

Avec le terme *interférence* ou *transfert négatif*, on désigne traditionnellement l'influence négative de la langue maternelle de l'apprenant sur sa production en langue étrangère. L'interférence produit des erreurs interlinguales, qui peuvent également avoir comme source une autre langue apprise (Casile 2009 : 26), même si l'influence de la langue maternelle est, de nos jours, le phénomène le plus étudié dans ce domaine. Pour Debyser (1970 : 36), le terme *transfert* signifie « l'effet positif d'un apprentissage sur un autre », l'interférence désignant alors l'effet négatif. Corder (1980 [1971] : 27) explique encore que « la plupart des phrases idiosyncrasiques de l'apprenant d'une langue étrangère sont en relation systématique [...] avec les phrases de sa langue maternelle », c'est-à-dire que les phrases qui ne sont pas conformes aux normes de la langue cible peuvent s'expliquer par la transmission d'habitudes de la langue maternelle à la langue étrangère.

Ringbom (2006 : 2) fait remarquer que le phénomène de transfert linguistique a été surtout considéré en relation avec l'analyse des erreurs, qui s'est concentré sur les déviations à la norme de la langue cible dans la production des apprenants. Cependant, les connaissances de la langue maternelle peuvent tout aussi bien faciliter le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais cela reste souvent plus difficile à distinguer. Par conséquent, nous pensons qu'il ne faudrait pas considérer le phénomène de l'interférence comme quelque chose qui empêcherait l'apprenant de produire des formes correctes de la langue cible, mais plutôt comme une ressource qui peut faciliter ou non l'acquisition d'une langue seconde.

Le concept de transfert linguistique est intéressant pour notre recherche car plusieurs chercheurs ont déjà étudié ce phénomène en relation avec l'utilisation des articles, qui est également le sujet sur lequel porte la présente étude. Les linguistes tels que Jarvis ont étudié, par exemple, si les locuteurs d'une langue dépourvue d'articles ont plus de difficulté à acquérir le fonctionnement du système des articles d'une langue que les locuteurs utilisant des articles dans leur langue maternelle. Dans une étude effectuée en 2002, Jarvis a examiné comment les adolescents finnophones et suédophones, apprenants d'anglais, utilisaient les articles pour exprimer la distinction entre les thèmes et les rhèmes dans leurs récits. Les résultats quantitatifs montrent que la tendance des apprenants à marquer une distinction entre les groupes nominaux nouveaux, continus et

réintroduits serait influencée par l'existence de ce type de distinctions dans leur langue maternelle (Jarvis 2002 : 387).

Dans son étude, Jarvis (2002 : 414) a observé, entre autres, que les deux groupes étudiés étaient bien sensibles au fait qu'il existe une distinction entre les référents « nouveaux et non-nouveaux », mais le fait de marquer cette distinction à travers l'utilisation des articles semblait dépendre fortement de leur langue maternelle. Les apprenants suédophones de différents niveaux utilisaient les articles anglais pour marquer la distinction entre les référents nouveaux et non-nouveaux, ce qui pourrait relever du fait que dans la langue suédoise, l'utilisation des articles pour exprimer cette même distinction est obligatoire. Cependant, comme le finnois n'exprime pas cette distinction par l'utilisation d'articles, le nombre de participants finnophones à l'exprimer en anglais en utilisant des articles était beaucoup plus bas, même s'il croissait avec le niveau général dans la langue anglaise des apprenants. (Jarvis 2002 : 414.)

La tendance des apprenants finnophones à ne pas utiliser d'article du tout, appelé souvent l'utilisation de l'article zéro, était beaucoup plus fréquente que celle des suédophones (Jarvis 2002 : 416). En plus de l'absence d'articles dans la langue finnoise, cela pourrait relever du fait que les finnophones, à cause du fonctionnement de leur langue maternelle, peuvent percevoir l'article anglais *the* comme étant inutile pour marquer le caractère défini ou indéfini d'un groupe nominal quand ces propriétés sont déjà connues dans le contexte donné (*ibid.*). Les résultats qualitatifs de l'étude montrent que l'utilisation des articles dans une langue seconde est déterminée par plusieurs facteurs, qui n'ont pas tous été pris en compte dans l'étude en question. On a observé également qu'un apprenant peut posséder, en même temps, plusieurs hypothèses concernant l'utilisation des articles dans la langue qu'il apprend (*ibid.*). Selon Jarvis, « plusieurs autres éléments sont nécessaires pour caractériser la systématisme des systèmes des articles dans les interlangues des individus » (2002 : 387, traduit par nous).

Nous pouvons en déduire que l'étude des interlangues est un domaine complexe, et il est difficile d'arriver à des résultats définitifs même si l'on se concentre sur un aspect précis de la langue. L'utilisation des articles est liée à un nombre infini d'autres phénomènes linguistiques, ce qui rend compliquée la tâche de déduire l'origine d'un emploi erroné ou réussi. Cependant, en étudiant des groupes d'individus on peut

observer des tendances plus ou moins fortes (et encore trouver des différences entre les groupes de différentes langues maternelles, par exemple) et ainsi trouver de nouveaux points de départ que l'on peut continuer à examiner dans des études postérieures.

Ionin et Montrul (2010) ont étudié le phénomène de transfert linguistique dans le contexte des apprenants d'anglais de langue maternelle espagnole. Dans leur étude, elles ont découvert que les locuteurs natifs de l'espagnol transféraient l'interprétation des constructions plurielles définies de leur langue maternelle à l'anglais qu'ils apprenaient comme langue seconde (Ionin et Montrul 2010 : 877). Ces chercheurs ont remarqué, en outre, que ce transfert diminuait au fur et à mesure que l'immersion dans la langue cible se poursuivait et que les apprenants acquéraient davantage de connaissances sur la langue en général.

Dans une étude postérieure, Montrul et Ionin (2012) ont examiné ce phénomène depuis un autre point de vue : leur étude se place dans le contexte des locuteurs dont la langue dominante est l'anglais et qui sont soit apprenants adultes d'espagnol, soit des locuteurs qui parlent l'espagnol comme langue d'héritage. Avec des locuteurs de langue d'héritage, on fait référence à des locuteurs qui ont appris ou apprennent une langue « dans le milieu familial dès la prime enfance, dans un contexte où c'est une autre langue - la langue dominante - qui est parlée à l'extérieur du foyer » (LangHerit²). Ceci est souvent le cas des langues issues de l'immigration, mais aussi des langues régionales (*ibid.*). Selon les résultats de Montrul et Ionin, les deux groupes étudiés faisaient preuve d'un transfert linguistique de l'anglais dans l'interprétation des articles définis espagnols dans des contextes définis (2012 : 70). Les connaissances de la langue dominante, dans ce cas l'anglais, influencent donc la façon dont l'apprenant perçoit la langue à apprendre quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi la conception du système de la langue d'héritage, appris normalement en parallèle avec la langue dominante.

En conséquence, selon Montrul (2014 : 95) il est possible que le transfert linguistique ait lieu dans le sens « inverse », quand la langue seconde, devenue langue dominante, influence la langue maternelle (c'est le cas notamment des locuteurs d'héritage, qui ont une langue maternelle « héritée » de la famille, mais qui ne l'utilisent pas pour interagir

² <https://langherit.sciencesconf.org/>

dans la société, et dont la langue seconde est donc devenue la principale langue de communication), afin de rendre possible même la fossilisation de certains aspects du système linguistique de la langue première/d'héritage. Dans l'étude de Montrul, on comprend par fossilisation la persistance d'expressions erronées concernant une propriété spécifique, tel que l'utilisation de l'article défini, qui a été le sujet de son étude. (Montrul 2014.)

En outre, Pavlenko et Jarvis (2002) parlent de *bidirectionnalité* du transfert linguistique observée dans leur étude portant sur des locuteurs de langue maternelle russe qui apprenaient l'anglais comme langue seconde dans un contexte d'immersion. Dans leur étude, il s'agit de locuteurs qui avaient commencé à apprendre l'anglais pendant l'adolescence ou à l'âge adulte (2002 : 190). Ces chercheurs ont remarqué que la langue maternelle des apprenants, le russe, continuait à influencer leur production orale et écrite en anglais, mais aussi qu'une immersion continue (de 3 ans ou plus) dans un contexte anglophone avait eu une influence sur la production de leur langue maternelle (en s'étendant jusqu'aux propriétés grammaticales et non uniquement sémantiques de la langue) (2002 : 208). Selon Pavlenko et Jarvis, l'interférence ou le transfert linguistique devrait donc être considéré comme un phénomène bidirectionnel au lieu de le limiter à l'influence des langues premièrement apprises sur celles apprises plus tard (2002 : 191).

Dans les études précédentes concernant l'utilisation des articles, les linguistes ont découvert que les similitudes entre les systèmes des articles de la langue maternelle et la langue à apprendre sont susceptibles de faciliter le processus d'acquisition de cette propriété de la langue. Dans son article « Rediscovering prediction », Odlin remarque qu'au sein des études sur l'acquisition des langues étrangères, la viabilité des prédictions concernant le transfert linguistique a souvent été controversée (2014 : 27). Cependant, il continue en affirmant que plusieurs études comparant la production linguistique des groupes de différentes langues maternelles ont montré que le transfert linguistique joue un rôle important dans l'acquisition des langues étrangères (*id.*, p. 28). En se basant, entre autres, sur l'étude de Jarvis (2002) mentionnée auparavant, Odlin avance, par exemple, la prédiction suivante : « les locuteurs finnophones, en tant que groupe, auront plus de difficulté avec les articles du portugais que les locuteurs suédophones, en tant que groupe », remplaçant ainsi la langue cible examinée dans l'étude de Jarvis, l'anglais, par le portugais, une langue proche de l'anglais en ce qu'elle contient les articles défini et indéfini (Odlin 2014 : 30, traduit par nous).

L'affirmation d'Odlin est intéressante pour notre recherche car une de nos hypothèses initiales est que l'absence des articles dans la langue finnoise pourrait influencer l'acquisition du fonctionnement du système des articles du français. Cependant, dans notre étude il ne s'agit pas de faire une comparaison entre les locuteurs finnophones étudiés et un autre groupe dont la langue maternelle utilise des articles. Nous trouvons pourtant que ces études précédentes apportent des informations importantes à considérer, car en outre de distinguer quels types d'erreur les locuteurs finnophones commettent dans l'utilisation des articles français, nous nous intéressons également à trouver de possibles interprétations en ce qui concerne l'origine de ces erreurs.

Comme nous avons pu l'observer en considérant les études précédentes présentées dans ce sous-chapitre, les apprenants qui sont familiers avec l'utilisation d'un système d'articles plus ou moins similaire à celui de la langue cible, paraissent acquérir avec plus de facilité les principes de l'utilisation des articles de celle-ci. Cependant, comme l'ont montré Montrul et Ionin (2012), les différences dans les systèmes d'articles de la langue maternelle et la langue cible peuvent également compliquer cette acquisition. Dans certains cas, l'absence des articles dans la langue maternelle pourrait-elle donc être un avantage, comme elle éliminerait la possibilité du transfert négatif de la langue maternelle à la langue cible ?

Odlin (2014 : 36), en se basant sur une étude de Chesterman (1991), soutient que

although Finns can indeed signal definite or indefinite reference in their L1 with structures such as demonstratives or even case-marking (Chesterman 1991), the lack of a need to mark every noun for its epistemic status leaves Finnish speakers at a great disadvantage relative to Swedes when coming to English, Portuguese, or other languages with obligatory articles.

(Odlin 2014 : 36)

Nous souhaitons, cependant, remarquer que ce désavantage des finnophones à acquérir le fonctionnement du système des articles d'une langue étrangère a été étudié surtout dans le contexte des niveaux élémentaire ou intermédiaire. Des études approfondies en la matière seraient nécessaires pour pouvoir dire si ce désavantage se manifeste de manière significative parmi les locuteurs possédant un haut niveau de connaissances dans la langue cible, ou si, peut-être, d'autres désavantages, déjà observés parmi les apprenants de langue maternelle employant des articles, surgiraient de façon plus importante aux stades plus approfondis de l'apprentissage.

Pour l'instant, nous trouvons donc que nous n'avons pas encore de justifications solides pour avancer que l'absence des articles dans la langue finnoise aurait directement et uniquement une influence négative sur l'acquisition du fonctionnement des articles du français, si l'on observe cette acquisition de manière plus globale, dans toute sa complexité, sans se concentrer uniquement sur les stades élémentaires ou intermédiaires de l'apprentissage. Nous voulons souligner également que l'absence des articles dans la langue maternelle des locuteurs finnophones n'est en aucun cas l'unique facteur qui influence le processus d'acquisition de cette propriété de la langue française. D'autres facteurs, tels que l'enseignement, notamment la manière dont on présente le fonctionnement du système des articles français aux apprenants, ainsi que l'exposition à l'*input* produit par des locuteurs natifs, jouent un grand rôle dans le développement de la perception des principes du fonctionnement de ce système dans l'interlangue des apprenants.

4. Les articles du français

Comme notre étude se concentre sur l'utilisation des articles du français, il sera évidemment légitime d'expliquer ce que l'on entend par la notion d'article. Avant de pouvoir procéder à l'analyse de la production des apprenants de français langue étrangère en ce qui concerne cet aspect de la langue, nous avons donc à présenter le système des articles du français. Au cours de l'histoire, le fonctionnement de ce système a été introduit aux apprenants de différentes manières et en utilisant des termes divers, ce qui relève du fait simple que la grammaire dans sa forme écrite, standardisée, n'est qu'une construction ou une présentation abstraite du fonctionnement de la langue, qui ne peut jamais prendre en compte toutes les situations de communication possibles et peut être perçue de façon différente selon le linguiste, le grammairien ou le locuteur en question.

Selon notre hypothèse, la manière dont on présente le système des articles d'une langue aux apprenants a une influence sur la façon dont les apprenants perçoivent le fonctionnement de ce système et comment ils arrivent à utiliser les articles et à choisir entre différentes possibilités selon le contexte linguistique en question. Nous supposons que l'utilisation des articles ne pose pas des problèmes significatifs pour la majorité des locuteurs natifs du français, même quand il s'agit de constructions compliquées, et l'on peut présumer que cette compétence est quelque chose qui leur vient plutôt naturellement, qu'on ne leur a pas appris à utiliser l'article défini ou l'article indéfini avec une telle construction, mais qu'ils arrivent à choisir la bonne option même sans y réfléchir. C'est tout le contraire pour les apprenants de français langue étrangère : le choix de l'article ou du déterminant peut s'avérer très difficile même après des années d'études approfondies.

C'est pour cette raison que nous avons choisi d'examiner l'utilisation des articles dans la production écrite des apprenants universitaires finnophones. Dans une étude précédente (mémoire de licence), nous avons examiné les erreurs des apprenants de français langue étrangère aux niveaux de l'école primaire et secondaire, mais dans ce travail, nous nous intéressons à la production des apprenants qui sont susceptibles de posséder un niveau considéré comme avancé. Les produits écrits des étudiants universitaires conviennent bien à notre étude car il s'agit de personnes qui ont

commencé leurs études de français bien avant leur entrée à l'université et, pour y être acceptés, ont dû passer un concours d'entrée en langue française.

Notre analyse des erreurs porte donc sur l'utilisation des articles français dans la production des apprenants finnophones. Pour le citer plus explicitement, dans ce travail, nous étudierons l'emploi des articles défini et indéfini et, encore, de l'article zéro. Parmi les phénomènes traités sont, entre autres, l'utilisation de l'article indéfini massif dit partitif et l'utilisation des articles indéfinis des constructions négatives ainsi que le fonctionnement des articles dans différentes structures, telles que les structures de quantification. Considérant la nature de ce travail, nous avons choisi de laisser de côté les nombreux autres déterminants de la langue française, tels que les déterminants démonstratifs, possessifs etc., pour pouvoir examiner plus en détail le cas des articles.

Dans ce qui suit, nous ferons d'abord un aperçu général de la partie du discours des déterminants en y situant la sous-catégorie des articles, et présenterons ensuite les différents articles de la langue française en prenant en compte leur forme et les contextes d'utilisation les plus typiques tout en fournissant des exemples tirés de différentes grammaires. Une œuvre qui a surtout été utile dans la rédaction de ce travail est *La grammaire française de l'étudiant finnophone* (2009) de Jean-Michel Kalmbach, qui s'approche de la grammaire française du point de vue de l'apprenant finnophone et donne de nombreux exemples pour expliciter les cas qui peuvent s'avérer difficiles pour eux. Nous nous servons de cette grammaire notamment dans l'explication des différences entre le *partitif* français et le *partitiivi* finnois, qui entraînent souvent des erreurs chez les apprenants finnophones, ainsi que dans la présentation des différents emplois de l'article indéfini français.

4.1. Déterminants

Les grammaires françaises actuelles (voir par exemple Riegel et *al.* 2009 [1994] et Grevisse et Goosse 2008 [1936]), placent les articles dans la catégorie grammaticale des déterminants. Avant de traiter le système des articles du français, nous avons jugé pertinent de présenter brièvement la partie du discours des déterminants, ce qui aidera à mieux situer l'ensemble des articles par rapport à d'autres catégories grammaticales et les autres sous-catégories appartenant à la partie du discours des déterminants.

La catégorie des déterminants regroupe, en plus des articles (*un, le*), les déterminants démonstratifs (*ce, ces*), possessifs (*mon, notre*), interrogatifs (*quel, quelle*), exclamatifs (*quel, quelle*), relatifs (*lequel, auquel*) et indéfinis (*quelques, chaque*) (Kalmbach 2009 : 20). La sous-catégorie des déterminants indéfinis contient de nombreux déterminants différents, qui forment encore des sous-groupes tels que les déterminants numéraux (*cinq, trente*), les déterminants de quantité (*plusieurs, beaucoup de*) et autres types variés (*ibid.*). Avant, tous ces mots grammaticaux étaient classés dans des catégories séparées : les adjectifs démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs et encore, les articles (*ibid.*).³ Une des caractéristiques de la catégorie grammaticale des déterminants est qu'elle est dite « fermée », car on ne peut pas y ajouter de nouveaux éléments, comme on peut le faire dans le cas des catégories lexicales, tels que les noms ou les adjectifs, par exemple (Riegel et al. 2009 [1994] : 277).

Riegel et al. définissent le déterminant comme étant une partie indispensable du groupe nominal : pour constituer un groupe nominal « bien formé », un nom commun doit être précédé par un déterminant (2009 [1994] : 276). Cependant, il existe des contextes où le déterminant n'est pas toujours utilisé, un des plus courants étant le cas des noms propres (Kalmbach 2009 : 19). Selon Riegel et al., les déterminants « quantifient et déterminent le sémantisme du nom pour former une expression référentielle dénotant une contrepartie dans la réalité » (2009 [1994] : 277). Ils sont donc des entités importantes dans la langue et, sans porter de signification toute seules, participent à la construction du sens des éléments linguistiques qu'ils accompagnent. Riegel et al. explicitent la fonction sémantique des déterminants comme suit :

Sémantiquement, les déterminants participent à l'actualisation du nom : ils assurent son passage de la langue dans le discours, pour former des expressions référentielles qui désignent des occurrences de la notion attachée lexicalement au groupe formé par le nom et ses expansions. Ils spécifient notamment si cette notion renvoie à des entités massives ou comptables, saisies de manière singulière, plurielle ou distributive, globale, etc.

(Riegel et al. 2009 [1994] : 279)

³ pour une explication plus approfondie de cette évolution voir Riegel et al. (2009 [1994] : 278).

Comme constaté par Riegel et *al.*, le déterminant a le pouvoir d'expliciter, en ce qui concerne l'entité linguistique qu'il accompagne, s'il s'agit, par exemple, du singulier ou du pluriel. Nous savons bien sûr qu'il existe dans la langue française un marqueur de pluriel pour les noms et les adjectifs, le *s* final, mais bien qu'il soit facilement discernable dans la langue écrite, à l'oral on l'entend rarement. L'information apportée par le déterminant peut donc dans beaucoup de cas être essentielle pour le locuteur dans le déchiffrement de la signification d'un énoncé. Prenons comme exemple les syntagmes nominaux *le chat de ma tante / les chats de ma tante / les chats de mes tantes* : dans ces constructions, le nombre de chats et de tantes varie selon le syntagme en question, mais à l'oral, la distinction entre le singulier et le pluriel ne s'entend pas dans les noms correspondants, mais se fait savoir uniquement par le déterminant l'accompagnant (et, éventuellement, dans une phrase complète, par la conjugaison du verbe qui s'accorde avec le sujet).

Les déterminants français ont pour la plupart deux formes distinctes au singulier (*un/une, aucun/aucune*) : une pour le genre masculin et une pour le féminin (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 274-275, exemples ajoutés par nous). Cependant, les formes du pluriel des déterminants ne font pas, pour la majorité, cette distinction (*des, ces*), même si l'on en trouve également qui le font (*certains/certaines, quels/quelles*) (*ibid.*). En outre, la catégorie des déterminants compte les déterminants invariables tels que *plusieurs* et les déterminants complexes tels que *beaucoup de* (Kalmbach 2017 : 116⁴).

En plus de sa fonction référentielle abordée auparavant, le déterminant a la capacité de convertir en noms des mots appartenant à différentes parties du discours. Riegel et *al.* illustrent ce point par les exemples « *le pourquoi* » et « *un dur* » (2009 [1994] : 271), où l'article défini fait de l'adverbe interrogatif *pourquoi* un nom avec la signification de « raison », et l'article indéfini convertit l'adjectif *dur* en un nom signifiant « ce qui est dur » (ou quelqu'un de dur). Dans quelques cas, le genre du déterminant joue également un rôle important, avec le contexte d'énonciation, dans la détermination de la signification d'un nom : c'est le cas, par exemple, des homonymes suivants : « *le mousse / la mousse* » et « *le mort / la mort* », qui signifient des entités différentes mais qui se distinguent seulement par le genre du mot (*ibid.*).

⁴ <http://research.jyu.fi/grfle/116.html>

En ce qui concerne leur emploi, ce qu'il faut noter tout d'abord est que les déterminants ne sont pas cumulables, c'est-à-dire que dans un syntagme nominal, on ne peut pas ajouter un déterminant après l'autre, normalement, seul un déterminant est accepté (Riegel et al. 2009 [1994] : 277). Il y a cependant des exceptions à cette règle, telles que les cas où un déterminant défini est modifié par un déterminant exprimant une quantité : « *les trois/quelques chats* » est tout à fait acceptable alors que « **des plusieurs chats* » ne l'est pas, car deux déterminants indéfinis ne peuvent normalement pas se suivre (*ibid.*). Ce principe devrait être relativement facile à acquérir en ce qui concerne les cas basiques, tels que **le mon chat > le chat / mon chat*, mais quand on pense, par exemple, aux différents déterminants indéfinis, la question devient plus délicate, et des erreurs apparaissent même dans la production des apprenants de niveaux avancés.

Dans un sens plus large, les déterminants peuvent encore être divisés en deux grands groupes : les déterminants définis et indéfinis. Le groupe des déterminants définis contient ainsi les articles définis et les déterminants démonstratifs et possessifs, alors que celui des indéfinis est composé des articles indéfinis, des autres déterminants indéfinis et des déterminants interrogatifs et exclamatifs (Kalmbach 2009 : 21). Les déterminants indéfinis (*un, certains, différents, assez de* etc.) ne peuvent pas se combiner ; un déterminant indéfini ne peut donc jamais être suivi par un autre déterminant indéfini (*ibid.*). L'énoncé « **j'ai lu de différents livres* » (*ibid.*) est alors erroné, car *de* et *différents* sont tous les deux des déterminants indéfinis et, comme constate Kalmbach, « on ne marque pas deux fois l'indétermination » (*ibid.*). D'autres manières de formuler l'expression pourraient consister en *j'ai lu différents livres* ou *j'ai lu des livres différents*.

Cette division en déterminants définis et indéfinis est d'importance fondamentale également quand il s'agit d'examiner plus précisément la sous-catégorie des articles. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons finalement sur les propriétés et le fonctionnement des articles, qui constituent l'objet d'étude de ce travail. Jusqu'ici, nous avons évoqué le fait que l'article, comme beaucoup d'unités de la catégorie des déterminants, possède des formes distinctes pour les genres féminin et masculin ainsi que pour le singulier et le pluriel. En effet, le paradigme de l'article se compose de plusieurs formes qui relèvent de différents facteurs, comme l'expliquent Riegel et al. : les variantes de l'article sont « conditionnées par le contexte phonétique (initial du mot suivant), syntaxique (le genre et le nombre du nom) ou sémantique (nom comptable ou

massif) » (2009 [1994] : 276). Le Tableau 1 ci-dessous illustre le paradigme de l'article en ce qui concerne les formes « basiques » définies et indéfinies.

Nombre	Genre	Indéfini	Défini
singulier	masculin	un	le (l')*
	féminin	une	la (l')*
pluriel	m./f.	des	les

Tableau 1. Les articles définis et indéfinis du français (formes « basiques »).

*) Quand le nom précédé par l'article défini *le* ou *la* commence phonétiquement par une voyelle, l'article défini est contracté à *l'*. Cependant, cette contraction ne se produit pas quand il s'agit d'un *h aspiré* (voir par exemple Grevisse et Goosse 2008 [1936] : 54).

Dans le Tableau 1, nous avons illustré les différentes formes de l'article selon les facteurs syntaxique et phonétique, mais le facteur sémantique reste toujours à définir. Nous reviendrons sur ce point dans les parties suivantes dans lesquelles les propriétés des différents articles du français seront présentées plus en détail.

Un facteur qu'il convient encore de souligner et qui rend le système des articles du français particulièrement complexe aux yeux de l'apprenant est le fait qu'il y a des articles qui apparaissent sous des formes identiques mais font, en effet, partie du paradigme de soit l'article indéfini soit l'article défini. Le Tableau 2 ci-dessous illustre ce phénomène comme présenté par Kalmbach (2009 : 41) :

du	article indéfini massif	Il boit du café.
	forme contracte de la préposition <i>de</i> et de l'article défini <i>le</i>	C'est au début du printemps.
de la	article indéfini massif	Elle mange de la glace.
	préposition <i>de</i> + article défini <i>la</i>	à la fin de la journée
des	pluriel de l'article indéfini	J'ai regardé des films en divX.
	forme contracte de la préposition <i>de</i> et de l'article défini <i>les</i>	la fin des vacances ; au début des vacances

Tableau 2. Formes identiques de l'article défini et l'article indéfini, d'après Kalmbach (2009 : 41).

En conséquence, nous nous attendons à trouver dans le corpus d'étude des erreurs qui relèvent de confusions entre ces différents articles apparaissant sous des formes identiques. En outre, de nombreuses erreurs détectées dans le corpus sont susceptibles d'être dues à une compréhension incomplète des propriétés sémantiques des différents articles et de leur fonctionnement dans différents contextes. Selon notre propre expérience, les contextes qui peuvent s'avérer difficiles pour les apprenants finnophones quant à l'utilisation des articles français sont, par exemple, la construction *il y a*, les noms géographiques, les noms composés, les expressions d'appartenance et les structures de quantification. Dans les parties suivantes, nous poursuivons par une présentation plus détaillée des différents articles français.

4.2. Article défini

Les formes de base de l'article défini sont, au singulier avec un nom au masculin, *le*, au féminin *la*, et avec un nom au pluriel masculin ou féminin *les*. Avec les mots qui commencent, phonétiquement, par une voyelle, l'article défini singulier *le* ou *la* s'élide en *l'* (voir Tableau 1 dans 4.1.). Il y a également des formes contractées, ou contractes⁵, issues de la contraction des formes de base de l'article défini et des prépositions *à* et *de*. Cette contraction a lieu dans le cas des articles définis masculins singulier et pluriel (*le*, *les*), alors que les formes *la* et *l'* suivent les prépositions sans se contracter. Les formes correspondantes sont alors (dans l'ordre masculin, féminin, commence phonétiquement par une voyelle, pluriel) avec la préposition *à* : *au*, *à la*, *à l'*, *aux*, et avec la préposition *de* : *du*, *de la*, *de l'*, *des*. (Kalmbach 2009 : 39.)

Contrairement à l'article indéfini (voir 4.3.3.), l'article défini ne subit pas de changements quand il apparaît dans des constructions négatives. Kalmbach (2009 : 39) cite ce point comme étant une « source d'erreurs fréquentes » dans la production des apprenants de français langue étrangère et donne les exemples suivants pour illustrer le fait que la forme de l'article défini ne change pas même si la phrase est négative : « *J'ai pris le livre* > *je n'ai pas pris le livre* », « *Il a mangé le chocolat* > *il n'a pas mangé le chocolat* ».

La présence de l'article défini signifie que le groupe nominal qu'il précède et qu'il définit « renvoie à quelque chose qui existe et qui est unique : il n'y a pas d'autre(s)

⁵ Terme préféré par Kalmbach.

réfèrent(s) qui correspond(ent) à ce qui est décrit par le groupe nominal » (Kalmbach 2009 : 39). En utilisant l'article défini, on peut faire référence soit à « une ou plusieurs entités précises », ce qu'on appelle *référence spécifique*, soit à un ensemble ou une classe entière, appelé *référence générique* (*ibid.*). On utilise l'article défini dans le sens générique, par exemple, avec les noms massifs tels que *vin* ou *amour*, quand on ne veut pas faire référence à une entité spécifique, mais de parler de l'élément en question de manière générale : « *Le vin est bon pour la santé.* » (*id.* p. 41). Cela se fait également quand ces noms sont précédés par des verbes tels que *aimer* ou *détester*, constructions dans lesquelles les finnophones commettent souvent des erreurs (*id.* p. 41) dues au fait que le finnois requiert, dans de pareils cas, l'utilisation du cas partitif, souvent perçu, de façon erronée, comme l'équivalent de l'article indéfini massif, dit partitif, français. (Nous reviendrons sur ce point plus en détail dans 4.3.1., et les observations concernant ce phénomène dans le contexte de notre corpus seront présentées dans 7.3.)

4.3. Article indéfini

Le paradigme de l'article indéfini comprend plusieurs formes qui dépendent, entre autres, du genre et du nombre du mot déterminé par l'article, des propriétés liées à l'entité à laquelle on se réfère (comptable ou massif), ou, par exemple, de l'influence de la préposition *de* ou de la négation (Kalmbach 2009 : 24). L'existence de formes distinctes, et le fait que certaines d'entre elles ont une forme identique à d'autres constructions (tel que le cas de l'article indéfini massif *du* et la contraction de la préposition *de* avec l'article défini *le* ; voir Tableau 2 dans 4.1.), font de l'utilisation de l'article indéfini un phénomène plus difficile à comprendre et à acquérir que celui de l'article défini, sans oublier le fait que le choix entre l'article défini et indéfini pose déjà des problèmes à beaucoup d'apprenants.

Cependant, l'importance de la compréhension des principes du fonctionnement de l'article indéfini dans différents contextes ne peut être niée : les formes distinctes sont utilisées pour apporter des informations nécessaires pour l'interprétation des énoncés, et leur utilisation négligente peut amener à des malentendus. La connaissance des différences entre les formes distinctes de l'article indéfini aux niveaux morphologique et sémantique est fondamentale pour une communication réussie dans la langue française.

Le premier contact avec les formes de l'article indéfini passe normalement, dans l'apprentissage formel, par les formes de base suivantes : au masculin singulier *un*, au féminin singulier *une*, et au pluriel masculin ou féminin *des*. De plus, on apprend que dans la langue soutenue, l'article indéfini pluriel *des* prend la forme *de* quand l'adjectif épithète se place devant le nom que l'article précède (*de belles chaussures*). Au contraire de l'article défini, l'article indéfini ne se contracte pas avec la préposition *à* (les parties restent intactes dans la combinaison préposition + article indéfini : *à un*, *à une*, *à des*), mais avec la préposition *de*, au singulier sont formés les morphologies suivantes : *d'un*, *d'une*, alors qu'au pluriel, la forme de l'article indéfini « n'est pas réalisée après la préposition *de* » (Riegel et al. 2009 [1994] : 293). A l'aide de l'exemple « *Il parle d'un cheval / de chevaux* » (*ibid.*), on peut voir que l'article indéfini singulier *un* suit la préposition *de* (*de + un > d'un*), alors qu'après la même préposition, l'article indéfini pluriel *des* s'efface (*de + des > de*). Ce phénomène, appelé règle d'effacement (Kalmbach 2009 : 29), sera traité dans le sous-chapitre 4.3.4.

Dans son ouvrage *La grammaire française de l'étudiant finnophone* Jean-Michel Kalmbach (2009 : 24) présente la répartition des formes de base de l'article indéfini de façon suivante :

L'ARTICLE INDÉFINI			
mode de représentation		SINGULIER	PLURIEL
COMPTABLE	masculin	un	des
	féminin	une	
MASSIF	masculin	du / de l'	
	féminin	de la / de l'	

Tableau 3. Formes de base de l'article indéfini (Kalmbach 2009 : 24).

On peut remarquer que les formes sont divisées en deux selon si elles sont utilisées avec des référents comptables ou massifs. La forme de l'article dépend alors du nom qu'il détermine. Kalmbach (2009 : 24) explique que le nom peut être perçu comme « une entité discrète », donc « comptable », qui peut être « unique (singulier) ou multiple (pluriel) », ou, au contraire, comme « un ensemble, une masse continue, [...] concrète ou abstraite », qui ne peut pas être comptée. Pour des raisons de clarté, notons également

que pour le pluriel, il existe seulement la forme donnée dans la catégorie comptable, puisqu'on ne peut pas former le pluriel d'un ensemble indénombrable (*ibid.*).

Riegel et *al.* (2009 [1994] : 323) présentent la sous-catégorisation des noms communs de la même manière : il y a les noms comptables qui « renvoient à des segments discontinus de la réalité (*pilote, avion, orange*) que l'on peut dénombrer et qui se combinent avec tous les déterminants indiquant la quantification numérale (*un / cinq / plusieurs / quelques / etc. avion(s)*) », et les noms massifs qui « dénotent des substances continues qui obéissent aux principes de la référence cumulative homogène (*de l'eau + de l'eau = de l'eau*) [...] et réclament un déterminant ou une expression quantificatrice partitifs : *de l'eau / du vin / un peu de farine* [...] ». Cependant, les noms massifs peuvent être « transposés dans la catégorie des noms comptables », et peuvent désigner alors, par exemple, une portion de la substance continue qu'ils dénotent normalement : « *une bière* », « *un verre d'eau* » (*id.*, p. 324). Riegel et *al.* soulignent donc que « précédé d'un déterminant comptable ou d'un terme nominal conditionneur, un nom massif peut désigner une entité individuelle comptable » et, « [i]nversement, une entité comptable peut toujours être 'massifiée' » (*ibid.*). Pour Kalmbach, cependant, il ne semble pas y avoir de division aussi stricte entre les sous-catégories de noms comptables et massifs. Selon lui, les noms ne sont pas « uniquement comptables ou uniquement massifs », mais c'est « le mode de représentation qui peut varier entre le comptable et le massif » (Kalmbach 2009 : 32).

Pour illustrer l'emploi des différentes formes de l'article indéfini, Kalmbach (2009 : 24) donne les exemples suivants :

Comptable : J'ai **un** chien. / Il a acheté **une** maison en France. / Elle lit **des** livres.

Massif : Il mange **du** pain. / Il a **du** courage. / Il boit **de la** bière. / Tu **as de la** chance.

(Kalmbach 2009 : 24)

En français, « le mode de représentation » du nom se fait donc voir par la forme de l'article (Kalmbach 2009 : 32) :

Forme	Exemple	Mode de représentation
un/une	Elle achète un pain.	comptable (singulier)
des	Elle achète des pains.	comptable (pluriel)
du / de la / de l'	Elle achète du pain.	massif

(Exemples par Kalmbach 2009 : 32)

En ce qui concerne sa conception du système des articles du français, Kalmbach critique la définition des formes *du* et *de la* comme *article partitif*. Selon lui, ces formes sont appelées ainsi dans « de nombreuses grammaires françaises et dans toutes les grammaires de français conçues en Finlande » (Kalmbach 2009 : 24). Selon lui, il vaut mieux les considérer comme des formes de l'article indéfini, utilisées pour déterminer des noms massifs (*ibid.*). La seule différence entre *un* et *du* est le fait que le premier détermine un nom comptable (*un chien*), et le dernier un nom massif (*du lait*). Pour Kalmbach, l'appellation *article partitif* est « inutile » (*ibid.*). Par conséquent, dans sa grammaire, il a adopté les termes suivants pour désigner les différents articles indéfinis :

Forme	Nom complet	Nom abrégé
un/une	article indéfini comptable singulier	article indéfini singulier
des	article indéfini comptable pluriel	article indéfini pluriel
du / de la / de l'	article indéfini massif	article massif

(Kalmbach 2009 : 24)

Dans le Tableau 4 ci-dessous, on peut encore observer la totalité des allomorphes de l'article indéfini, comme présentés par Kalmbach (2009 : 32) :

		SINGULIER		PLURIEL
		COMPTABLE	MASSIF	
Forme normale	masculin	un	du (de l')	des
	féminin	une	de la (de l')	
déterminant de COD dans une phrase négative	masculin	de (d')	de (d')	de (d')
	féminin			
devant adjectif épithète antéposé	masculin	un	du (de l')	de (d')
	féminin	une	de la (de l')	
après préposition <i>de</i>	masculin	un		
	féminin	une		

Tableau 4. Les formes de l'article indéfini (tableau complet) (Kalmbach 2009 : 27).

Quant à la sémantique, l'article indéfini « introduit [...] dans le discours une entité dont il affirme simplement l'existence » (Riegel et al. 2009 [1994] : 293). Il s'agit alors d'un

élément appartenant à « la classe dénotée par le nom » (*ibid.*) : quand on parle d'*un chat*, par exemple, on affirme l'existence de cette entité appartenant à la classe des chats, mais on ne détermine pas de quel chat il s'agit. Selon Kalmbach, encore, l'article indéfini « peut renvoyer à un élément particulier non identifié mais qui est identifiable : *j'ai acheté un livre* » (2009 : 30), où l'on sait que le référent existe, mais, comme le montrent Riegel et *al.*, il peut également s'agir d'un référent à « existence virtuelle », comme dans « *Je cherche un enfant blond pour tenir le rôle de Cupidon* » (2009 [1994] : 294).

Comme l'article défini, l'article indéfini a, lui aussi, un emploi *générique*. L'élément particulier auquel l'article indéfini fait référence peut être perçu comme représentant toute une classe : « *Un chien est un animal* » (Kalmbach 2009 : 30). Cependant, contrairement à l'article défini, dans le cas de l'article indéfini la référence générique se fait uniquement par l'article indéfini comptable singulier (*un, une*), alors que pour créer une valeur générique pour des constructions à l'article indéfini pluriel ou massif, il faut avoir recours à l'article défini : « *Des livres sont chers > les livres sont chers » (*id.*, p. 37).

L'article indéfini est utilisé également pour définir ou classifier des objets : « *Le merle est un oiseau* », « *Ce liquide est de l'eau de javel* » (Kalmbach 2009 : 30). En outre, l'article indéfini comptable singulier (*un, une*) peut signifier, littéralement, le nombre « 1 », alors que l'indéfini comptable pluriel (*des*), peut avoir la valeur équivalente à *quelques*, « une quantité imprécise » (*ibid.*). Dans les cas où l'on veut modifier un nom précédé d'un article indéfini massif (*du, de la*) par un adjectif, par exemple, l'article indéfini prend normalement la forme comptable, car il s'agit alors d'un sous-type de la catégorie originale : « *C'est de l'eau.* > *c'est une eau très fraîche* » (*ibid.*).

4.3.1. Article indéfini massif (dit partitif)

Après nous être familiarisée avec la terminologie établie par Kalmbach, nous avons jugé sa représentation des différentes formes de l'article indéfini logique et informative et avons, en conséquence, décidé de la suivre dans notre étude. Ce qui, dans de nombreuses grammaires, a été traité sous le titre de l'article partitif, sera alors appelé dans la présente étude article indéfini massif, comprenant les formes *du, de la* et *de l'* et excluant l'article dit partitif pluriel *des*, que nous considérons, suivant le modèle de Kalmbach, comme étant la forme plurielle de l'article indéfini comptable, et non pas

massif. Il faut noter cependant la remarque que font Riegel et *al.* : la forme *des*, qui selon Kalmbach, est réservée à l'article indéfini comptable pluriel uniquement, peut, dans certains cas précis, être utilisée dans des contextes massifs, notamment quand il s'agit de « termes massifs essentiellement pluriels, c'est-à-dire dépourvus de singulier (*des décombres, des épinards, etc.*) » et encore dans « *je voudrais des haricots* » (2009 [1994] : 296), où il est difficile de concevoir une représentation comptable pour les éléments en question.

La construction des différentes formes de l'article indéfini massif, ou ce que les manuels scolaires finlandais appellent article partitif, est souvent présentée comme étant une combinaison de la préposition *de* et de l'article défini *le* ou *la* (et encore du pluriel *les*). Selon Kalmbach, l'article indéfini massif est en effet étymologiquement composé de la préposition *de* et de l'article défini. Cependant, dû au phénomène de grammaticalisation, dans l'usage actuel, les formes *du, de la* et *de l'* « forment chacun un groupe complet, dans lequel *de* n'est plus une préposition, mais un simple élément de construction de l'article » (Kalmbach 2009 : 25). Kalmbach justifie cette affirmation en démontrant que l'article indéfini massif peut fonctionner avec une « vraie préposition », ce qui est illustré par les exemples suivants : « *pour de l'argent, avec du beurre, dans de la boue* » (*ibid.*). Il faut remarquer que la syntaxe de la langue française n'accepte pas l'emploi de deux prépositions qui se suivent. En conséquence, Kalmbach soutient que les formes de l'article indéfini massif « doivent donc être considérées comme des entités autonomes indissociables » (*ibid.*).

Kalmbach s'est bien familiarisé avec l'enseignement des articles du français en Finlande. Comme cité en 4.3., selon lui, la forme *des* (en ce qui concerne l'article indéfini et non pas la contraction de la préposition *de* et l'article défini *les*) peut être considéré uniquement comme article indéfini comptable pluriel, car les noms massifs, n'étant pas comptables, ne peuvent pas apparaître au pluriel (Kalmbach 2009 : 25). Dans les manuels finlandais, pourtant, on dit souvent qu'il s'agit là de « partitif pluriel », quelque chose qui, pour Kalmbach, n'existe pas dans la langue française, et n'est donc pas l'équivalent du *monikon partitiivi* finnois (*ibid.*). Ce rejet du concept du partitif pluriel dans la langue française existe parmi les linguistes depuis un certain temps, comme nous pouvons l'observer en considérant les affirmations de Gary-Prieur (1990), entre autres :

La catégorie du nombre est incompatible avec le partitif, dont on sait qu'il impose au nom voisin le trait (-Comptable). On vérifiera facilement que tout remplacement d'un article partitif par la forme *des*, que certains grammairiens donnent pour son pluriel, entraîne une *recatégorisation* du nom, comme dans (1) et (2) :

- (1) Il y a du fromage sur la table.
- (2) Il y a des fromages sur la table.

Des fromages, dans (2), n'est pas le pluriel de *du fromage* dans (1) : c'est celui de *un fromage*. Le nom *fromage*, interprété comme nom de masse dans (1), est recatégorisé dans (2) comme nom comptable : (2) signifie qu'il y a sur la table plusieurs morceaux de fromage.

(Gary-Prieur 1990 : 4)

Kalmbach continue en constatant que le *partitiivi* (partitif) finnois « n'a rien de commun avec l'article français » (2009 : 25). Selon lui, le fait que le nom *partitiivi*, utilisé en finnois pour nommer un cas grammatical, est « pratiquement identique » au terme partitif utilisé pour désigner les articles indéfinis massifs (et comptables) dans les grammaires traditionnelles françaises, entraîne de nombreuses confusions parmi les apprenants finnophones (*id.*, p. 32-33). Il explique que « le *partitiivi* finnois a avant tout une fonction aspectuelle », et « ne sert pas en priorité à exprimer l'idée de défini ou d'indéfini » (*id.*, p. 33). Dans un article récent (2018), Kalmbach montre comment ces différences entre les deux systèmes linguistiques peuvent donner lieu à une conception erronée du fonctionnement de l'article indéfini massif français dans l'interlangue des apprenants finnophones :

On comprend donc que pour les apprenants finnophones, l'article dit « partitif » du français, singulier ou « pluriel », représente une tentation quasi irrésistible, notamment quand, sur le modèle de l'objet partiel (dit « partitif ») ils croient pouvoir transposer directement en français l'opposition achevé/non achevé que le français n'exprime pas, du moins pas avec l'article.

(Kalmbach 2018 : 25)

Selon Kalmbach, cette confusion entre le fonctionnement des deux systèmes linguistiques peut amener les apprenants à produire des énoncés du type « **les touristes admirent du paysage* » ou « **je regarde de la télé* », par exemple (2018 : 25).

Dans son étude sur l'acquisition des déterminants français, Sterlin affirme également que dans le cas des déterminants français, l'acquisition du partitif « apparaît en dernière position » (2007 : 187-188). Selon elle, « les locuteurs d'origine étrangère, même à un stade avancé et malgré les exercices à répétition, rencontrent toujours des difficultés récurrentes dans l'apprentissage de cet article » (*ibid.*). De même, pour Kalmbach, les

questions liées au dit partitif sont « une des plus grandes difficultés de l'apprentissage de l'article français par les finnophones » (2009 : 32).

4.3.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé

Quand un groupe nominal contient un adjectif épithète antéposé, c'est-à-dire un adjectif qui précède le nom, l'article défini pluriel *des* est, suivant les règles de la grammaire normative, remplacé par la forme *de*. Il faut noter que *de* est ici un allomorphe, une forme de l'article indéfini, et ne peut pas être considéré comme une préposition, malgré la ressemblance. Ce phénomène a lieu uniquement dans le cas de l'article indéfini pluriel *des* ; les articles indéfinis singulier (*un/une*) et massif (*du/de la/de l'*) ne subissent pas de changements dans un contexte pareil. (Kalmbach 2009 : 25.)

Les erreurs commises par les apprenants de français langue étrangère peuvent être dues, d'une part, au fait que, selon ce que constate Kalmbach, la règle citée est souvent négligée dans la langue parlée produite par les locuteurs natifs, même si elle persiste dans la langue écrite (2009 : 26). Dans d'autres contextes, on pourrait accepter l'emploi de *des* devant un adjectif épithète antéposé, mais comme le corpus de notre étude est constitué de travaux écrits au niveau universitaire, ces constructions seront considérées comme erronées. Il faut, pourtant, faire la distinction entre les cas tels que « *des jeunes filles*, où *jeunes filles* est un nom composé » et « *de jeunes filles*, c'est-à-dire *des filles qui sont jeunes* » (Riegel et al. 2009 [1994] : 293).

4.3.3. Article indéfini dans les constructions négatives

L'article indéfini a encore un autre allomorphe : *de*, qui est présent dans les constructions où le groupe nominal déterminé par l'article indéfini fonctionne « comme complément d'objet direct (COD) d'un verbe à la forme négative » (Kalmbach 2009 : 26). À la différence de la forme *de* devant l'adjectif épithète antéposé, cette transformation a lieu quelle que soit la nature de l'article indéfini : la règle s'applique tout aussi bien à l'article indéfini comptable, singulier ou pluriel, qu'à l'article indéfini massif (exemples ci-dessous par nous) :

article	phrase positive	phrase négative
indéfini comptable singulier	Elle a un frère.	Elle n'a pas de frère.
indéfini comptable pluriel	J'ai des nouvelles.	Je n'ai pas de nouvelles.

indéfini massif

Ils font du bruit.

Ils ne font pas **de** bruit.

La même règle recouvre également les constructions *sans + infinitif* : « *Il est sorti sans prendre **de** parapluie* » (Kalmbach 2009 : 26). Cependant, dans la construction *ni... ni...*, l'article indéfini est omis : « *Dans cette sauce, on ne met ni poivre ni piment* », à la différence de *ne pas... ni* où l'article à la forme *de* est conservé : « *Il ne mangeait pas **de** poivron ni **de** concombre* » (*ibid.*).

Ce qu'il faut préciser ici est que l'article indéfini prend la forme *de* quand le nom déterminé fonctionne comme complément d'objet direct du verbe dans la construction négative, mais si l'article détermine un attribut du sujet, la transformation n'a pas lieu : « *C'est une bonne solution. vs. Ce n'est pas une bonne solution.* » (Kalmbach 2009 : 26). A remarquer également le cas des constructions impersonnelles avec sujet *il* telles que « *Il ne reste plus de fromage* » et « *Il ne nous manque pas de collaborateur* », où le groupe nominal que l'article indéfini détermine, c'est-à-dire le sujet réel de l'énoncé, est postposé dans la phrase (*id.*, p. 27). Dans ces constructions, l'article indéfini apparaît également sous la forme *de*.

En ce qui concerne le fonctionnement de l'article indéfini dans les constructions négatives, il convient de souligner encore un facteur important : la portée de la négation dans la phrase. On parle ici de négations totales et partielles. On appelle *négation totale* le cas d'une phrase où le complément d'objet direct du verbe est nié « totalement ». Cependant, on peut exprimer une négation qui ne porte pas sur la totalité de l'objet : on peut, par exemple, nier « la nature [...] de l'objet, et non pas l'objet tout entier », ce qui s'appelle *négation partielle*. C'est le cas également quand la négation porte sur un adjectif caractérisant l'objet en question, ou sur un adverbe ou un complément circonstanciel de temps, au lieu de tout l'objet. L'article indéfini prend la forme *de* uniquement dans le cas où la négation est totale. (Kalmbach 2009 : 27-28.)

Négation	Exemple
totale	Cette année, il ne m'a pas offert de cravate.
partielle	Cette année, il ne m'a pas offert une cravate, il m'a offert une chemise.
partielle	Il ne faut pas y accorder une grande importance.

(Exemples par Kalmbach 2009 : 26-28)

Parfois, une phrase négative peut, en outre, avoir une signification affirmative, notamment quand il s'agit de « questions polies » ou de « l'interrogation indirecte » (Kalmbach 2009 : 28). Dans de tels cas, la transformation de l'article en *de* n'a pas lieu : « *Pardon Monsieur, vous n'auriez pas **du** feu ?* » (*ibid.*). L'article indéfini peut également être conservé dans les constructions *ni... ni...* mentionnées auparavant, où, normalement, il est omis. Cela est le cas quand l'existence d'un objet n'est pas totalement niée, même si l'on nie les parties présentées : « *Je n'ai bu ni **du** vin ni **de la** bière. [mais quelque chose d'autre]* » (*ibid.*).

La négation ne cause pas de changement aux articles dans des expressions figées, mais, selon Kalmbach, il existe de nombreuses expressions qui ne sont pas entièrement figées, et la forme de l'article peut alors varier (Kalmbach 2009 : 28). Il constate qu'« [il] n'existe pas de règle précise permettant de décider avec certitude si l'article devient *de* ou s'il se maintient à la forme normale. Dans ce genre de cas, le plus sûr pour l'apprenant FLE est d'appliquer la transformation *du > de*, sauf si la négation est partielle » (*id.*, p. 29).

4.3.4. Règle d'effacement après la préposition *de*

Par la *règle d'effacement*, ou *règle de cacophonie*, on fait référence au cas où la présence de la préposition *de* conduit à l'effacement des formes de l'article indéfini qui commencent par *d* (Kalmbach 2009 : 29). Cela se fait pour « éviter la répétition de la consonne *d* », et touche alors les articles indéfinis pluriel (*des, de* devant un adjectif antéposé) et massif (*du, de la*). Nous pouvons observer que la règle d'effacement s'applique, entre autres, dans le cas des verbes transitifs indirects suivis de la préposition *de* ainsi que dans le cas des adjectifs construits avec *de* :

Construction sans la préposition *de*

Il mange du pain. (manger)

Il parle à des jeunes. (parler à)

Dans tes bottes, il y a de la neige.

Construction contenant la préposition *de*

> **règle d'effacement** : *des/de/du/de la* s'efface

Il a besoin **de** pain. (avoir besoin de)

Il parle **de** jeunes. (parler de)

Tes bottes sont pleines **de** neige.

(Exemples par Kalmbach 2009 : 29-31)

Les apprenants produisent souvent des phrases telles que *Il a besoin du pain* ou *Il parle des jeunes*, dans le cas desquelles il serait question de la contraction de la préposition *de*

avec les articles définis *le* et *les*. L'article défini pourrait, en effet, fonctionner dans ces constructions, mais la phrase demanderait alors davantage d'informations pour expliciter le caractère défini du nom en question, une subordonnée relative, par exemple : *Il parle des jeunes qu'il a rencontrés hier.*

En ce qui concerne la règle d'effacement, il y a encore deux points importants à noter. Premièrement, l'effacement de l'article ne concerne pas les cas où l'article indéfini comptable est au singulier : dans « *J'ai besoin d'un livre* », l'article indéfini singulier *un* suit la préposition *de*, alors qu'au pluriel on efface l'article *des*: « *J'ai besoin de livres* », et l'on se retrouve avec seulement la préposition *de* (Kalmbach 2009 : 29). Deuxièmement, il faut se garder de confondre la préposition *de* et l'allomorphe de l'article indéfini pluriel *de* devant l'adjectif épithète antéposé qui, lui aussi, s'efface après la préposition *de*. Kalmbach (*ibid.*) fournit des exemples illustratifs pour expliciter cette différence :

***de* article**

Il a acheté de nouveaux livres.

Elle garde de jeunes enfants.

***de* préposition**

Il a besoin de nouveaux livres. (avoir besoin *de*)

Elle s'occupe de jeunes enfants. (s'occuper *de*)

(Exemples par Kalmbach 2009 : 29)

4.4. Article zéro

Kalmbach (2009 : 46) appelle *article zéro* (\emptyset) ce que Riegel et *al.* (2009 [1994] : 308) définissent comme l'absence de déterminant. L'article zéro peut apparaître en opposition avec l'utilisation d'un déterminant, où l'absence ou la présence de déterminant peut avoir une influence sur l'interprétation de la construction en question. Il peut s'agir de constructions libres ou d'expressions figées, mais le facteur le plus important à considérer est celui de l'absence de déterminant qui « apparaît même lorsque le GN est en position de sujet » (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 308), comme dans le cas des prénoms et de la majorité des noms de ville. L'absence de déterminant dans cet endroit veut dire qu'il n'est pas utilisé dans d'autres positions syntaxiques non plus, cette absence étant alors due à la nature ou à la signification du groupe nominal en question (*ibid.*). L'absence de déterminant peut également « dépendre d'une position syntaxique particulière » (*ibid.*), ce qui veut dire que certaines positions demandent la présence d'un déterminant alors que d'autres ne le font pas. Tel est le cas de certaines

prépositions, par exemple, qui n'admettent pas l'emploi de l'article devant le nom qui les suit, alors que dans d'autres positions syntaxiques, le nom en question serait précédé d'un article : *En hiver il fait froid*, mais *L'hiver est froid*, ou le cas de certaines expressions idiomatiques comme *avoir pitié de*, par exemple : *J'ai pitié de lui*, mais *J'éprouve de la pitié pour lui* (exemples par nous).

Kalmbach (2009 : 46) veut souligner le fait que dans le cas de l'absence de déterminant il s'agit bien d'une forme d'article à part, appelée article zéro, dont l'usage est « commandé par le sens du nom, la structure de la phrase, etc. ». Une distinction importante est à faire entre l'article zéro et les cas où l'article indéfini commençant par *d* est effacé après la préposition de (voir *règle d'effacement* en 4.3.4.). Les cas où il s'agit d'effacement d'un article indéfini dû à la règle d'effacement ne sont donc pas des occurrences de l'article zéro.

Traitons d'abord les cas où l'utilisation de l'article zéro est « pratiquement obligatoire » (Kalmbach 2009 : 46). L'article zéro est généralement utilisé avec les noms propres tels que « les noms et prénoms » (*Julie*), « la plupart des noms de ville » (*Bordeaux*), « de nombreux noms d'îles » (*Madagascar*) et « certains noms de fêtes » (*Noël*), même s'il existe des exceptions à ces catégories (le nom de ville *Le Havre*, par exemple) (*ibid.*). L'article tombe également après certaines prépositions ou conjonctions. Cela se fait, par exemple, dans certains groupes prépositionnels compléments de phrase (Riegel *et al.* 2009 [1994] : 314), comme on peut voir dans *J'y vais à pied*, *Elle l'a regardé avec dégoût* et *Je l'ai trouvé par hasard* (phrases créées par nous à partir des exemples de Kalmbach 2009 : 46), après « des prépositions exprimant la cause ou la condition », comme dans *En cas de pluie, l'évènement sera déplacé* et « après la conjonction *comme* ou la locution conjonctionnelle *en tant que* [...] quand le nom qu'elles introduisent indique une fonction ou une qualité » : « Je le connais comme collègue », « Premier discours de Sarkozy en tant que Président » (Kalmbach 2009 : 46-47).

En outre, il existe plusieurs expressions idiomatiques où l'article zéro est, normalement, l'unique option ; citons, par exemple, « avoir besoin de », « avoir tort », « faire plaisir », « demander pardon » et « se rendre compte » (Kalmbach 2009 : 47). Il y a également quelques verbes qui requièrent l'utilisation de l'article zéro, tels que « servir de » et « se tromper de » (*ibid.*) : *Je me suis trompé de date*. Dans les groupes nominaux coordonnés par *et* ou *ni* l'article peut être omis : « parents et enfants », ou un déterminant pluriel

peut recouvrir plusieurs entités coordonnées : « les Arts et Lettres » (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 309).

Dans d'autres cas, c'est le sens qu'on veut donner à l'expression qui détermine si l'on doit utiliser ou non un article (visible). Selon Kalmbach, l'un des cas où le choix entre l'article défini ou indéfini et l'article zéro est décisif pour l'interprétation de la construction est celui des noms suivis d'un complément introduit par une préposition, dans un cas typique, la préposition *de* (2009 : 48). Dans les constructions *N de N*, le deuxième terme introduit par la préposition *de* est précédé de l'article zéro, et forme « un élément relationnel permettant de préciser le sens du premier terme » (*ibid.*). Il y a donc une différence dans le sens des constructions suivantes présentées par Kalmbach (*ibid.*) :

un/le sac de dame	un sac qu'utilisent les dames, <i>de dame</i> indique la fonction
le sac d'une dame	le sac d'une certaine dame ; n'importe quel type de sac
le sac de la dame	le sac (de n'importe quel type) d'une dame définie

(d'après Kalmbach 2009 : 48)

Quand le deuxième terme du groupe *N de N* a pour fonction de définir le type particulier du premier terme auquel appartient l'objet de pensée, on parle de *noms composés* (Kalmbach 2009 : 49). C'est le cas des groupes tels que « un ticket de métro », « une lampe de bureau » et « un livre d'histoire », ainsi que des constructions formées avec certaines autres prépositions, telles que « une brosse à dents », par exemple (*ibid.*). Dans le cas des noms composés, il est difficile d'introduire un autre article à la place de l'article zéro du deuxième terme, mais en fonction de la nature du nom composé, cela peut être possible. Comparons, par exemple, l'ajout de l'article défini à deux de ces mots composés : « *la brosse aux dents », donne une construction étrange, alors que « la lampe du bureau », en revanche, pourrait bien fonctionner dans un contexte précis, mais sera interprétée de façon différente du nom composé *la lampe de bureau* (exemples par Kalmbach 2009 : 49).

Dans le cas des attributs du sujet ou du complément d'objet, on utilise normalement l'article zéro quand on introduit des termes désignant « un rôle ou une condition sociale, une profession ou une nationalité », si l'on parle d'une propriété qu'on veut accorder au référent du sujet : « Il est ambassadeur » (Riegel et *al.* 2009 [1994] : 311). Mais si l'on

ajoute à ce terme un complément, l'article zéro n'est plus une option : « Jean est médecin / un bon médecin / le médecin de Pierre » (*ibid.*). L'article zéro est, en outre, fréquent dans les appositions telles que « Nous avons mangé du mämmi, plat traditionnel de Pâques » (Kalmbach 2009 : 49). Les constructions telles que « la ville de Paris » ou « le mois de février » sont également considérées comme appositions, et l'article zéro est obligatoire après la préposition reliant les deux termes (*ibid.*).

D'autres contextes divers où l'utilisation de l'article zéro est possible, mais dépend de plusieurs facteurs, sont, entre autres, les énumérations dans la langue écrite (Kalmbach 2009 : 50) et les étiquetages (étiquettes, enseignes, titres d'ouvrages, panneaux) (Riegel et al. 2009 [1994] : 310). L'article zéro est normalement utilisé également quand il s'agit d'*emplois autonymiques* ou de définitions, dans lesquels on explique la signification d'un mot ou d'une expression par un autre terme, comme dans « La description d'un concept au moyen de mots est dite 'définition' » (Kalmbach 2009 : 51). En outre, les verbes tels que *appeler* ou *nommer* sont souvent suivis d'un nom précédé de l'article zéro (*ibid.*).

4.5. Structures de quantification

Un des sous-groupes les plus représentés dans la catégorie des déterminants indéfinis est celui des déterminants exprimant une quantité. Il y en a certains qui ont une forme simple, tels que *des*, *quelques* et *plusieurs*, et d'autres qui sont dits complexes, composés d'un nom ou d'un adverbe et de la préposition *de* : *beaucoup de*, *assez de*, *peu de*, *pas mal de*, *un tas de*... Le fait qu'ils sont des déterminants indéfinis signifie qu'ils ne peuvent pas se combiner à d'autres déterminants indéfinis : **beaucoup d'un livre*, **beaucoup de des livres*. Le déterminant indéfini de quantité suffit pour déterminer une entité linguistique non-définie : *beaucoup de livres*. Cependant, les déterminants indéfinis de quantité peuvent, sans problème, se combiner avec des déterminants définis : *beaucoup de ces personnes*, *beaucoup des livres qu'il a lus*. (Kalmbach 2017 : 4⁶.) Quant à l'article défini, il faut noter que quand ses formes masculine *le* et plurielle *les* suivent la préposition *de*, sont formées les contractions *du* et *des*.

⁶ <http://research.jyu.fi/grfle/004.html>

Nous souhaitons mettre l'accent sur ce point important évoqué par Kalmbach : « Malgré ce que de nombreux manuels finlandais enseignent et de nombreux apprenants s'imaginent, il est donc parfaitement possible de dire *beaucoup du, beaucoup des* » (2009 : 65). Au cours de nos années d'études de français dans un contexte finnophone, nous avons remarqué la même chose : les apprenants ont souvent intégré une règle selon laquelle il ne faudrait jamais dire *beaucoup des*, et il est vrai que dans beaucoup de constructions, cette forme serait, en effet, considérée comme erronée (p.ex. **J'ai mangé beaucoup des pommes*, s'il s'agit de pommes indéfinies). Cependant, *beaucoup des* est une forme tout à fait correcte quand elle est utilisée avec un nom dénotant une entité définie : *J'ai mangé beaucoup des pommes qu'il nous a apportées*. En considérant les confusions existantes parmi les apprenants finnophones quant à ces structures, nous avons jugé utile de fournir quelques exemples (par nous) pour faciliter la compréhension de ce phénomène :

Déterminant indéfini *beaucoup de* et l'article indéfini :

du travail	beaucoup de travail	J'ai beaucoup de travail.
de la neige	beaucoup de neige	Il y a beaucoup de neige.
des personnes	beaucoup de personnes	Beaucoup de personnes sont venues.

Déterminant indéfini *beaucoup de* et l'article défini :

le travail	beaucoup du travail	On a déjà fait beaucoup du travail prévu pour ce soir.
la neige	beaucoup de la neige	Ils ont réussi à déblayer beaucoup de la neige qui est tombée hier.
les personnes	beaucoup des personnes	Beaucoup des personnes invitées ne sont pas venues.

Nous avons décidé d'utiliser, dans tous les exemples, le déterminant indéfini *beaucoup de*, car il est un des déterminants de quantité le plus fréquemment rencontrés dans la production des apprenants.

Il existe encore un déterminant de quantité à part : *bien des*. Il est exceptionnel en ce qu'il ne se construit pas avec la préposition *de*, mais est formé d'un adverbe (*bien*) et d'un article indéfini (*des*, et éventuellement, *du, de la*). Le nom quantifié est alors placé directement après ce déterminant, comme dans les exemples suivants : « *bien des difficultés* », « *Tu as bien de la chance* », « *Il y a bien du monde* » et encore « *Nous*

reviendrons sur ce sujet bien d'autres fois encore », où l'article indéfini pluriel *des* prend la forme *d'* devant l'adjectif épithète antépose commençant par une voyelle (*autres*). (Kalmbach 2017 : 115⁷.)

En résumé, les déterminants de quantité peuvent donc apparaître seuls devant le nom qu'ils déterminent (*quelques spectateurs, plusieurs jours, plein de champignons*) ou, dans certains cas, suivis d'un déterminant défini (*beaucoup des réformes entreprises, nombre de ces exemples*) (exemples par Kalmbach 2009 : 63-65). Des cas exceptionnels sont les déterminants *bien des*, présenté auparavant, et *la plupart de* qui, dû à sa signification *la plus grande partie de* quelque chose, accepte normalement uniquement un nom précédé d'un article défini : « *la plupart du lait consommé est du lait écrémé* » (*id.*, p. 65).

⁷ <http://research.jyu.fi/grfle/115.html>

5. Corpus

Dans cette partie, nous présenterons en détail la constitution de notre corpus ainsi que les démarches suivies pour effectuer l'analyse des erreurs. Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, le système des articles est présenté de manière différente selon les grammaires traditionnelles et les conceptions plus actuelles, en ce qui concerne notamment le cas de l'article indéfini massif. Nous souhaitons, à travers l'analyse des erreurs portant sur l'utilisation des différents articles français, l'article zéro inclus, approfondir notre propre connaissance des erreurs les plus typiques dans la production des apprenants finnophones. Nous aspirons également à mieux comprendre l'origine de ces erreurs pour pouvoir mieux répondre aux besoins des apprenants finnophones de français langue étrangère en tant que professeur dans le futur. Nous avons décidé de nous concentrer sur la production des apprenants de niveau universitaire pour pouvoir observer quels types d'erreurs d'article persistent même à ce niveau avancé des études de français. Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord les étapes de la constitution du corpus d'étude et ensuite, les démarches suivies pour effectuer notre analyse.

5.1. Présentation du corpus

Le corpus de la présente étude est constitué de 48 rédactions écrites par des étudiants universitaires finnophones entre les années 2000 et 2011. Pour pouvoir observer s'il existe des différences dans le niveau de compétence des étudiants de différentes périodes ou si un certain type d'erreur est plus fréquent parmi ceux qui ont étudié le français à l'université il y a quelques années comparé à ceux qui sont arrivés plus tard, nous avons formé trois groupes comptant chacune une période de quatre années. Ces groupes ont été nommés A, B et C, le groupe A comprenant 16 rédactions écrites entre les années 2000 et 2003, le groupe B contenant le même nombre de copies provenant des années 2004 à 2007 et le groupe C recouvrant les années 2008 à 2011 avec, également, 16 travaux. Quant à la fonction originale des rédactions collectées, il s'agit de rapports de stage servant de comptes rendus de l'expérience d'un séjour dans un pays francophone, une partie obligatoire des études de français dans le curriculum universitaire finlandais. Ces rédactions nous ont servi de corpus sur lequel nous avons effectué une analyse des erreurs portant sur l'utilisation des articles.

Une première phase dans la constitution du corpus a été de photocopier les rédactions et d'enlever toute information personnelle liée aux étudiants. Pendant cette phase, nous avons retiré du corpus les copies écrites par des personnes avec des noms français, l'objectif de notre recherche étant d'étudier l'utilisation de la langue française des apprenants finnophones. Nous admettons, cependant, qu'un nom finnois ne signifie pas automatiquement qu'il s'agisse d'une personne finnophone, et il est alors possible que notre corpus contienne des rédactions écrites par des personnes d'une autre langue maternelle, ou par des personnes bilingues. Les apprenants étudiés ont suivi, au moment d'écrire ces rédactions, le programme de français comme matière principale ou secondaire à l'université. Il ne nous a pas été possible de faire une distinction entre les copies écrites par des personnes dans ces deux programmes, mais, comme l'a déjà découvert Berling dans son analyse des erreurs sur la production des apprenants universitaires suédophones, ce facteur et l'âge ou le sexe des apprenants « ne semblent avoir que très peu d'importance pour les résultats » (2003 : 77). Tout ce que nous savons, donc, des apprenants étudiés, est le fait qu'ils ont suivi des études de français dans la même université en Finlande, et l'année où ils ont rendu leur rapport de stage.

Comme le nombre des copies rendues varie de manière significative selon les années (entre 1 et 17 copies rendues par an), toutes les années ne sont pas représentées de façon tout à fait égale. Cependant, les trois groupes étudiés contiennent un nombre égal de rédactions étudiées. Nous avons décidé de former un corpus avec environ quatre copies par an, ce qui voulait dire que, pour constituer trois groupes avec un nombre égal de rédactions, si, par exemple, le nombre de rédactions rendues était trois en 2000 et un en 2001, nous avons inclus dans le groupe A six copies de l'année 2002 et de l'année 2003 pour aboutir au total à 16 copies. En procédant de cette manière, nous avons formé un corpus contenant 48 des 76 rédactions rendues entre les années 2000 et 2011. Si le nombre de copies rendues par année excédait le nombre pris en compte dans le corpus, les travaux inclus ont été tirés au sort. Le nombre de rédactions par année inclus dans le corpus peut être observé ci-dessous :

Groupe	Nombre de copies par année				Total
A	2000	2001	2002	2003	4 années
	3	1	6	6	16 copies
B	2004	2005	2006	2007	4 années
	4	5	2	5	16 copies
C	2008	2009	2010	2011	4 années
	4	5	4	3	16 copies

Tableau 5. Nombre de copies examinées par année.

La tâche des étudiants a été de décrire le déroulement de leur séjour linguistique et de réfléchir sur l'influence qu'il a eu sur le développement de leurs connaissances et de leurs compétences en ce qui concerne la langue et la culture françaises. Les rédactions examinées ont été écrites sans surveillance et les étudiants ont donc pu avoir recours aux ressources grammaticales ou dictionnaires pendant le processus d'écriture. Malgré cela, les erreurs sont fréquentes, et, en conséquence, nous ne trouvons pas que la possible utilisation de différents supports compromette les résultats de notre étude, mais plutôt que la présence des erreurs dans l'utilisation des articles malgré la possibilité de consulter des grammaires témoigne de la difficulté de cet aspect de la langue pour les apprenants finnophones de français langue étrangère.

Le fait que les apprenants aient pu s'exprimer de façon plutôt libre leur a permis, selon notre hypothèse, de se concentrer davantage sur le contenu que sur la correction grammaticale de leurs rédactions. Un facteur important est également le fait que la correction de la langue de ces rédactions n'a pas été un élément essentiel en ce qui concerne leur évaluation, car le module de séjour linguistique a été évalué par la notion « satisfaisant » / « non satisfaisant ». Selon Selinker (1972 : 210), on peut obtenir des informations pertinentes sur l'interlangue des apprenants uniquement à travers les tâches dans lesquelles ceux-ci n'orientent pas la plupart de leur attention à la forme linguistique de leur production. Dans les études de l'interlangue, les exercices à éviter sont, par conséquent, les exercices répétitifs ainsi que les exercices où l'on demande aux apprenants de juger la grammaticalité des énoncés (Tarone 2014 : 14), par exemple. Cela parce que les exercices dans lesquels l'apprenant se concentre sur la forme ne

témoignent pas de la connaissance linguistique implicite, ou le système de l'interlangue de celui-ci, mais plutôt de sa « perception consciente de la structure de la langue cible » (*id.*, p.14-15, traduit par nous). Il faudrait alors privilégier l'étude de la production (orale) où l'apprenant se focalise sur la transmission de messages significatifs pour lui (*id.*, p.14).

Nous trouvons que le type de travail écrit que constituent ces rédactions convient bien aux besoins de notre étude, car un contexte dans lequel les apprenants visent à transmettre un message qui leur est propre et non pas préconçu par un exercice en classe, par exemple, nous permet d'observer leur production authentique. La possible utilisation de ressources grammaticales dans la rédaction des travaux est, comme mentionné auparavant, un facteur important à considérer mais qui, dans le cas de l'aspect étudié, l'utilisation des articles, devrait rester, selon nos jugements, de moindre importance. Considérant la nature de ce travail et l'aspect diachronique de court terme que nous avons souhaité y inclure, un corpus composé de textes écrits nous paraît également plus pratique qu'un corpus de productions orales.

Etant donné que la longueur des copies examinées varie entre 2 et 13 pages, nous avons décidé d'étudier uniquement les trois premières pages de chaque rédaction pour que le nombre de pages examinées reste relativement égal entre les trois groupes étudiés. Les groupes B et C se composent des trois premières pages de 16 rédactions, c'est-à-dire de 48 pages au total, mais, comme plusieurs copies dans le groupe A ne contiennent que deux pages, le nombre total de pages examinées dans ce groupe reste 42. Cela signifie, évidemment, que les nombres d'erreurs observées dans ces trois groupes ne peuvent pas être comparés. Pour remédier à ce problème, nous fournirons des pourcentages au lieu de chiffres pour illustrer le nombre d'erreurs comptées dans chaque catégorie d'analyse par rapport au nombre total d'erreurs identifiées dans chaque groupe. Au total, notre corpus contient 48 rédactions et 138 pages examinées.

Les apprenants universitaires sont susceptibles de posséder un niveau avancé en langue française, car ils ont dû passer un concours d'entrée pour être admis au programme, ce qui signifie normalement qu'ils ont suivi plusieurs années d'enseignement de la langue ou qu'ils ont acquis des connaissances suffisantes en étant en contact avec des locuteurs francophones. Ce que l'on attend de ces apprenants, quant aux rédactions écrites, est qu'ils sachent bien écrire le français et s'exprimer de manière compréhensible.

Cependant, nous voulons rappeler que même quand il s'agit d'apprenants de niveau avancé, l'objectif d'acquérir des connaissances comparables à celles des locuteurs natifs est un but redoutable. En repérant et analysant les erreurs produites par les apprenants, nous ne voulons pas dire que l'objectif absolu de l'apprentissage d'une langue seconde serait de pouvoir produire une langue sans erreurs, mais souhaitons plutôt examiner quels types d'erreur sont les plus fréquemment commis par ces apprenants finnophones, et réfléchir aux possibles raisons qui pourraient les amener à produire ces erreurs. C'est-à-dire, notre objectif est de mieux comprendre l'interlangue de ces apprenants en général, tout en nous rappelant que l'interlangue de chaque apprenant fonctionne de façon unique.

5.2. Démarches d'analyse

En ce qui concerne le déroulement de notre analyse des erreurs, nous nous sommes renseignée sur les études précédentes dans ce domaine. Les démarches proposées par Corder (1974, cité par Ellis 1994 : 48), c'est-à-dire *constitution d'un corpus de produits linguistiques d'apprenants de langue*, et ensuite *identification, description, explication et évaluation des erreurs*, nous ont servi de modèle. Après la première étape, c'est-à-dire la constitution du corpus (voir 5.1.), nous avons identifié les différentes erreurs commises par les apprenants, en formant au fur et à mesure des catégories des différents types d'erreurs repérés. Nous nous sommes familiarisée avec les catégorisations établies dans des études précédentes qui ont eu comme objet d'analyse les erreurs des apprenants de français langue étrangère, notamment l'analyse des erreurs de Berling (2003) : *Fautes de français. Fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire – analyse quantitative, qualitative et corrélative*.

Après avoir établi une catégorisation exhaustive des occurrences identifiées dans le corpus, nous avons calculé le nombre d'erreurs par catégorie ainsi que par groupe d'étude. Nous avons également calculé le nombre d'erreurs par rapport au nombre de pages étudiées en ce qui concerne chaque rédaction, chaque groupe d'étude et le corpus dans sa totalité. Ces chiffres ainsi que des pourcentages illustrant la répartition des différents types d'erreurs seront fournis dans la partie suivante, le chapitre 6, qui contient une description détaillée de chaque catégorie et sous-catégorie de l'analyse. En plus des descriptions, nous proposerons également de possibles explications quant à l'apparition des erreurs dans les différents contextes.

Comme dans l'étude de Berling (2003), nous ne nous concentrerons pas sur la cinquième étape, l'évaluation des erreurs, car cela demanderait une étude plus poussée et notre intérêt ici se porte plutôt sur l'identification des erreurs ainsi que sur l'établissement d'une catégorisation de celles-ci. Par conséquent, on peut parler plutôt d'une typologie descriptive et non pas explicative des erreurs identifiées. Pendant les processus d'identification et de description des erreurs, nous avons vérifié nos propres interprétations concernant les erreurs repérées en consultant la version informatisée du *Dictionnaire de l'Académie française*⁸, la *Grammaire méthodique du français* de Riegel et al. (2009 [1994]) et surtout *La grammaire française de l'étudiant finnophone* de Kalmbach (2009).

En ce qui concerne l'interprétation de l'origine des différents types d'erreurs produites, nous admettons qu'il ne s'agit pas d'une tâche facile, surtout que nous n'avons à notre disposition qu'une seule rédaction par apprenant, et que nous ne pouvons pas, par exemple, interviewer l'apprenant sur les points qui nous intriguent dans sa production. Notre objectif, avec cette présente étude, est de trouver, à travers l'analyse du corpus, les contextes ou les structures les plus problématiques de la langue française en ce qui concerne l'utilisation des articles du point de vue des apprenants finnophones étudiés et, finalement, en déduire les aspects qui pourraient profiter d'un traitement plus approfondi dans l'enseignement.

⁸ <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

6. Catégorisation et analyse des erreurs

Dans cette partie, nous présenterons en détail la catégorisation établie dans notre analyse. Nous fournirons également des chiffres résultant d'une analyse quantitative effectuée sur l'ensemble des erreurs identifiées, pour donner une meilleure idée des catégories d'erreurs les plus représentées dans notre corpus. Les catégories de l'analyse ont été formées selon les différents types d'erreurs concernant l'utilisation des articles identifiés dans les rédactions étudiées. La plupart des erreurs ont pu être classées dans trois catégories principales :

- 1) Utilisation erronée de l'article défini
- 2) Utilisation erronée de l'article indéfini
- 3) Utilisation erronée de l'article zéro

Les trois catégories principales ont encore été complétées par deux catégories supplémentaires :

- 4) Erreurs dans les structures de quantification
- 5) Erreurs d'inattention

Ces deux dernières catégories sont supplémentaires en ce que les erreurs s'y trouvant auraient, éventuellement, pu être classées également dans les trois catégories principales. Cependant, comme il s'agit d'erreurs de nature assez différente des occurrences de base des catégories principales, nous avons jugé plus pertinent de les traiter dans leurs propres catégories. Parmi *les erreurs dans les structures de quantification*, par exemple, on trouve des occurrences où un article défini a été utilisé de façon erronée après un déterminant indéfini de quantification dans un contexte précis, mais également des occurrences où l'utilisation erronée concerne un article indéfini suivant un déterminant de quantification. Pour nous, il s'agit dans ces cas plutôt d'une compréhension insuffisante du fonctionnement des articles défini et indéfini en relation avec les déterminants de quantification que d'une simple difficulté à choisir entre le défini et l'indéfini. En classant ce type d'occurrences dans une catégorie séparée, nous pourrions traiter cet aspect de l'utilisation des articles, qui pose des problèmes à beaucoup d'apprenants, plus en détail. Quant aux erreurs d'inattention, comme il s'agit d'une analyse effectuée sur des travaux écrits, il est évidemment impossible de savoir si une erreur quelconque est due à l'inattention ou au niveau de

compétence de l'apprenant. Cependant, nous avons identifié dans le corpus des occurrences qui, par exemple, apparaissent plusieurs fois dans la même rédaction : sous la forme correcte, mais aussi sous une forme erronée. Ces occurrences erronées ont alors été jugées comme étant des erreurs d'inattention.

Les erreurs de genre, bien que nombreuses, n'ont pas été prises en compte dans cette classification, car elles ne relèvent pas véritablement d'une connaissance lacunaire du système des articles, mais font plutôt partie de la catégorie des noms. Si l'apprenant a, par exemple, utilisé l'article défini *le* à la place de *la*, nous ne l'avons pas compté comme erreur concernant l'utilisation de l'article dans cette analyse. On pourrait bien contester que le caractère comptable/massif des noms est, de la même façon, une propriété plus étroitement liée au nom qu'à l'article, mais il y a une distinction importante entre ces deux facteurs : le genre d'un mot ne change pas selon le contexte, alors qu'un mot peut avoir une représentation comptable dans un contexte et massive dans un autre. Le choix que l'apprenant fait entre un article indéfini comptable et un article indéfini massif dépend donc du contexte d'utilisation, ce qui n'est pas le cas de l'utilisation d'un article féminin ou d'un article masculin, car il n'existe pas de choix possible. Dans l'analyse des erreurs de Berling (2003), portant sur la totalité des erreurs rencontrées dans la production des apprenants suédophones de français langue étrangère, les erreurs de genre ont également été classées parmi les erreurs concernant les noms et non pas dans la catégorie des articles.

Le nombre total d'erreurs identifiées dans le corpus est de 331, dont 98 ont été relevées dans les rédactions du groupe A (2000-2003), 126 du groupe B (2004-2007) et 107 du groupe C (2008-2011). Etant donné le nombre inégal de pages examinées dans ces groupes (42, 48 et 48 respectivement), ces chiffres ne sont pas automatiquement comparables. Il vaut mieux recourir au nombre moyen d'erreurs par page, qui est de 2,33 pour le groupe A, 2,63 pour le groupe B et 2,23 pour le groupe C. Nous pouvons donc observer que les apprenants du groupe B, qui ont rendu leurs rédactions entre les années 2004 et 2007, ont commis en moyenne plus d'erreurs dans l'utilisation des articles que les apprenants des groupes A et C. Cependant, il faut remarquer que la moyenne d'erreurs par page varie de manière significative (de 0 à 7) selon les copies, ce qui veut dire qu'il faut étudier ces données quantitatives avec précaution, sans chercher à faire des généralisations.

Pour avoir une idée préalable de la distribution des erreurs identifiées dans le corpus, la Figure 1 ci-dessous montre la répartition de la totalité des erreurs dans les cinq catégories principales :

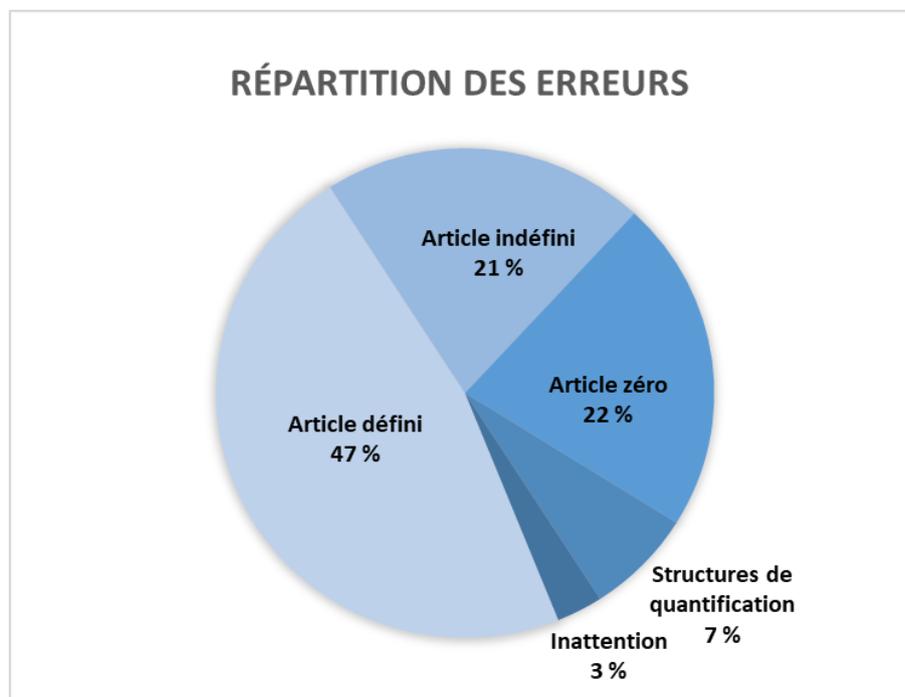


Figure 1. Répartition des erreurs.

Nous pouvons observer que la plupart des erreurs commises par les apprenants sont des erreurs liées à l'utilisation de l'article défini. Ces erreurs constituent quasiment la moitié (47 %) des erreurs identifiées dans le corpus d'étude, leur nombre étant supérieur aux nombres d'erreurs dans l'utilisation de l'article zéro (22 %) et l'article indéfini (21 %) comptés ensemble. Ces trois catégories principales contiennent la majorité (90 %) des erreurs relevées, ce qui laisse 7 % pour les erreurs dans les structures de quantification et 3 % pour les erreurs d'inattention. Avant de traiter ces informations plus en détail, nous souhaitons présenter les sous-catégories incluses dans ces catégories principales, c'est-à-dire la totalité de la catégorisation établie, avec, également, les chiffres correspondant à chacune d'entre elles :

Catégorie	Nombre	%
1. Utilisation erronée de l'article défini	156	47 %
1.1. Article défini à la place de l'article indéfini	47	
1.1.1. Cas basiques / sans préposition	34	
1.1.2. Après la préposition <i>de</i>	13	
1.2. Article défini à la place de l'article zéro	106	
1.2.1. Noms propres	21	
1.2.2. Noms composés	77	
1.2.3. Après certaines prépositions ou conjonctions	8	
1.3. Autres cas	3	
2. Utilisation erronée de l'article indéfini	69	21 %
2.1. Article indéfini à la place de l'article défini	24	
2.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé	22	
2.3. Article indéfini dans les constructions négatives	10	
2.4. Autres cas	13	
3. Utilisation erronée de l'article zéro	74	22 %
3.1. Omission de l'article défini	68	
3.1.1. Cas basiques	28	
3.1.2. Groupes <i>N de N</i>	29	
3.1.3. verbe/adjectif/adverbe + <i>de</i>	11	
3.2. Omission de l'article indéfini	6	
4. Erreurs dans les structures de quantification	23	7 %
5. Erreurs d'inattention	9	3 %
Erreurs au total :		331

Tableau 6. Nombre total d'erreurs selon la catégorie.

Chacune de ces catégories et sous-catégories sera traitée en détail dans le sous-chapitre correspondant. Ici, nous souhaitons encore compléter ces informations par le Tableau 7 ci-dessous, qui permet de comparer la répartition des erreurs dans les trois groupes étudiés. A l'exception des nombres d'erreurs par groupe et le nombre total d'erreurs identifiées dans le corpus, apparaissant tout à la fin, tous les chiffres présentés dans le

Tableau 7 sont des pourcentages, montrant la proportion de chaque catégorie et sous-catégorie par rapport à la totalité des occurrences identifiées dans le groupe en question :

Catégorie	%	A	B	C	Total
4. Utilisation erronée de l'article défini		45	51	45	47
4.1. Article défini à la place de l'article indéfini		11	19	11	14
4.1.1. Cas basiques / sans préposition		6	13	10	10
4.1.2. Après la préposition <i>de</i>		5	6	1	4
4.2. Article défini à la place de l'article zéro		34	32	31	32
4.2.1. Noms propres		5	10	3	6
4.2.2. Noms composés		28	19	24	23
4.2.3. Après certaines prépositions ou conjonctions		1	2	4	2
4.3. Autres cas		0	0	3	1
5. Utilisation erronée de l'article indéfini		15	24	22	21
5.1. Article indéfini à la place de l'article défini		3	11	7	7
5.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé		9	6	6	7
5.3. Article indéfini dans les constructions négatives		0	2	7	3
5.4. Autres cas		3	5	4	4
6. Utilisation erronée de l'article zéro		32	15	22	22
6.1. Omission de l'article défini		28	14	21	21
6.1.1. Cas basiques		8	6	12	8
6.1.2. Groupes <i>N de N</i>		15	5	7	9
6.1.3. verbe/adjectif/adverbe + <i>de</i>		4	4	2	3
6.2. Omission de l'article indéfini		4	1	1	2
4. Erreurs dans les structures de quantification		7	8	6	7
5. Erreurs d'inattention		1	2	5	3
		100	100	100	100
Nombre d'erreurs au total :		98	126	107	331

Tableau 7. Tableau comparatif – Nombre d'erreurs par groupe selon les catégories.

Pour faciliter l'interprétation des données présentées dans le Tableau 7, nous avons ajouté ici la Figure 2 qui montre la proportion d'erreurs par groupe sous forme de

colonnes. Pour des raisons de clarté, nous y avons inclus uniquement les pourcentages concernant les cinq grandes catégories :

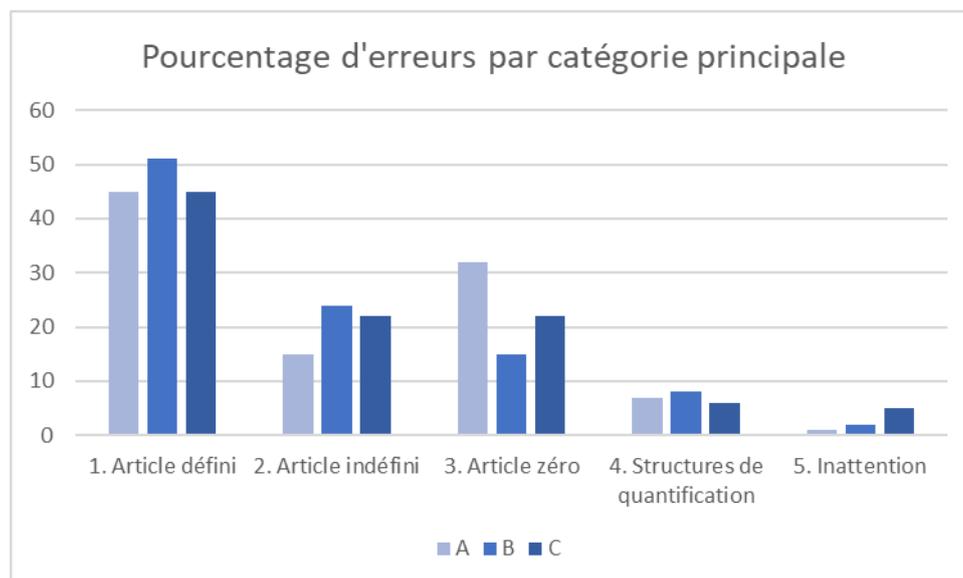


Figure 2. Pourcentage d'erreurs par catégorie principale.

En examinant le Tableau 7 et la Figure 2, nous pouvons observer que les erreurs dans l'utilisation de l'article défini sont les plus nombreuses dans les trois groupes, et, de la même manière, les erreurs concernant les structures de quantification et les erreurs d'inattention sont les catégories les moins représentées. Quant à l'utilisation erronée de l'article indéfini et de l'article zéro, c'est variable. Dans le groupe C, le pourcentage d'erreurs dans ces deux catégories est égal (22 %), alors que dans le groupe A les erreurs dans l'utilisation de l'article zéro sont beaucoup plus représentées (32 %) que les erreurs concernant l'article indéfini (15 %). Dans le groupe B, inversement, la catégorie de l'article zéro compte moins d'erreurs (15 %) que la catégorie de l'article indéfini (24 %).

Ces informations montrent qu'il n'y a pas de tendance générale selon laquelle la fréquence d'un certain type d'erreur diminuerait ou augmenterait progressivement depuis le début du siècle (groupe A 2000-2003) vers la fin de la période examinée (groupe C 2008-2011). En outre, le nombre moyen d'erreurs par page, qui va de 2,33 à 2,63 à 2,23 pour les groupes A, B et C respectivement, témoigne du fait que la présence d'erreurs varie selon les années sans montrer de tendance constante en ce qui concerne la période examinée dans notre étude (12 années).

Dans les sous-chapitres suivants, nous continuons d'examiner en détail chaque catégorie et sous-catégorie de l'analyse. Nous expliquerons en quoi consiste chaque catégorie, c'est-à-dire quels types d'occurrences y sont inclus et quelles en sont les possibles sous-catégories. Nous fournirons également des exemples relevés du corpus d'étude pour illustrer chaque catégorie d'erreurs. Certains des exemples présentés contiennent plusieurs erreurs, et l'erreur examinée dans chaque cas sera indiquée en caractère gras. Les extraits de la production des apprenants seront présentés tels quels, sans modification. L'article correct, avec des explications additionnelles si nécessaire, apparaîtront entre crochets.

La fréquence des différents types d'erreurs sera présentée dans ces sous-chapitres uniquement par rapport à la totalité des erreurs identifiées dans le corpus ou par rapport à une catégorie principale dont la sous-catégorie en question fait partie. Compte tenu de la variation du nombre d'erreurs par groupe dans les catégories principales, nous n'avons pas jugé pertinent de comparer le nombre d'occurrences relevées dans chaque sous-catégorie entre les trois groupes étudiés. Les grandes tendances, les similitudes et les différences les plus importantes dans la fréquence des différents types d'erreurs entre les trois groupes seront discutées dans une partie récapitulative (6.6.).

6.1. Utilisation erronée de l'article défini

Cette catégorie comprend les erreurs commises dans l'utilisation de l'article défini, c'est-à-dire les occurrences où l'article défini a été utilisé de façon erronée, dans un contexte où son utilisation n'est pas acceptée dans le français standard. Les cas où l'apprenant a utilisé un autre article là où le contexte aurait requis un article défini sont classés dans les catégories correspondantes, c'est-à-dire dans la catégorie de l'utilisation erronée de l'article indéfini ou de l'article zéro. Les erreurs dans l'utilisation de l'article défini comptent 156 occurrences, c'est-à-dire 47 pour cent de la totalité des erreurs identifiées dans le corpus, faisant de cette catégorie la plus représentée des cinq catégories d'analyse principales.

Les erreurs dans l'utilisation de l'article défini ont été divisées en trois sous-catégories : premièrement seront présentés les cas où l'article défini a été utilisé à la place de l'article indéfini (6.1.1.), ensuite les cas où l'article défini a été utilisé à la place de l'article zéro (6.1.2.), et en dernier lieu les cas erronés divers (6.1.3.).

6.1.1. Article défini à la place de l'article indéfini

Les erreurs où l'article défini a été utilisé à la place de l'article indéfini se divisent en deux parties : les cas basiques, ou sans préposition, et les cas où l'erreur apparaît en relation avec la préposition *de*, qui peut, éventuellement, perturber le jugement de l'apprenant quand il s'agit de choisir le bon article. Quant aux données quantitatives, nous pouvons observer que la sous-catégorie des cas sans préposition est beaucoup plus représentée que celle des occurrences contenant la préposition *de*.

6.1.1.1. Cas basiques / sans préposition

Dans cette sous-catégorie, il s'agit majoritairement des erreurs où l'apprenant a utilisé un article indéfini comptable (*un, une, des*) à la place de l'article défini (*le, la, les*). Parmi les 34 occurrences comptées dans cette catégorie, on trouve, cependant, deux cas où l'article défini a été utilisé à la place de l'article indéfini massif (*du, de la*). Les exemples suivants illustrent l'utilisation erronée comptée dans cette sous-catégorie :

1. [...] j'ai pris le métro pour la première fois dans ma vie, mais je n'ai pas compris le mot 'composter' et malheureusement il y avait **les** [des] inspecteurs dans la station [...].
2. Tous les deux jours l'institut organise **les** [des] ateliers libres ou **les** [des] conférences gratuites avec un thème spécial [...].
3. Les parcs sont **uns** des meilleures curiosités de la ville. Il y en a plusieurs qui représentent **les** [des] styles différents.
4. A mon avis, il n'y a pas d'autres moyens de connaître la vie française que habiter parmi les Français, prendre les transports communs [...], faire les courses ou **le** [du] sport dans le même lieu que les locaux, [...].

Dans les exemples (1) et (2), il peut s'agir d'éléments connus pour l'énonciateur, mais comme ces éléments n'ont pas été introduits auparavant dans le texte, et que l'on veut faire référence à des éléments spécifiques et non pas à toute la classe à laquelle ils appartiennent, on devrait utiliser ici l'article indéfini et non pas l'article défini, choisi par l'apprenant. Quant à l'exemple (3), il est question de styles différents qui ne sont pas définis par le contexte. Dans le cas de l'exemple (4), la séparation des constituants de la construction *faire du sport* a pu entraîner une confusion qui a facilité la production d'une structure erronée : **faire le sport* au lieu de *faire du sport*, qui se compose du verbe transitif direct *faire* et le nom *sport* précédé par l'article défini massif *du*.

6.1.1.2. Après la préposition *de*

Cette sous-catégorie comprend les occurrences où les formes contractes (*du, des*) ou non (*de la*) de l'article défini avec la préposition *de* ont été utilisés à la place de l'article indéfini. Il peut être question ici, par exemple, de la non-assimilation de la *règle d'effacement* (voir 4.3.4.), selon laquelle les formes commençant par *d* de l'article indéfini (*du, de la, des*), s'effacent après la préposition *de*. En outre, l'origine de ce type d'erreur peut se trouver également dans une compréhension lacunaire des constructions verbales ou adjectivales utilisées, car si l'apprenant ne sait pas que la construction qu'il utilise contient la préposition *de*, il n'appliquera pas la règle d'effacement même s'il l'aura intégré dans son système d'interlangue.

Il s'agit donc, dans cette sous-catégorie, des cas où les formes *du, de la* ou *des* de l'article défini suivant la préposition *de* ont été utilisées à la place de l'article indéfini tombé après la préposition *de*. Parmi ces cas on trouve des occurrences telles que :

5. Les cours étaient composés **des** [de] lectures et **des** [de] travaux dirigés dans les groupes d'environ 20 personnes.
6. Si le cours magistral était compréhensible, le travail dirigé était une horreur. Toujours il s'agissait **des** [d'] analyses très profondes et pour une personne qui ne parlait pas le français comme la langue maternelle c'était trop dure.
7. En plus, je me suis occupée des demandes de l'information sur la Finlande [...] que l'ambassade reçoit **des** [de] milieux variés par courrier électronique ou par télécopie.
8. La visite de l'Atomium était une déception, les boules ont un besoin urgent **du** [de] nettoyage.

Dans l'exemple (5), la construction utilisée est *être composé de*, et il s'agit de *lectures* et de *travaux dirigés* non spécifiés. Dans ce cas, l'article indéfini *des* tombe après la préposition *de*. Le même phénomène a lieu dans le cas de la construction *s'agir de* de l'exemple (6) ainsi que dans l'exemple (7), où la préposition *de* précède le groupe nominal *des milieux variés*, pour lequel on ne trouve pas d'interprétation définie par le contexte qui justifierait l'emploi de l'article défini. Dans le cas de l'exemple (8), nous avons pu déterminer, par le contexte, que le *besoin de nettoyage* fait référence à un nettoyage quelconque en général, et non pas à un nettoyage défini, dans le cas duquel la forme *du* aurait pu être acceptée.

6.1.2. Article défini à la place de l'article zéro

Les occurrences où l'article défini a été utilisé à la place de l'article zéro ont été divisées en trois sous-catégories selon leur nature. Ces sous-catégories sont les cas concernant les noms propres, les noms composés et l'utilisation de l'article après certaines prépositions ou conjonctions. Les erreurs dans la construction des noms composés forment les trois quarts de la totalité des occurrences dans cette sous-catégorie, ce qui signifie que les deux autres sous-sous-catégories sont relativement peu représentées. Malgré cela, ces catégories méritent, selon notre jugement, d'être traitées comme des ensembles séparés, car il s'agit de phénomènes de nature très distincte.

6.1.2.1. Noms propres

Quand il s'agit de noms propres, l'emploi de l'article peut paraître très confus aux yeux de l'apprenant. Dans notre corpus, la plupart des erreurs liées à l'utilisation de l'article avec les noms propres concerne le cas des noms de pays (voir également 7.1.). Un des phénomènes les plus importants à noter est la « suppression de l'article féminin après la préposition *de* quand celle-ci est amenée à établir certains rapports » (Lomholt 1983 : 2). Cependant, « l'article pluriel et l'article masculin non éliidé se maintiennent normalement après la préposition *de* », et, en outre, l'ajout d'un adjectif qui qualifie le nom propre « amène la nécessité d'un article » (*id.* p. 4).

Riegel et al. (2009 [1994] : 316) illustrent l'utilisation normative de l'article défini avec les noms de pays par l'exemple suivant : « *Il vient de rentrer d'Italie (mais du Pakistan / *de Pakistan)* ». Ajoutons encore deux exemples de Lomholt (1983 : 4-5) : « Elles viennent de la Libye entière » et « Il arrive des Pays-Bas ». Lomholt explique encore que la suppression de l'article féminin dépend du rapport qu'on veut exprimer entre le nom de pays et le reste de la construction (*id.*, p. 9). Il appelle *direction séparative* l'emploi tel que « Elle rentre d'Allemagne » et le distingue du *rapport possessif*, exprimé par exemple dans « Les rapports de la France avec l'Europe de l'Est » (*id.* p. 10). On observe alors que quand il s'agit d'un rapport possessif, l'article féminin n'est pas supprimé. Il faut noter également que quand il s'agit de noms de villes, ceux-ci ne prennent pas d'article dans aucun de ces deux cas (sauf s'il s'agit de noms de ville contenant un article, tel *Le Havre*) : *Je viens de Paris et le rues de Paris*.

Les exemples ci-dessous illustrent l'utilisation erronée de l'article défini avec les noms de pays relevée dans notre corpus :

9. Toute seule cette fois, ma première phrase pour l'assistante secrétaire et le médecin était « Je viens de **la** [Ø] Finlande, est-ce que vous pourriez parler très très lentement ? ».
10. Une partie importante des stagiaires viennent [...] de **la** [Ø] Colombie et du Brésil.
11. Pendant cette semaine, nous avons visité entre autres les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, [...], l'Hôtel de Ville **du** [de] Bruxelles [...].

Dans les exemples (9) et (10), le fait que l'apprenant n'a pas supprimé l'article féminin après la préposition *de* est considéré comme une utilisation erronée de l'article défini. L'exemple (11) contient une erreur dans une construction contenant un nom de ville, où l'apprenant a employé l'article masculin *le* contracté avec la préposition *de* (*du*) alors que les noms de ville apparaissent, normalement, sans article (sauf dans les structures telles que *la Bruxelles de mon enfance*, par exemple).

Dans le cas de l'exemple (12) ci-dessous, il s'agit d'un autre type de nom propre :

12. L'automne se passait très vite. Mon copain et mes parents sont venus me voir et tout d'un coup c'était déjà **le** [Ø] Noël.

Kalmbach a remarqué que « Noël et Pâques posent de nombreux problèmes aux apprenants FLE » et explique que « Noël s'emploie normalement seul s'il n'est pas déterminé d'une façon quelconque », c'est-à-dire « complété par un adjectif ou déterminé par un déterminant particulier » (2009 : 53). Il faudrait alors, dans le cas de l'exemple (9), utiliser l'article zéro (Ø), car on parle de cette fête en général, sans la définir davantage.

6.1.2.2. Noms composés

Dans le cas des noms composés il s'agit de groupes de noms formés d'un nom suivi par un complément, un autre nom, introduit le plus souvent par la préposition *de*. Selon Kalmbach, « l'utilisation de l'article zéro devant le deuxième terme (introduit par *de*) transforme le nom (ou le GN) en un élément relationnel permettant de préciser le sens du premier terme » (2009 : 48). Dans les exemples suivants, qui illustrent les cas de cette sous-catégorie, l'apprenant a utilisé l'article défini (contracté ou non avec la préposition *de*) à la place de l'article zéro :

13. Le centre-ville est très bien accessible à pied même de plus loin, mais il y a aussi un bon réseau **des** [de] moyens de transports publics.
14. Au printemps, mon cercle **des** [de] connaissances s'est élargi et j'ai aussi rencontré plusieurs Français.
15. Nous étions le groupe de huit Finlandais dont six avaient eu le cours **du** [de] français tout l'automne dernier ici en Finlande.
16. [...] Michel Foucault, le philosophe français dont des idées j'avais mises en avant dans mon mémoire de **la** [Ø] maîtrise en relations internationales.

Normalement, l'article défini est utilisé dans ce type de constructions quand on veut exprimer un rapport de possession. Pour illustrer cette différence, Kalmbach donne les exemples suivants : « le sac de dame » et « le sac de la dame » (2009 : 48), et on peut observer que le premier groupe de noms fait référence à un certain type de sac, alors que dans le cas du deuxième groupe, il est question d'un rapport de possession. Dans les exemples (13), (14), (15) et (16), il s'agit plutôt de types de *réseau*, *cercle*, *cours* et *mémoire* que de relations possessives, et l'utilisation de l'article défini dans ces cas est alors considérée comme erronée.

6.1.2.3. Après certaines prépositions ou conjonctions

Il existe des constructions où l'on utilise l'article zéro après certaines prépositions ou conjonctions (voir 4.4.). Dans notre corpus, nous avons identifié 7 cas où, à la place de l'article zéro, l'apprenant a utilisé, de façon erronée, l'article défini après les prépositions *par* et *à*, ou après la conjonction *comme*. Les occurrences ci-dessous illustrent ce phénomène :

17. Après le petit déjeuner nous allions acheter des provisions au supermarché – nous ne mangions au restaurant que deux fois par **la** [Ø] semaine.
18. J'ai bien aimé cette petite responsabilité assez simple, parce que grâce **au** [à] cela j'ai rencontré tous les étudiants et professeurs nouveaux.
19. [...] pour une personne qui ne parlait pas le français comme **la** [Ø] langue maternelle c'était trop dure.

6.1.3. Autres cas

Cette sous-catégorie, réservée aux cas divers ne rentrant pas dans les deux premières sous-catégories (article défini à la place de l'article indéfini ou de l'article zéro), est composée de trois occurrences provenant toutes de la même rédaction. Il s'agit

d'occurrences dans lesquelles l'article défini a été utilisé de façon erronée avec un autre déterminant. Dans toutes ces occurrences relevées, nous avons pu remarquer la présence de la préposition *à*, qui peut, évidemment, avoir une influence sur l'utilisation erronée de l'article. Les exemples (20) et (21) ci-dessous illustrent cette utilisation :

20. Le cours de la grammaire pour les étudiants d'Erasme était utile par rapport **aux** [à] mes études.

21. [...] la faculté de Lettres, elle-même, n'ouvre la voie **au** [à] aucun métier.

Dans l'exemple (20), nous pouvons observer que l'apprenant a employé la forme contractée *aux* de l'article défini *les* et la préposition *à* avec le déterminant possessif *mes*, alors que les déterminants définis (dont font partie le déterminant possessif ainsi que l'article défini) ne se combinent pas dans la langue française, comme ils peuvent le faire dans d'autres langues, telles que l'italien, par exemple. Dans (21), le déterminant défini contracté *au* précède le pronom indéfini/négatif *aucun*, qui ne peut pas s'employer avec un déterminant.

6.2. Utilisation erronée de l'article indéfini

La deuxième catégorie principale de notre analyse, l'utilisation erronée de l'article indéfini, compte 69 occurrences, c'est-à-dire 21 pour cent de la totalité des erreurs identifiées. Il s'agit ici d'occurrences dans lesquelles l'article indéfini a été utilisé dans un contexte qui aurait requis l'utilisation de l'article défini (6.2.1.), de l'utilisation erronée de l'article indéfini devant un adjectif épithète antéposé (6.2.2.), de l'utilisation erronée de l'article indéfini dans les constructions négatives (6.2.3.), ainsi que des cas divers où l'article indéfini a été utilisé de façon erronée (6.2.4.), mais qui ne rentrent pas dans les trois sous-catégories déjà citées.

6.2.1. Article indéfini à la place de l'article défini

Cette sous-catégorie compte les 24 occurrences identifiées où l'apprenant a employé un article indéfini dans un contexte qui aurait requis l'utilisation de l'article défini. Les occurrences présentées ci-dessous illustrent les différents cas qui forment cette sous-catégorie :

22. La plupart des professeurs ont été très supportifs mais j'ai rencontré également une qui détestait très ouvertement **des** [les] étudiants venant de l'étranger.

23. La professeur nous enseignait **de** [la] grammaire et nous avions des conversations et des jeux différents.
24. Quant aux obligations, les déjà mentionnées 35 heures, ou plutôt leur absence me faisait de temps en temps regretter mon sort triste, surtout pendant **des** [les] soirs pluvieux quand je devais rester en permanence, [...].
25. Les gens avaient étalé leurs marchandises soit par terre soit sur des comptoirs. Souvent, malheureusement, **des** [les] objets étaient poussiéreux et en mauvais état.

Dans l'exemple (22), l'apprenant a utilisé l'article indéfini *des* à la place de l'article défini *les* pour évoquer les étudiants. Cependant, ici, on parle des étudiants étrangers en général ; la référence est alors générique et peut être exprimée uniquement par l'article défini. En outre, l'énoncé contient le verbe *détester*, qui requiert l'utilisation de l'article défini. Dans le cas illustré par l'exemple (23), l'apprenant a peut-être essayé de trouver une construction équivalente au *partitiivi*, le partitif finnois, employé avec l'équivalent du verbe *enseigner* en finnois. Ce phénomène pourrait, également, expliquer le choix de l'article dans l'exemple précédent (22). Les occurrences de ce type, dans le cas desquels on peut interpréter qu'il pourrait, éventuellement, s'agir de l'interférence de la langue maternelle, seront approfondies dans la partie 7.3.

Quant à l'exemple (24), il s'agit d'un contexte qui requiert l'utilisation de l'article défini, car même s'il est question de quelques soirs, pas vraiment précis, la subordonnée temporelle qui suit donne au groupe nominal un caractère défini. Dans (25), le nom *objets* occupe la place du sujet dans la phrase, ce qui, en plus du fait qu'il peut être interprété comme faisant référence au nom *marchandises* mentionné dans la phrase précédente, amène à une interprétation définie plutôt qu'indéfinie, même si les objets individuels ne sont pas connus. Une façon alternative pour créer une interprétation indéfinie pourrait être, par exemple, la suivante : *Malheureusement, quelques-uns/certains de ces objets étaient poussiéreux.*

6.2.2. Article indéfini pluriel devant un adjectif épithète antéposé

Cette sous-catégorie comprend les occurrences où l'apprenant n'a pas employé l'allomorphe *de* de l'article indéfini pluriel *des* quand il s'agit d'un adjectif épithète antéposé, c'est-à-dire d'un adjectif placé devant le nom qu'il modifie. Nous avons identifié 22 occurrences de ce type dans notre corpus, dont voici quelques exemples :

26. Pendant le temps que cela m'a pris de faire quelques essais pour l'université, d'écrire les lettres de motivation, [...], j'ai fait **des** [de] petits boulots dans le village [...].
27. Les enfants sont partis les samedis et **des** [de] nouveaux enfants sont arrivés les dimanches.
28. Mon travail consistait à gérer autant les dossiers par téléphone que sur place **des** [de] nombreuses tâches administratives.
29. Nous avons parlé également si les Etats-Unis avaient **des** [d'] autres possibilités [...].

Dans les exemples (26) et (27), il s'agit de cas typiques qui pourraient être acceptés dans la langue parlée, mais, dans le français standard, on utilise la forme *de* à l'écrit. Dans (28) et (29) il est question du même phénomène : l'adjectif est antéposé, et l'article indéfini devrait apparaître sous la forme *de*, ou *d'* s'il est phonétiquement suivi par une voyelle. Cependant, (28) et (29) sont des cas qui posent des problèmes à beaucoup d'apprenants, car il peut être difficile pour eux de considérer *nombreux* et *autres* comme des adjectifs, ce qui peut créer des confusions dans ce type de structures. Les occurrences pareilles à l'exemple (29) constituent 27 pour cent des erreurs comptées dans cette sous-catégorie, ce qui témoigne de la difficulté qu'éprouvent les apprenants quant au fonctionnement de l'article avec cet adjectif. De nombreuses erreurs liées à *autre(s)* ont également été identifiées dans d'autres catégories, ce qui nous a amené à décider de traiter ces cas, en plus des catégories correspondant à chaque type d'occurrence, également comme un ensemble séparé dans la partie 7.2.

6.2.3. Article indéfini dans les constructions négatives

Cette sous-catégorie contient les cas où l'utilisation erronée de l'article indéfini a lieu dans une construction négative. Nous avons identifié 10 occurrences de ce type dans le corpus d'étude. Il s'agit de cas tels que :

30. Dans la région lyonnaise les gens parlent clairement. En tout cas moi, [...], je n'ai jamais remarqué **des** [de] façons étranges dans la prononciation des mots.
31. En fin de compte, je n'ai pas m'occupé d'assurances ou d'un titre de séjour ; des décisions qui n'ont pas néanmoins entraînés **des** [de] conséquences fâcheuses.
32. C'était une surprise pour moi que le Louvre a une telle collection des antiquités, j'avais cru qu'il n'y a que **de** [des] peintures [...].

L'utilisation de l'article indéfini dans les constructions négatives est traitée plus en détail dans 4.3.3. Ici, il suffit de constater que dans (30) et (31), la forme correcte de l'article indéfini devant un complément d'objet direct dans une construction négative serait *de* et non pas *des*, la forme sous laquelle il apparaîtrait dans une construction affirmative. Cependant, dans (32), l'apprenant a essayé d'utiliser la forme *de*, associée aux constructions négatives, mais il s'agit ici d'un cas plus complexe qu'une simple phrase négative : l'énonciateur veut dire qu'il ou elle avait cru qu'il y avait uniquement des peintures dans l'endroit en question, on ne nie donc pas l'existence de peintures, et la forme d'article à utiliser est *des*, tout comme dans une phrase affirmative.

6.2.4. Autres cas

Cette sous-catégorie comprend 13 occurrences erronées de l'utilisation de l'article indéfini, de nature diverse et ne rentrant pas dans les sous-catégories précédentes. Il s'agit de cas tels que :

33. Par semaine il y avait deux jours libres, les shifts se variaient beaucoup, donc parfois on avait **de** [du] temps libre le matin, parfois le soir.

34. [...] quelques-uns de nos professeurs étaient **de** [des] spécialistes des relations internationales [...].

où la forme *de* de l'article indéfini a été utilisé à la place de la forme *du*, *de la* ou *des*, et

35. [...] la soupe était ce qu'a mangé l'armée suisse quand il ne restait plus **d'**autre chose. [Ø autre chose]

où il s'agit d'un groupe *grammaticalisé*⁹ (*autre chose*) qui ne prend pas d'article (Kalmbach 2009 : 214), ce qui signifie que l'article indéfini apparaissant sous la forme *d'* est alors utilisé ici de façon erronée, à la place de l'article zéro. Il faut distinguer le pronom neutre *autre chose* du groupe nominal *une autre chose* (*ibid.*). Ce point sera mieux traité dans la partie 7.2.

Dans cette sous-catégorie sont comptées également les occurrences où l'apprenant a employé un article indéfini suivi par un autre déterminant indéfini, ce qui n'est pas acceptable dû à « [l']incompatibilité entre les déterminants indéfinis » (Kalmbach 2009 : 21). Il s'agit de cas tels que :

⁹ La *grammaticalisation* est définie, selon Riegel et al. (2009 [1994] : 16) comme un « processus évolutif de conversion qui fait que des formes lexicales développent, notamment au prix d'une certaine désémantisation, de nouveaux emplois nettement grammaticaux ».

36. Le début, avec la bureaucratie française, était difficile. Il fallait chercher **des** différents documents et les traduire en français.

37. Personne ne veut **de** plusieurs versions.

Il est probable que plutôt que de la méconnaissance de cette incompatibilité entre les déterminants indéfinis, ce type d'utilisation erronée relève du fait que les apprenants ont du mal à considérer les mots tels que *différents*, *divers* et *plusieurs* comme appartenant à la partie du discours des déterminants, et les confondent avec les adjectifs.

6.3. Utilisation erronée de l'article zéro

Cette catégorie comprend les occurrences où l'article zéro est utilisé de façon erronée, c'est-à-dire, plus précisément, les occurrences où l'apprenant a employé l'article zéro à la place de l'article défini (6.3.1.) ou indéfini (6.3.2.). Nous avons relevé 74 erreurs de ce type dans le corpus d'étude, ce qui équivaut à 22 pour cent de la totalité des erreurs identifiées.

6.3.1. Omission de l'article défini

Dans cette sous-catégorie il s'agit d'occurrences où l'apprenant a omis l'article défini, c'est-à-dire qu'à la place de l'article défini on trouve une occurrence erronée de l'article zéro. Les erreurs comptées dans cette sous-catégorie comprennent plus de 90 pour cent des erreurs concernant l'utilisation erronée de l'article zéro. Les occurrences concernant l'omission de l'article défini sont divisées en trois sous-catégories : les cas dits basiques, où un nom ou un groupe nominal apparaît sans article, les groupes *N de N*, et les constructions contenant un verbe, un adjectif ou un adverbe fonctionnant avec la préposition *de*.

6.3.1.1. Cas basiques

Ici sont comptés les cas où un nom ou un groupe nominal apparaît de façon erronée sans article. Il s'agit d'occurrences telles que :

38. Je préfère [le] Jardin du Luxembourg et [le] Jardin des Plantes.

39. Je n'aurais pas pu, tout d'abord, suivre les réunions sans comprendre [le] français [...].

Dans (38), l'apprenant a commis l'erreur d'utiliser l'article zéro au lieu de l'article défini. Dans le cas des noms propres, l'utilisation de l'article est variable, ce qui peut

entraîner des confusions. Quant à l'exemple (39), l'apprenant a pu généraliser la règle selon laquelle un nom ne prend pas d'article (c'est-à-dire, apparaît précédé de l'article zéro) quand il suit la préposition *sans* (*sans argent, sans raison*). Cependant, l'exemple (39) est différent en ce qu'il contient le verbe *comprendre*, qui requiert un objet précédé par l'article défini : *Je comprends le français*. Kalmbach (2009 : 52) donne l'exemple d'une phrase négative contenant une telle construction : « Il ne comprend pas l'allemand », où l'on peut voir que l'article défini est conservé, comme il devrait l'être également dans le cas de l'énoncé de l'exemple (39). Il peut ici, bien sûr, s'agir également d'une simple erreur d'inattention ou, encore, d'une possible interférence de la langue maternelle finnoise, où l'on n'utilise pas d'articles.

6.3.1.2. Groupes *N de N*

L'article zéro est utilisé dans les groupes formés d'un nom suivi d'un complément introduit par une préposition (souvent la préposition *de*), tels que *le sac de ø dame*, quand on veut préciser, par le deuxième terme précédé de l'article zéro, la nature ou la fonction du premier terme (Kalmbach 2009 : 48). Cependant, s'il s'agit plutôt d'une relation possessive (dans un sens large), et le premier terme de la construction *N de N* fait référence à quelque chose qui fait partie ou est une propriété du deuxième terme, il faut utiliser, devant le deuxième terme, un article défini, ou, dans des cas précis, un article indéfini. Dans les occurrences comptées dans cette sous-catégorie, l'apprenant a utilisé l'article zéro à la place de l'article défini dans un groupe *N de N* qui ne peut pas être considéré comme un nom composé, ce qui permettrait l'utilisation de l'article zéro. Les exemples suivants illustrent ce type d'occurrences erronées :

40. Pendant les trois jours en question, il y avait de formation concernant l'entreprise, le fonctionnement **de** [du] parc et des règles générales [...].
41. Ils m'ont trouvé un stage à Aix-en-Provence, dans un restaurant **d'**hôtel [de l'hôtel] Campanile [...].
42. [...] nous avons analysé tous les éléments qui ont conduit à la crise actuelle et nous avons vu comment la réglementation **de** [des] Nations Unis n'a pas été respecté [...].

Nous pouvons observer que dans tous les exemples ci-dessus, il s'agit de constructions exprimant plutôt un rapport de possession. Prenons, par exemple, l'occurrence (40) : le fonctionnement de qui ou de quoi ? – *du* parc, et non pas un fonctionnement classé

comme étant de type « parc ». Le même principe s'applique dans le cas des exemples (41) et (42).

6.3.1.3. verbe/adjectif/adverbe + *de*

Cette sous-catégorie comprend les occurrences où l'utilisation erronée de l'article zéro à la place de l'article défini a lieu dans les constructions qui se composent d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe fonctionnant avec la préposition *de*. Il s'agit d'occurrences telles que :

43. On m'avait averti **de** dangers de Bruxelles et sûrement il y a beaucoup de crime surtout près des quartiers européens [...]. [des (*de* préposition + *les*)]
44. [...] des mots empruntés **d'**anglais qui, pour moi, étaient évidemment des mots anglais, mais pour les français c'était comme ces mots étaient comme tous les mots français. [de l' (*de* préposition + *l'*)]
45. [...], je n'étais pas très inspirée d'habiter si loin **de** centre-ville [...]. [du (*de* + *le*)]

où l'article zéro est employé devant un nom ou un groupe nominal qui requiert l'utilisation de l'article défini (*les dangers de Bruxelles, l'anglais, le centre-ville*).

6.3.2. Omission de l'article indéfini

Dans cette sous-catégorie, il s'agit d'occurrences où l'article zéro est utilisé de façon erronée à la place de l'article indéfini. Les exemples (46) et (47) ci-dessous illustrent ce type d'emploi erroné :

46. [...] cela prend [du] temps pour s'habituer au nouveaux pays et au nouveau milieu [...].
47. [...] comme il y avait 600 stagiaires en même temps de tous les pays membres, il était facile de trouver [de] nouveaux amis [...].

Nous n'avons pas pu trouver de raison particulière qui expliquerait l'omission de l'article dans les cas présentés ici. Il peut, bien sûr, s'agir de l'interférence du finnois, mais nous supposons plutôt qu'il est question de simples erreurs d'inattention.

6.4. Erreurs dans les structures de quantification

La quatrième grande catégorie de notre analyse regroupe les erreurs d'articles apparaissant dans les structures de quantification. Nous avons relevé 23 occurrences de ce type dans le corpus d'étude, ce qui équivaut à sept pour cent de la totalité des erreurs

identifiées. De nombreux apprenants croient qu'après un adverbe exprimant une quantité il faut toujours utiliser un article indéfini indépendamment du contexte, ce qui n'est pas le cas. Les exemples (48), (49) et (50) relevés dans le corpus montrent que le contexte peut également requérir l'utilisation de l'article défini après la préposition *de* :

48. [...] la plupart **de** [des (groupe défini)] professeurs ont parlé doucement et ils ont articulé clairement.
49. Le vote sur la grève était organisé chaque lundi, et nous avons été obligés de rester à Brest pour la plupart **de** [du] temps [...].
50. Ce qui est remarquable, est ce que beaucoup **de** [des] cours d'anglais étaient enseignés en français à cause du niveau d'anglais insuffisant des étudiants belges.

Dans l'exemple (48), on fait référence à un groupe connu de professeurs, défini par le contexte. La construction *la plupart de* est une construction particulière parmi les structures de quantification en ce que, comme elle signifie *la plus grande partie de* quelque chose, elle sous-entend en effet que l'entité qu'elle quantifie est définie d'une façon ou d'une autre. Dans le cas de l'exemple (49), il s'agit, en outre, d'une expression figée : *la plupart du temps* (Kalmbach 2017 : 114¹⁰). Quant à l'exemple (50), on parle d'un ensemble défini de cours d'anglais dans un établissement, et non pas de cours d'anglais en général, ce qui signifie que, dans ce contexte défini, il faut utiliser l'article défini *les* qui se contracte avec la préposition *de* formant la construction *beaucoup des cours*.

Dans les occurrences suivantes, cependant, il aurait fallu laisser tomber l'article, suivant *la règle d'effacement* (voir 4.3.4.) :

51. [...] au moment de mon arrivée, il y avait pas mal de **la** place dans la maison pour qu'une jeune femme finlandaise supplémentaire s'y implante.
52. Aix-en-Provence est une belle et propre ville [...]. Il y a beaucoup **des** [de] gens aisés, d'étudiants, et **des** [de] touristes.

Dans (51), la structure de quantification *pas mal de* est suivie par le nom *place* dans sa représentation massive précédée par l'article indéfini massif *de la*. Selon la règle d'effacement, les articles indéfinis commençant par *d* s'effacent après la préposition *de*, ce qui donne la construction correcte *pas mal de place*. Dans le cas de l'exemple (52), la construction verbale *il y a* impose aux groupes nominaux *gens aisés, étudiants et*

¹⁰ <http://research.jyu.fi/grfle/114.html>

touristes une interprétation indéfinie (*il y a des gens aisés, des étudiants et des touristes*), et, comme dans l'exemple précédent, selon la règle d'effacement, l'article indéfini *des* tombe après la préposition *de* donnant la construction *beaucoup de gens aisés, d'étudiants et de touristes*.

6.5. Erreurs d'inattention

Parmi les erreurs d'inattention sont classées uniquement les occurrences qui, en plus de la forme erronée, apparaissent dans la même rédaction sous une forme correcte. Nous avons pu identifier, dans le corpus d'étude, 9 occurrences de ce type, dont voici quelques exemples :

53. [...] à mon avis, le cours de grammaire italienne était intéressant. L'enseignant comparait tout le temps l'italien et [le] français. Je le trouvais très utile.

54. Les cours à [l'] IEP étaient très bien.

55. [...] il y avait toujours la possibilité que le [les] cours auraient continué.

Les erreurs de cette catégorie ne comprennent que trois pour cent de la totalité des erreurs identifiées dans le corpus, mais nous avons jugé pertinent de les regrouper dans une catégorie à part, afin que ces occurrences, étant clairement des erreurs dues à l'inattention, ne déforment pas les résultats quantitatifs de l'analyse.

6.6. Discussion de données

Les résultats de l'analyse quantitative effectuée sur le corpus d'étude montrent que la majorité des erreurs identifiées dans la production écrite des apprenants est liée à l'utilisation erronée de l'article défini (voir Tableau 7 dans la partie 6). Cela veut dire que, dans la plupart des erreurs relevées, il s'agit de l'utilisation de l'article défini à la place d'un autre article (indéfini ou zéro), c'est-à-dire de son emploi dans un contexte qui ne l'accepte pas. La proportion des erreurs dans l'utilisation de l'article défini est très large comparée aux autres catégories d'erreurs dans les trois groupes étudiés ainsi que parmi toutes les occurrences identifiées. Le pourcentage d'erreurs dans cette catégorie est de 45 dans le groupe A, de 51 dans le groupe B et de 45 dans le groupe C, ce qui donne une moyenne de 47 pour cent sur la totalité des erreurs analysées. Rappelons encore ici que le groupe A se compose des rédactions rendues entre les années 2000 et 2003, le groupe B des rédactions des années 2004 à 2007 et le groupe C des travaux provenant des années 2008 à 2011.

La tendance est la même parmi les trois groupes étudiés : l'utilisation erronée de l'article défini occupe la plus grande place parmi les erreurs identifiées. On peut, cependant, observer que le pourcentage d'erreurs de ce type est plus élevé dans le groupe B (51) que dans les deux autres groupes (45 et 45). Cette différence reste pourtant assez modeste comparée aux différences qui existent dans le pourcentage d'erreurs entre les trois groupes quand on considère les autres catégories d'analyse. Nous pouvons observer que dans le cas de l'utilisation erronée de l'article indéfini, la proportion de ce type d'erreur parmi la totalité des occurrences de l'analyse est de 21 pour cent, mais qu'il y a un écart considérable entre le pourcentage manifesté dans le groupe A et ceux des groupes B et C, respectivement de 15, 24 et 22 pour cent. On remarque de nouveau que la proportion d'erreurs ne croît ni ne diminue de manière constante selon les années, mais que le groupe B contient un pourcentage majeur d'erreurs dans toutes les deux catégories mentionnées jusqu'ici.

Quand on poursuit à l'examen de la troisième catégorie principale, l'utilisation erronée de l'article zéro, on trouve que dans le groupe A, cette catégorie comprend 32 pour cent de la totalité des erreurs, mais que dans le groupe B, ce chiffre est beaucoup plus bas, de 15 pour cent. Le pourcentage dans le groupe C, cependant, est égal à la moyenne des trois groupes, c'est-à-dire à 22 pour cent. On ne peut toujours pas observer de tendance purement croissante ou décroissante en examinant la proportion d'erreurs selon les différents groupes d'étude.

Dans le cas de la quatrième catégorie concernant les erreurs dans les structures de quantification, la proportion reste près de la moyenne (7 pour cent) dans tous les groupes étudiés (respectivement 7, 8 et 6 pour cent dans les groupes A, B et C). Cependant, dans la cinquième catégorie, on peut observer une tendance croissante quant à la proportion d'erreurs : elle est de 1 pour cent dans le groupe A, de 2 dans le groupe B et de 5 dans le groupe C. Il s'agit des erreurs d'inattention qui ne représentent que 3 pour cent de la totalité des erreurs relevées, et qui forment ainsi une catégorie assez modeste par rapport aux autres catégories de l'analyse. On pourrait donc en déduire que les apprenants qui ont rendu leurs rédactions entre les années 2008 et 2011 ont tendance à commettre plus d'erreurs d'inattention que ceux dans les deux autres groupes étudiés. Nous ne voulons pas, cependant, faire ce type de déduction, car il s'agit d'une catégorie très peu représentée et qui a été formée majoritairement pour que les erreurs incluses ne déforment pas les proportions d'erreurs dans les autres catégories, dans lesquelles elles

auraient pu être comptées si l'on n'avait pas pris en compte le fait qu'elles sont dues, très probablement, à l'inattention de la part de l'apprenant.

La représentation des cinq catégories principales de l'analyse est alors, en commençant par la plus représentée, l'utilisation erronée de l'article défini (47 pour cent), l'utilisation erronée de l'article zéro (22 pour cent), l'utilisation erronée de l'article indéfini (21 pour cent), les erreurs dans les structures de quantification (7 pour cent) et les erreurs d'inattention (3 pour cent). Les trois groupes d'étude suivent ce schéma avec quelques variations entre la proportion d'erreurs liée à l'utilisation de l'article indéfini et l'article zéro. Si l'on considère encore l'aspect diachronique de l'étude, on peut constater que des tendances significatives croissantes ou décroissantes dans la fréquence des différents types d'erreurs n'ont pas été observées.

Quant aux nombreuses sous-catégories de l'analyse, nous nous contenterons de faire quelques remarques jugées pertinentes. Premièrement, dans la catégorie de l'utilisation erronée de l'article défini, se distingue, dans la sous-catégorie de l'article défini à la place de l'article zéro, la sous-catégorie des noms composés, qui comprend la majorité des erreurs comptées dans cette catégorie principale. En même temps, elle est la sous-sous-catégorie la plus représentée de l'analyse, comptant 23 pour cent de la totalité des erreurs, un chiffre plus élevé que ceux des erreurs figurant dans la grande catégorie des erreurs concernant l'article indéfini (21 pour cent) et l'article zéro (22 pour cent). S'il fallait donc choisir un phénomène susceptible de poser le plus de problèmes aux apprenants finnophones dans l'utilisation des articles français, nous pourrions, en nous basant sur cette observation, proposer la construction des noms composés. Il s'agit d'erreurs de type **un réseau des moyens de transport* ou **le cours du français*, où l'apprenant, en essayant de construire un mot composé, a utilisé un article défini devant le deuxième terme suivant la préposition *de*, alors que dans le cas des noms composés, on devrait utiliser l'article zéro (voir 4.4. Article zéro et 6.1.2.2. Noms composés).

En examinant les sous-catégories, quelques tendances croissantes peuvent être observées, notamment dans le cas de l'utilisation de l'article défini à la place de l'article zéro après certaines prépositions ou conjonctions (6.1.2.3.) et de l'utilisation erronée de l'article indéfini dans les constructions négatives (6.2.3.). Le nombre d'erreurs dans ces sous-catégories croît progressivement selon la période, ou groupe d'étude examiné. Les pourcentages et ainsi les nombres d'occurrences dans ces catégories sont, cependant,

trop restreints pour pouvoir en tirer de conclusions. Le cas des quelques tendances décroissantes observables est le même : on distingue, dans la catégorie de l'utilisation erronée de l'article zéro, les sous-catégories de l'omission de l'article défini dans les constructions contenant un verbe, un adjectif ou un adverbe suivi de la préposition *de* (6.3.1.3.) et l'omission de l'article indéfini (6.3.2.), dans lesquelles le pourcentage d'erreurs diminue selon les années.

Le nombre moyen d'erreurs par page témoigne de cette même variation incohérente parmi les groupes d'étude. Dans le groupe A, nous avons distingué en moyenne 2,33 erreurs par page, dans le groupe B ce chiffre est de 2,63 et dans le groupe C de 2,23. Les rédactions du groupe B, collectées entre les années 2004 et 2007, contiennent donc en moyenne un nombre plus élevé d'erreurs que les rédactions des deux autres groupes. En formant les trois groupes d'étude, nous avons cherché à examiner si l'on peut observer des tendances croissantes ou décroissantes dans le nombre total d'erreurs identifiées ou dans la fréquence de certains types d'erreurs à différentes périodes. A présent, nous pouvons déduire des résultats de l'analyse effectuée que des tendances suffisamment marquées pour être considérées comme significatives n'ont pas été observées.

7. Ensembles d'erreurs récurrentes

En plus de la catégorisation établie dans l'analyse principale, nous avons également formé des ensembles d'erreurs liées à trois phénomènes différents que nous avons jugés opportun de traiter séparément compte tenu de la fréquence des erreurs regroupées. Ces trois ensembles sont

- Article avec nom de pays, ville ou langue
- *D'autres*
- Erreurs interlinguales

Les erreurs traitées dans ces ensembles sont déjà incluses dans la catégorisation originale, chacune dans la catégorie correspondant à sa nature. Ces regroupements additionnels nous permettent de traiter ensemble les erreurs qui apparaissent dans la production des apprenants sous différentes formes mais qui sont, entre elles, liées aux mêmes phénomènes.

7.1. Article avec nom de pays ou ville

Un nombre significatif (5,4 %) de la totalité des erreurs identifiées dans le corpus est lié à l'utilisation de l'article avec des noms de pays ou villes. Le sujet des rédactions étudiées, un séjour linguistique dans un pays francophone, a, probablement, renforcé la présence de constructions contenant ce type de noms dans ces produits linguistiques examinés, comparés à d'autres possibles récits écrits par les mêmes apprenants. Cela n'élimine pourtant pas le fait que l'utilisation des articles avec ce type de noms pose de nombreux problèmes aux locuteurs finnophones apprenant le français langue étrangère. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de traiter ce type d'erreurs comme un ensemble additionnel distinct de l'analyse principale de l'étude.

Dans cet ensemble, il s'agit d'erreurs telles que :

56. On m'avait dit avant de partir de **la** [Ø] Finlande, qu'ils pourraient laisser mes clés au surveillant de nuit.
57. Ce que j'aime le plus en **la** [Ø] Suisse et que là, on est près de partout !
58. L'ambassade en Tunisie et [...] s'occupent des intérêts de [la] Finlande dans tous les trois pays.

59. J'ai passé une journée à Anvers, où j'ai vu entre autres [...], et le Musée de Sculpture en Plein Air **du** [de] Middelheim.

Dans l'exemple (56), l'apprenant a utilisé l'article défini avec un nom de pays, alors que, dans le cas de l'article féminin *la*, il n'est pas utilisé quand il s'agit d'un rapport appelé par Lomholt (1983 : 10) *direction séparative*. L'article n'est pas, normalement, utilisé après la préposition *en* non plus (Riegel et al. 2009 [1994] : 314), d'où l'erreur dans l'occurrence (57). Cependant, dans le cas d'un *rapport possessif* (*ibid.*), l'article féminin ne se supprime pas, ce qui signifie que la construction normative pour (58), comme il s'agit d'intérêts « possédés par » la Finlande, serait *s'occupent des intérêts de la Finlande*, le nom de pays étant précédé de l'article défini *la*. Quant à l'exemple (59), il s'agit d'un nom de ville, un type de nom propre qui, normalement, ne prend pas d'article (c'est-à-dire apparaît précédé de l'article zéro) quel que soit le contexte. Les erreurs de ce type, dans le cas desquelles l'apprenant a utilisé un article défini avec un nom de ville, apparaissent, dans notre corpus, uniquement dans des constructions exprimant un rapport de possession, ce qui peut paraître logique ou naturel si on le compare avec les principes de l'utilisation de l'article avec des noms de pays présentés auparavant.

7.2. D'autres

En classant les erreurs identifiées dans le corpus d'étude, nous avons remarqué un troisième phénomène récurrent : les erreurs liées à l'utilisation de l'article dans les groupes nominaux contenant l'adjectif *autre*. Dans la plupart des occurrences erronées relevées, il s'agit de l'utilisation de la forme *des* de l'article indéfini pluriel à la place de l'allomorphe *d'*, qui s'utilise devant un adjectif épithète antéposé commençant phonétiquement par une voyelle, tel que *autre*. C'est le cas des exemples (60) et (61) :

60. On fréquente normalement les autres étrangers et les seuls étudiants français qu'on croise, sont ceux qui viennent **des** [d'] autres villes françaises ou ceux qui ont beaucoup voyagé [...].

61. J'ai du resté à Paris pour une nuit parce qu'il n'y avait pas **des** [d'] autres trains [...].

Il peut s'agir du fait que les apprenants ne font pas attention à ce que le mot *autre* est, en effet, un adjectif et déclenche ainsi, par sa position devant le nom, l'utilisation de la forme *de* qui s'élide ensuite à *d'*. D'autre part, on trouve également des cas où

l'apprenant a utilisé la forme *d'autre(s)* dans un contexte qui aurait requis une autre forme :

62. De tous mes jours libres j'ai passé environ la moitié à Paris [...].
D'autres jours libres j'ai le plus souvent passé en bien reposant [...]. [Les]
63. [...] il ne restait plus d'autre chose. [Ø]

Dans l'exemple (62), l'apprenant a utilisé la forme indéfinie *d'autres jours* alors que le contexte donne à l'expression *autres jours* une interprétation plutôt définie, et dans (63), il s'agit d'un groupe grammaticalisé qui ne prend pas d'article (Kalmbach 2009 : 214). Kalmbach souligne qu'il faut faire une distinction entre le groupe nominal *une autre chose* et le pronom neutre *autre chose* (2009 : 96). Le groupe *autre chose* est dit grammaticalisé car il a évolué au cours du temps et a formé un groupe qui n'a plus le même sens et les mêmes propriétés grammaticales que le groupe nominal *une autre chose*. Il est devenu un pronom qui, de la même manière que *quelque chose*, fonctionne donc sans article. Pour illustrer la différence dans l'emploi du groupe nominal *une autre chose* et le pronom neutre *autre chose*, Kalmbach (*ibid.*) fournit les exemples suivants :

- | | |
|-------------------------|---|
| groupe nominal : | Je voudrais ajouter encore une autre chose importante |
| pronom : | Je voudrais ajouter encore autre chose d'important. |

(Kalmbach 2009 : 96)

On remarque alors que dans le cas du groupe nominal *une autre chose*, on n'utilise pas la préposition *de* devant un adjectif qui complète le groupe. Cependant, dans le cas du pronom *autre chose*, pour y ajouter un adjectif, on doit utiliser la préposition *de* et, également, remarquer que l'adjectif n'apparaît pas au féminin, car, dans le cas de l'entité complétée (*autre chose*), il s'agit d'un pronom neutre. (Kalmbach 2009 : 96.)

On trouve encore des cas où l'article défini a été employé à la place de l'article indéfini :

64. [...] certaines classes me semblaient plus utiles et plus légitimes que **les** [d'] autres.

On peut, en conséquence, observer que les particularités liées à l'utilisation de l'article en relation avec le mot *autre*, qui apparaît dans plusieurs expressions, telles que *autre chose* et *certaines – d'autres*, pourraient bénéficier d'un traitement plus approfondi dans l'enseignement, en commençant par une décomposition de la structure *d'autres (personnes/livres/idées)*, où il s'agit de l'allomorphe *d'* de l'article indéfini *des* apparaissant devant un adjectif épithète antéposé commençant par une voyelle. Nous

reconnaissons qu'il est question de détails qui ne sont pas, dans la majorité de cas, des facteurs susceptibles de compromettre la compréhension d'un énoncé, mais ces expressions sont, cependant, très courantes dans la langue, et nous trouvons que les apprenants de niveau avancé devraient pouvoir comprendre leur fonctionnement et pouvoir les utiliser conformément à leur usage du français standard.

7.3. Erreurs interlinguales

Dans cet ensemble, il s'agit d'erreurs dans lesquelles il est question, le plus probablement, de l'influence de la langue maternelle des apprenants. Dans la langue finnoise, on utilise un cas nommé *partitiivi* pour exprimer, dans la majorité des contextes, des différences aspectuelles liées aux constructions verbales, mais l'utilisation de ce cas nominal a également des fonctions qui sont parfois équivalentes à celles des expressions partitives, contenant l'article indéfini massif dit partitif dans la langue française.

Dans les occurrences formant cet ensemble, présentées ci-dessous, l'apprenant a utilisé une forme de l'article indéfini massif à la place de l'article défini :

65. J'avais choisi de vivre en famille pour avoir le plus possible d'opportunités de parler le français [...] et, bien sûr, goûter **de** la cuisine française.
66. La plupart des professeurs ont été très supportifs mais j'ai rencontré également une qui détestait très ouvertement **des** [les] étudiants venant de l'étranger.
67. Cette fois-ci à Bruxelles, j'ai employé **de** l'anglais, **du** français et **du** finnois parfois même simultanément. [l', le, le]
68. La Commission européenne est une organisation énorme [...]. Il est toujours utile de suivre **du** [le] fonctionnement d'une organisation internationale si grande. [...] j'ai suivi tout près **du** [le] travail du commissaire finlandais.
69. La professeur nous enseignait **de** [la] grammaire et nous avions des conversations et des jeux différents.

Dans chacun de ces exemples, la construction verbale équivalente en finnois requiert l'utilisation du cas *partitiivi*. Cependant, en français, les compléments d'objet directs des verbes en question s'utilisent avec l'article défini et non pas avec l'article indéfini massif, dit partitif. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit ici très probablement de l'influence de la langue maternelle des apprenants.

Nous avons également identifié, dans le corpus d'étude, plusieurs occurrences dans lesquelles l'apprenant a omis l'article sans raison particulière (voir 6.3.1 et 6.3.2.). Ces erreurs peuvent, bien évidemment, être également dues à l'interférence de la langue maternelle finnoise, qui est dépourvue d'articles, mais dans le cadre de la présente étude et sans davantage d'informations, nous souhaitons ne pas prendre position en ce qui concerne l'origine de ce phénomène.

8. Conclusions

Nous présenterons, dans ce chapitre, les conclusions tirées de l'analyse effectuée sur le corpus d'étude. L'objectif de notre recherche était d'examiner quels types d'erreur les apprenants universitaires finnophones produisent en ce qui concerne l'utilisation des articles français. Nous souhaitons encore distinguer quels sont les types d'erreur les plus représentés dans la production de ces apprenants, pour pouvoir ainsi déterminer les contextes les plus problématiques en ce qui concerne l'emploi des articles pour ces apprenants finnophones. En incluant à notre étude un aspect diachronique de court terme, nous souhaitons, en outre, examiner si l'on pouvait observer des tendances croissantes ou décroissantes dans le nombre total d'erreurs ou dans la fréquence de différents types d'erreurs entre la production linguistique des apprenants provenant de différentes périodes.

Le nombre de copies étudiées (48) et celui d'erreurs identifiées (331) sont bien évidemment trop restreints pour que nous puissions en déduire des généralités en ce qui concerne l'utilisation des articles français des apprenants finnophones. Toutefois, l'analyse quantitative du corpus nous permet de constater que l'aspect dans lequel les apprenants finnophones de notre étude commettent le plus d'erreurs est l'utilisation de l'article défini, avec 47 pour cent des erreurs identifiées dans le corpus. Le fait que la plupart des erreurs repérées concernent l'utilisation erronée de l'article défini, c'est-à-dire les occurrences où l'apprenant a utilisé l'article défini à la place d'un autre article, pourrait, éventuellement, s'expliquer par le fait que l'article défini peut être, d'une façon, perçu comme l'article de base, ou son usage avec le nom comme une occurrence de base du nom, ce qui pourrait amener l'apprenant à choisir ce type d'article plus facilement qu'un autre au moment où il hésite.

Un phénomène qui se distingue parmi les sous-catégories de l'analyse est celui de l'utilisation erronée de l'article défini à la place de l'article zéro dans la construction des noms composés. Les apprenants ont du mal à faire la différence entre les constructions telles que *le cours de français* et **le cours du français* et produisent des expressions telles que **mon mémoire de la maîtrise* pour dire *mon mémoire de maîtrise*, mais aussi, de l'autre côté, des expressions telles que **le fonctionnement de parc* pour *le fonctionnement du parc*. Il peut s'agir, d'une part, de l'interférence de la langue

maternelle. En effet, même si une différence du même type peut être observée dans la langue finnoise, beaucoup de finnophones ont du mal à la saisir même dans leur propre langue (*cf. ranskantunti vs. *ranskan tunti*). Beaucoup de problèmes peuvent être résolus avec davantage d'exposition à la langue cible, car en examinant l'apparition de différentes entités de la langue dans différents contextes l'apprenant peut tirer des conclusions quant au fonctionnement de l'ensemble du système linguistique. Cependant, dans le cas du phénomène présenté ci-dessus, l'utilisation de l'article dans les noms composés, opposée à celle des structures de possession (dans le sens large), il s'agit d'un aspect de la langue qui, selon nous, requiert, en plus de l'exposition à l'*input* suffisant, des explications claires et approfondies de la part de l'enseignant.

En ce qui concerne le cas des noms composés, il est question d'un phénomène complexe, et, au moins pour nous, il n'est pas surprenant que des erreurs d'articles y apparaissent. Cependant, ce qui peut être considéré comme étonnant, quant aux résultats de notre analyse, est que les étudiants universitaires commettent, malgré leur niveau supposé avancé, des erreurs dans le choix de l'article même dans des constructions de base. Nous nous référons par exemple aux confusions dans l'utilisation de l'article défini et indéfini pour exprimer des références génériques ou spécifiques. En outre, un phénomène qui est, le plus probablement, à l'origine de beaucoup d'erreurs mais difficilement discernable dû à la nature de notre étude, est la confusion liée aux formes identiques de l'article défini contracté avec la préposition *de* (*du, de la, des*) et l'article indéfini massif (*du, de la*) et pluriel comptable (*des*). Dans le contexte de notre étude, il est, dans certains cas, impossible de dire si l'apprenant a, en effet, choisi d'utiliser un article défini là où le contexte aurait requis un article indéfini, ou si l'apprenant s'est trompé dans le choix de la forme de cet article indéfini.

Nous nous sommes intéressée, également, au phénomène de l'interférence linguistique. Nous avons, en effet, distingué dans le corpus d'étude des occurrences où il est très probable que l'erreur est due au transfert linguistique de la langue maternelle finnoise des apprenants à leur production dans la langue française. Il s'agit d'expressions où l'apprenant a utilisé l'article indéfini massif dit partitif à la place de l'article défini dans des contextes qui, dans la langue finnoise, auraient requis l'utilisation du cas *partitiivi*, mais dans le cas desquelles, en français, il ne s'agit pas de représentations massives. Il est donc probable que le choix de l'article indéfini massif dans ces contextes est dû à

l'interférence du finnois. Cependant, le nombre d'occurrences représentant ce type d'utilisation erronée reste modeste comparé à la totalité des erreurs relevées.

Nous admettons que, en plus de l'utilisation erronée présentée ci-dessus, d'autres cas également auraient pu être qualifiés comme relevant de l'interférence du finnois, mais dans le cadre de la présente étude, nous trouvons que nous n'avons pas suffisamment d'informations pour pouvoir constater avec assez d'assurance qu'il est, en effet, question de cela. Il s'agit des cas où l'apprenant a omis l'article, c'est-à-dire a utilisé l'article zéro dans un contexte qui aurait requis l'emploi de l'article défini ou indéfini, ou des cas où l'apprenant a commis une erreur dans l'utilisation de l'article dans la construction d'un nom composé, par exemple. Nous souhaitons donc rappeler que dans l'interprétation de la possible origine des erreurs rencontrées, il s'agit d'une tâche délicate, car sans avoir recours à davantage de production linguistique de l'apprenant en question ou sans pouvoir interroger l'apprenant lui-même, le chercheur ne peut avoir de certitudes sur ses interprétations.

Malgré la difficulté de l'interprétation des sources d'erreurs, au lieu de se contenter de corriger les erreurs des apprenants en classe, nous trouvons que chaque enseignant se doit d'analyser les erreurs manifestées, de réfléchir sur leur origine, d'essayer de se mettre à la place de l'apprenant pour comprendre pourquoi celui-ci utilise un mot ou une structure considéré comme erroné. De cette manière, l'enseignant va pouvoir mieux expliquer à l'apprenant, ou à un groupe d'apprenants, comment fonctionne la langue à apprendre en ce qui concerne l'aspect en question. Par conséquent, on peut dire que les enseignants font des analyses des erreurs, quoiqu'à petite échelle, dans leur quotidien. Il s'agit de mini-analyses individuelles effectuées tout au long de la journée qui, dans le meilleur des cas, contribuent à développer chez l'enseignant une compréhension, non pas exhaustive mais indicative, de l'interlangue des apprenants d'un certain niveau.

Même si la recherche est une source d'information irréprochable pour un enseignant de n'importe quel domaine, il convient de souligner que pour profiter des renseignements apportés par les erreurs des apprenants, il n'y a pas besoin d'effectuer des analyses à grande échelle, mais que les occasions d'en profiter se présentent dans le travail de tous les jours. Nous espérons que les enseignants de langue prêtent attention aux erreurs produites en cours de langues pour utiliser les informations ainsi acquises dans le développement de leur enseignement et pour faire comprendre en même temps aux

apprenants la nécessité et l'utilité de la production d'erreurs dans le processus d'apprentissage.

Dans le futur, il serait intéressant de comparer les résultats ici obtenus avec des résultats d'une analyse similaire effectuée sur des produits écrits d'apprenants d'une autre langue maternelle, par exemple. De cette manière, on pourrait obtenir davantage d'informations pour faciliter l'interprétation de l'origine de certains types d'erreur ici rencontrés, notamment s'il s'agit, en effet, d'erreurs interlinguales causées par l'interférence du finnois, ou si ce type d'erreur est rencontré également dans la production des apprenants d'une autre langue maternelle. Et si, encore, cette autre langue maternelle était une langue utilisant des articles, il serait possible de réfléchir sur les possibles facteurs, telle la présence d'articles dans la langue maternelle, qui pourraient faciliter ou non l'acquisition des principes de fonctionnement du système des articles du français.

9. Bibliographie

Anctil, Dominic (2011) : *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Montréal : Université de Montréal. [Thèse de doctorat]

Berling, Ulla (2003) : *Fautes de français : fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire - analyse quantitative, qualitative et corrélative*. Psalmodia : Acta Universitatis Upsaliensis.

Casile, Hanna (2009) : *Observations sur les fautes commises à l'écrit par les apprenants finnophones dans l'usage des éléments du / de la / des / de*. Tampere : Université de Tampere. [Mémoire de maîtrise]

Chesterman, Andrew (1991) : *On Definiteness : A Study with Special Reference to English and Finnish*. Cambridge : Cambridge University Press.

Chevrot, Jean-Pierre (2012) : « Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage ? », *Mémoires XXI de la Société Linguistique de Paris*. Louvain : Peeters Publisher, 49-68.

Chomsky, Noam (1965) : *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.

Corder, S. Pit (1967) : « The significance of learner's errors », *International Review of Applied Linguistics* 4, 161-170.

Corder, S. Pit (1980 [1971]) : « Dialectes idiosyncrasiques et l'analyse d'erreurs », *Langages* 57, 17-28. [Traduction de l'anglais par Clive Perdue et Rémy Porquier en 1980]

Corder, S. Pit (1981) : *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.

Debyser, Francis (1970) : « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française* 8, 31-61.

Dictionnaire de l'Académie française, 9ème édition, version informatisée consultée en juin 2019. <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

- Ellis, Rod (1994) : *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford.
- Gary-Prieur, Marie-Noëlle (1990) : « Le pluriel des articles : morphologie et sémantique », *L'Information grammaticale* 45, 3-7.
- Grevisse, Maurice et André Goosse (2008 [1936]) : *Le Bon Usage – Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck-Duculot. [14^e éd. revue et corrigée ; première éd. 1936]
- Hacquard-Taylor, Caroline (2014) : *L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs inter-langues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. [Mémoire de maîtrise]
- Han, Zhaohong (2014) : « From Julie to Wes to Albert o: Revisiting the construct of fossilization », *Interlanguage forty years later*, ZhaoHong Han et Elaine Tarone (éds.). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 47-74.
- Hymes, Dell (1972) : « On communicative competence », *Sociolinguistics: Selected Readings*, J.B. Pride et J. Holmes (éds.). Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Ionin, Tania et Silvina Montrul (2010) : « The Role of L1 Transfer in the Interpretation of Articles with Definite Plurals in L2 English », *Language Learning* 60/4, 877–925.
- Jarvis, Scott (2002) : « Topic Continuity in L2 English Article Use », *Studies in Second Language Acquisition* 24, 387-418.
- Kalmbach, Jean-Michel (2009) : *La grammaire française de l'étudiant finnophone*. Jyväskylä : Publications de l'Institut des langues modernes et classiques 2, Université de Jyväskylä.
- Kalmbach, Jean-Michel (2017) : *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Jyväskylä : Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Jyväskylä. Consulté le 2 juillet. [version 1.5, première édition 2012] <http://research.jyu.fi/grfle/>
- Kalmbach, Jean-Michel (2018) : « De l'article partitif aux expressions partitives : l'apport des descriptions contextualisées à la description de la grammaire du français en général », *L'Information Grammaticale* 157, 23-30.

LangHerit – *Langues d'héritage : théories, terrains et méthodologies*. LLING - Laboratoire de linguistique de Nantes. Consulté le 15 juin 2019. <https://langherit.sciencesconf.org>

Lomholt, Jorgen (1983) : *Syntaxe des noms géographiques en français contemporain*. Copenhague : Munksgaards.

Montrul, Silvina (2014) : « Interlanguage, transfer and fossilization: Beyond second language acquisition », *Interlanguage forty years later*, ZhaoHong Han et Elaine Tarone (éds.). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 75-104.

Montrul, Silvina et Tania Ionin (2012) : « Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles », *The Modern Language Journal* 96/1, 70-94.

Nehaoua, Lounis (2010) : « Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Synergies Algérie* 9, 83-91.

Odlin, Terence (2014) : « Rediscovering prediction », *Interlanguage forty years later*, ZhaoHong Han et Elaine Tarone (éds.). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 27-45.

Pavlenko, Aneta et Scott Jarvis (2002) : « Bidirectional Transfer », *Applied Linguistics* 23/2. Oxford : Oxford University Press, 190-214.

POPS 2014 - *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Consulté le 20 juin 2019. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Riegel et al. (2009 [1994]) = Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (2009) : *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France. [4e édition revue et corrigée ; première édition 1994]

Ringbom, Håkan (2007) : *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Selinker, Larry (1972) : « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Slobin, Dan I. (1996) : « From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’ », *Rethinking Linguistic Relativity*, John Gumperz et Stephen Levinson (éds.). Cambridge: Cambridge University Press, 70–96.

Sterlin, Marie-Denise (2007) : *Acquisition des déterminants en classe de FLE : état de la situation et avancées théoriques*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. [thèse de doctorat]

Tarone, Elaine (2010) : « Interlanguage », *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Margie Berns (éd). Amsterdam : Elsevier, 134-139.

Tarone, Elaine (2014) : « Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis », *Interlanguage forty years later*, ZhaoHong Han et Elaine Tarone (éds.). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 7-26.

Vogel, Klaus (1995) : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochée et Jean-Paul Confais. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.