

Les articles français, un casse-tête pour les étudiants  
finlandais :  
analyse des fautes de 366 rédactions de l'épreuve du  
français du baccalauréat

Liisa Wiik  
Université de Tampere  
Institut des études de langues  
et de traduction  
Langue française  
Mémoire de maîtrise  
Mai 2010

Tampereen yliopisto  
Ranskan kieli  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

WIIK, LIISA : Les articles français, un casse-tête pour les étudiants finlandais : analyse des fautes de 366 rédactions de l'épreuve du français du baccalauréat

Pro gradu -tutkielma, 93 sivua  
Kevät 2010

---

Tutkielmani käsittelee ranskan kielen artikkelijärjestelmää ja erityisesti siihen liittyviä ongelmia suomalaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Artikkelit ovat tärkeä osa ranskan kieltä ja kieliopillistumisen myötä niistä on tullut lähes pakollisia syntaktisia elementtejä. Ranskan artikkelijärjestelmä on hyvin rikas ja monipuolinen, kun taas suomen kielessä ei artikkeleita ole. Ei siis ole ihme, että suomenkieliset ranskan opiskelijat kokevat ranskan artikkelit usein vaikeiksi.

Aineistoni koostuu 366 ranskan ylioppilasaineesta vuosilta 2003–2005. Aineiden joukossa on 152 pitkän ranskan ainetta sekä 214 lyhyen oppimäärän ainetta, joiden artikkelivirheet olen luokitellut ja analysoinut. Aineiston analysoinnissa käytän virheanalyysin menetelmää, johon liittyy vahvasti kontrastiivisuus, sillä ranskan ja suomen kieliopillisia rakenteita verrataan paljon toisiinsa. Tutkimukseni on ennen kaikkea kvalitatiivinen, mutta myös kvantitatiivinen.

Tutkimustuloksista ilmenee, että suomalaisten ranskan opiskelijoiden artikkelien hallinnassa on paljon puutteita. Virheitä esiintyy hyvin monissa erilaisissa rakenteissa, muun muassa määrän ilmauksissa, kieltomuodoissa, yhdyssanoissa, genetiivi- ja verbirakenteissa sekä predikatiivin ja eri prepositioiden yhteydessä. Opiskelijoilla on erityisesti taipumusta jättää artikkelit pois, mutta myös oikean artikkelin valinta näyttää tuottavan vaikeuksia.

Yllättävää tuloksissa on se, että opiskelijoiden taso (pitkä/lyhyt oppimäärä) ei näytä juurikaan vaikuttavan virheiden määrään tai niiden laatuun. Samat virheet toistuvat kummassakin ryhmässä. Mainittakoon kuitenkin, että lyhyen ranskan opiskelijat tekevät enemmän virheitä, jotka liittyvät partitiiviin ja nolla-artikkeliin kuin pitkän ranskan opiskelijat, jotka puolestaan tekevät paljon epämääräiseen artikkeliin liittyviä virheitä.

Suomen kielen negatiivinen vaikutus eli interferenssi vaikuttaa merkittävältä syytä opiskelijoiden virheisiin, mutta myös eräät ranskan kielen rakenteet saattavat häiritä uusien sääntöjen oppimista ja näin ollen vaikuttaa virheiden syntyyn. Näitä kohdekielen omasta järjestelmästä johtuvia virheitä kutsutaan intralingvaalisiksi virheiksi.

Tutkimukseni voidaan nähdä myös pedagogisena, koska siitä hyötyvät niin ranskan opiskelijat kuin opettajatkin. Esitän lopuksi myös joitakin ehdotuksia siitä, mitä ranskan artikkelien opetuksessa ja oppimisessa tulisi ottaa huomioon, jotta oppimisprosessia voitaisiin mahdollisesti helpottaa ja oppimistuloksia parantaa.

Avainsanat: virheanalyysi, artikkelivirheet, määräinen artikkeli, epämääräinen artikkeli, partitiivi, nolla-artikkeli, interferenssi

## TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction .....	1
1.1. Corpus.....	2
1.2. Le baccalauréat en Finlande .....	3
1.2.1. Épreuves de l'examen .....	4
1.2.2. Diplôme de bachelier .....	4
2. Méthodologie : analyse de fautes .....	6
2.1. Généralités .....	6
2.1.1. Faute, erreur ou lapsus? .....	7
2.1.2. Histoire .....	8
2.2. L'importance des fautes.....	9
2.2.1. Pourquoi fait-on des fautes ?.....	10
2.3. L'analyse de fautes dans la pratique.....	12
2.3.1. L'identification des fautes.....	12
2.3.2. Description et classification .....	13
2.3.3. L'explication des fautes .....	14
2.3.4. Évaluation de la signification des fautes.....	16
2.4. Comment corriger des fautes .....	19
2.5. Critique .....	20
3. Le système des articles français.....	21
3.1. Petit aperçu historique de l'évolution de l'article en français .....	21
3.1.1. L'origine des articles français.....	22
3.2. Article défini et indéfini .....	24
3.2.1. Forme.....	24
3.2.2. Fonctions principales .....	25
3.2.3. Valeur générique.....	27
3.2.4. <i>Un</i> vs. <i>Tous</i> .....	28
3.2.5. La construction <i>il y a</i> .....	28
3.2.6. Aimer, adorer, détester .....	28
3.2.7. Les noms géographiques.....	29
3.2.8. Les titres.....	29
3.2.9. Le superlatif .....	29
3.2.10. Génitif et l'expression d'appartenance.....	30
3.3. Article partitif et indéfini .....	31
3.3.1. Forme.....	31
3.3.2. L'emploi principal de l'article partitif.....	32
3.3.3. Négation.....	33
3.3.4. Devant l'épithète antéposé.....	34

3.3.5. Expressions de quantité.....	35
3.4. Article zéro .....	36
3.4.1. Noms propres.....	36
3.4.2. Attribut.....	37
3.4.3. Prépositions.....	38
3.4.4. Mots composés .....	39
3.4.5. Expressions verbales.....	40
3.4.6. Parler Ø français / parler le français.....	41
3.4.7. Ni...Ni... .....	42
3.4.8. Plusieurs, nombreux.....	42
4. Discussion des données : analyse quantitative du corpus .....	43
4.1. La fréquence et la distribution des fautes .....	43
4.2. Nombre des fautes selon la catégorie .....	44
4.3. Nombre des fautes selon le type d'article.....	46
5. Discussion des données : analyse qualitative du corpus .....	49
5.1. Absence d'un élément nécessaire .....	49
5.2. Ajout fautif d'un élément .....	52
5.3. Mauvais choix d'un élément.....	54
5.4. Autres types de fautes.....	57
5.5. Description des fautes selon le type d'article .....	58
5.5.1. Article défini .....	58
5.5.2. Article indéfini.....	63
5.5.3. Article partitif .....	67
5.5.4. Article zéro .....	71
5.6. Explication des fautes .....	76
5.6.1. Erreur/lapsus ? .....	77
5.6.2. Interférence .....	78
5.6.3. L'influence de la langue d'arrivée .....	79
5.7. Évaluation de la signification des fautes .....	80
5.7.1. Le nombre des fautes .....	80
5.7.2. Le point de vue grammatical vs. Communicationnel.....	81
6. Enseignement du système des articles en français .....	84
6.1. « 10 commandements » pour les enseignants de français en Finlande .....	84
7. Conclusion.....	89
Bibliographie .....	91

## 1. Introduction

L'article est un signe de l'actualisation qui marque le degré de définitude, le genre et le nombre du nom (Moignet 1984 : 100). Les articles n'existent pas dans toutes les langues du monde, mais en français, comme d'ailleurs dans un grand nombre d'autres langues modernes, ce système de signes qui précèdent le nom et le font reconnaître s'est formé au cours des années résultant du processus appelé la grammaticalisation (Chesterman 2004 : 72). En français moderne, cette évolution des articles a abouti au point où l'emploi des articles devant les noms est devenu presque la norme.

L'évolution des articles est en effet un phénomène intéressant. Notre intérêt pour les articles, et en particulier les articles français, s'est éveillé en 2008 lors de notre mémoire de licence sur l'article zéro (voir Wiik 2008). De même, lors de nos expériences d'enseignant, nous avons remarqué que les articles français causent beaucoup de problèmes et de confusion pour les étudiants finlandais du français. Cependant, ce fait ne devrait pas être surprenant, étant donné que le finnois est une langue où le système des articles n'existe pratiquement pas.

Dans cette présente étude nous allons aborder la problématique des articles français, en particulier du point de vue des étudiants finlandais finnophones. Notre but est d'analyser des rédactions du baccalauréat des étudiants et d'essayer de trouver des raisons derrière les fautes concernant l'emploi des articles. Nous nous sommes avant tout intéressée aux questions suivantes :

1. Pourquoi les articles français sont-ils un tel casse-tête pour les étudiants finlandais ?
2. Quelles sortes de fautes les étudiants commettent-ils, et quels sont les contextes les plus problématiques ?
3. Quelles sont des raisons possibles derrière les fautes?
4. Comment pourrait-on améliorer la situation et aider les étudiants à mieux apprendre l'emploi des articles français ?

Notre corpus se compose de 366 rédactions de l'épreuve du français du baccalauréat des années 2003-2005, et au total, nous allons analyser les fautes de 152 textes écrits par les étudiants finlandais du français de niveau long (dite la langue A) et de 214 textes de

niveau court (dite la langue B). Ainsi, comme le corpus s'est composé de fautes d'étudiants, un élément central de la méthode utilisée dans ce travail est l'analyse de fautes. Cette étude est également contrastive, le français et le finnois étant continuellement comparés l'un à l'autre, et pédagogique, car elle pourra servir aux étudiants de français finlandais aussi bien qu'aux enseignants de français en Finlande.

Nous commencerons ce mémoire de maîtrise par une présentation du corpus et de la méthodologie. Ensuite, dans le chapitre 3, nous aborderons le système des articles en français en commençant par une petite présentation de l'évolution historique, et en continuant au système actuel des articles. Ensuite, les chapitres 4 et 5 seront consacrés à l'analyse du corpus pour tirer des conclusions des résultats obtenus. Les données seront présentées de différentes manières selon l'aspect que nous avons voulu mettre en lumière, d'abord lors d'une analyse quantitative et par la suite lors d'une analyse qualitative. Avant de terminer, dans le chapitre 6, nous chercherons à proposer quelques conseils concernant la problématique de l'article pour faciliter le travail des enseignants et des étudiants finlandais de français.

## **1.1. Corpus**

L'objet de cette étude est d'analyser les fautes d'articles dans les rédactions des lycéens finlandais. Le corpus se compose de 366 rédactions de l'épreuve du français du baccalauréat des années 2003-2005. Au total, 152 textes écrits par les étudiants finlandais du français de niveau long (la langue A) et 214 textes de niveau court (la langue B) ont été analysés. Les étudiants qui choisissent de participer à l'épreuve du français de niveau long du baccalauréat commencent normalement les études de français déjà à l'école primaire, tandis que les étudiants du français de niveau court le commencent soit à l'école secondaire à l'âge de 14-15 ans, soit au lycée.

Les exercices de l'épreuve de niveau long sont donc plus exigeants que ceux de l'épreuve de niveau court. Les rédactions de niveau long doivent contenir environ de 150 à 200 mots, et les rédactions de l'épreuve de niveau court de 100 à 150 mots. Les sujets des rédactions varient chaque année, mais le plus souvent, les étudiants peuvent choisir entre trois ou quatre sujets différents. Par exemple en 2005 (le printemps), les sujets suivants étaient proposés à l'épreuve du français de niveau court ;

### **1. Le prof idéal**

Imaginez que le prof idéal vous attend en classe le jour de la rentrée. Qui est-il ? Qu'est-ce qui vous plaît chez lui ? Selon vous, qu'attend-il de ses élèves ?

### **2. Mieux vivre dans votre ville/votre village**

Selon vous, que faudrait-il changer dans votre ville/village pour que la vie y soit plus agréable ?

### **3. Camarade de classe ?**

Vous êtes dans un café. Une personne - homme ou femme – que vous ne reconnaissez pas vient vous parler :

L'inconnu(e) : Bonjour ! Te souviens-tu de moi ? On a été camarades de classe il y a dix ans.

Vous : Bonjour. Je ...

Continuez le dialogue.

Les rédactions que nous avons étudiées nous ont été remises par la Commission du baccalauréat qui les avait archivées et compilées se conformant au principe de l'échantillon aléatoire. Le printemps dernier (2009), nous avons envoyé une demande de permission à la Commission du baccalauréat à Helsinki pour pouvoir étudier des rédactions de l'épreuve du français du baccalauréat et les employer comme corpus dans ce mémoire de maîtrise. La permission reçue, nous avons lu les rédactions et nous avons transcrit dans le programme Excel chaque phrase qui contenait des erreurs d'articles. Ensuite, nous avons classé et analysé les fautes trouvées et nous y avons proposé une correction. L'anonymat des étudiants a été respecté aussi bien que celui des lycées en question et des enseignants qui ont évalué les rédactions.

## **1.2. Le baccalauréat en Finlande<sup>1</sup>**

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter un peu le système du baccalauréat en Finlande. Le baccalauréat est l'examen final organisé par le lycée permettant aux élèves qui le réussissent d'accéder au titre de bachelier. Cette épreuve existe depuis 150 ans en Finlande et, au cours des années, c'est devenu une institution nationale.

---

<sup>1</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>, consulté le 20.1.2010

L'examen du baccalauréat est organisé simultanément dans tous les lycées et, chaque année, deux sessions de baccalauréat sont proposées : une au printemps et l'autre en automne. La direction, l'organisation et la notation de l'examen sont prises en charge par la Commission du baccalauréat qui consiste en 40 membres nommés par le ministère de l'Éducation.

### **1.2.1. Épreuves de l'examen<sup>2</sup>**

Le baccalauréat finlandais comporte des épreuves obligatoires et facultatives. Une épreuve écrite dure six heures et les épreuves de compréhension orale des langues durent une heure.

Le candidat doit participer au moins à quatre épreuves parmi lesquelles celle de la langue maternelle (finnois, suédois ou sámi) est obligatoire pour tous. Les trois autres épreuves sont au choix parmi les matières suivantes: la seconde langue nationale (suédois/finnois), une langue étrangère, qui est souvent l'anglais, les mathématiques et une des disciplines suivantes : religion luthérienne, religion orthodoxe, éthique, philosophie, psychologie, histoire, instruction civique, physique, chimie, biologie, géographie et éducation à la santé. De plus, le candidat peut participer à une ou à plusieurs épreuves facultatives. Il a le choix entre les disciplines mentionnées ci-dessus et entre les autres langues étrangères, par exemple, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe. L'épreuve de français, qui donc est facultative, comporte des exercices de compréhension orale et écrite ainsi que des exercices de production écrite de la langue.

Pour les langues étrangères, la seconde langue nationale ou les mathématiques, le candidat a le choix entre les épreuves de deux niveaux de difficulté, c'est-à-dire, l'épreuve de niveau long et celle de niveau court. Le niveau de l'épreuve peut se choisir librement, indépendamment des études faites au lycée.

### **1.2.2. Diplôme de bachelier**

Le diplôme de bachelier permet au bachelier de se présenter aux examens d'entrée des écoles de l'enseignement supérieur. Le candidat obtient le diplôme lorsque toutes les épreuves obligatoires ont été passées avec succès. Sur le diplôme de bachelier sont

---

<sup>2</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html> consulté le 20.1.2010.

indiqués le nombre des épreuves obligatoires et facultatives, le niveau de l'épreuve et la mention obtenue. Les mentions utilisées en Finlande et les points de compensation y correspondant sont les suivants:

laudatur (L).....	7
eximia cum laude approbatur (E)...	6
magna cum laude approbatur (M)....	5
cum laude approbatur (C).....	4
lubenter approbatur (B).....	3
approbatur (A).....	2
improbatur (I).....	0

La Commission du baccalauréat essaye de maintenir chaque année la répartition des mentions accordées pour les épreuves pratiquement la même et cette répartition est approximativement L 5 %, E 15 %, M 20 %, C 24 %, B 20 %, A 11 %, I 5 %. Les proportions des mentions peuvent pourtant varier quelque peu d'une épreuve et d'une session à l'autre.

## 2. Méthodologie : analyse de fautes

Un élément central de la méthode utilisée dans ce travail est l'analyse de fautes. Il s'agit d'une méthode de recherche linguistique qui est née dans les années 1960. L'analyse de fautes est un domaine de la linguistique appliquée dont les applications centrales sont la description et la comparaison de la langue. Dans ce chapitre, nous présenterons quelques idées principales de cette méthode.

### 2.1. Généralités

Les chercheurs et les enseignants ont probablement toujours ressenti de l'intérêt pour le rôle de la *faute* dans l'apprentissage. Ce rôle est en effet important. Par conséquent, l'intérêt pour les fautes des apprenants du point de vue méthodologique a augmenté ces dernières années. Par *analyse de fautes*, on entend, comme le nom déjà l'indique, l'analyse systématique des fautes des apprenants dans les productions spontanées, soit écrites soit orales, afin de pouvoir trouver les raisons derrière ces fautes et de les éviter à l'avenir. James (1998 : 1) définit l'analyse de fautes comme un processus de détermination de l'incidence, de la nature, des causes et des conséquences du langage non réussi :

Error analysis is the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language.

Selon James (1998 : 3), dans la situation typique de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants sont d'abord monoglots car ils n'ont aucune connaissance de la langue étrangère en question. Mais au fur et à mesure, après s'être heurtés plusieurs fois à des fautes, ils procèdent vers leurs buts dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

La première langue de l'apprenant ou la langue maternelle est appelée *la langue source* (L1), et la langue étrangère que l'apprenant est en train d'apprendre s'appelle *la langue d'arrivée* (L2) (*ibid.*). James constate encore (p.7) que les erreurs sont une sorte de registre de la perspective actuelle de l'apprenant sur la L2. Cette version de l'apprenant de la langue cible est appelée *la langue intermédiaire* (LI). L'appellation « *intermédiaire* » souligne l'idée selon laquelle la langue de l'apprenant se situe quelque part entre la L1 et la L2, et une des caractéristiques importantes de cette langue est sa

variabilité. La langue intermédiaire de l'apprenant change et évolue tout le temps à travers le processus de l'apprentissage. (cf. James 1998 ou Corder 1973) Cependant, Corder (1973 : 269), qui partage l'idée d'une langue «intermédiaire» avec James, préfère le terme *dialecte idiosyncrasique* pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un langage d'un certain groupe social. Mais il ajoute que si jamais un groupe d'apprenants de langue est homogène, les apprenants dans ce groupe peuvent posséder un dialecte idiosyncrasique similaire à l'un à l'autre.

La « première » langue intermédiaire (LI1) de l'apprenant se forme après environ 100 heures d'exposition à la langue cible, la langue LI2 après 200 heures d'exposition etc. (James 1998 : 7). Mais en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est important de prendre en considération aussi la langue première, c'est-à-dire, souvent la langue maternelle de l'apprenant et toutes les autres langues possibles qui peuvent influencer sur l'apprentissage. Ensuite, on peut commencer la comparaison de ces trois langues; L1, L2 et LI. (*id.*, p.4)

De plus, il faut être assez prudent en comparant les catégories des langues différentes, car les catégories, par exemple grammaticales, ne sont pas nécessairement correspondantes. Un même terme grammatical ne garantit pas une fonction similaire. (Sajavaara 1999 : 112-113) Par exemple, la phrase finnoise *minä rakastan suklaata*, se construit avec le partitif, mais si on la traduit en français *j'aime le chocolat*, on ne parle plus de partitif. Alors, un étudiant finnophone peut très bien penser en écrivant une telle phrase qu'il faut décliner le mot *chocolat* au partitif (*du chocolat*) comme en finnois (*suklaata*) et il s'en suit une faute.

### **2.1.1. Faute, erreur ou lapsus?**

Etant donné que le but de l'analyse de fautes est l'analyse systématique des fautes commises par l'apprenant, nous pouvons nous poser la question : qu'est-ce qu'une faute? James (1998 : 1) définit le terme *faute linguistique* comme une partie manquée du langage. Cette définition correspond à la définition du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 155) selon lequel une faute reflète la compétence de

l'apprenant d'une langue étrangère dont les caractéristiques syntaxiques, morphologiques ou lexicales diffèrent des normes de la langue d'arrivée<sup>3</sup>.

Souvent dans l'analyse de fautes, on veut séparer les fautes « proprement dites » des erreurs occasionnelles, appelées *lapsus* (p.ex. James 1998 : 77, Sajavaara 1999 : 116). L'intentionnalité joue un grand rôle dans ce dernier. James (1998 : 78) explique que si l'apprenant a l'intention d'écrire une certaine forme qui est fautive, il s'agit d'une *erreur*, mais s'il l'écrit par hasard, sans l'intention de le faire, il s'agit d'un *lapsus* (angl. *mistake*). Quant au terme *faute* en français, à vrai dire, il devrait être employé comme équivalent à *lapsus*. Par exemple, Perdue (1980 : 88) emploie dans sa version française du texte : « *Error analysis : a practical evaluation* » les termes *erreur/faute* envisageant la même différence que les termes anglais *erreur/mistake*.

L'enseignant peut tester la différence entre erreur et lapsus en demandant à l'apprenant de corriger sa phrase qui contient des fautes. Si l'apprenant peut le faire, il a commis un *lapsus*, et si non, il s'agit plutôt d'une *erreur* proprement dite (James 1998 : 78). Comme le corpus de cette présente étude se compose de rédactions du baccalauréat, nous ne faisons pas cette différence *erreur/faute/lapsus* étant donné que dans ces conditions, il serait presque impossible de détecter les intentions des élèves au moment de l'épreuve. Pour nous, dans cette étude, les termes *erreur* et *faute* sont donc équivalents. La seule exception est les fautes qui, pour une raison ou pour une autre, peuvent être identifiées comme des erreurs non intentionnelles. Nous les appelons des *lapsus*. Voyons un exemple de notre corpus :

2.1. (A72) **Les** réalisateurs et ^ écrivains hésitent évidemment ... [les]

Nous pouvons constater que l'étudiant a bien employé l'article défini au début de la phrase (**Les** réalisateurs) mais l'a oublié devant le nom *écrivains*. Ainsi, nous pouvons dire qu'il s'agit plutôt d'un lapsus que d'une erreur proprement dite.

### 2.1.2. Histoire

L'analyse de fautes a été précédée par *l'analyse contrastive*. Celle-ci a prédominé la recherche de l'apprentissage de langues dans les années 1950 et 1960. L'idée principale

---

<sup>3</sup> [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf), consulté le 16.1.2010

de la méthode contrastive était de comparer la L1 et la L2 l'une à l'autre, méthode qui aurait servi à expliquer environ 30% des fautes de l'apprenant. (James 1998 : 4)

Cependant, la fiabilité de cette méthode, prouvée insuffisante, a été remise en question au début des années 1970. L'analyse contrastive avait des liens proches avec le behaviorisme et le structuralisme, dits "les vieilles théories", et son modèle d'analyse qui se concentrait seulement sur le transfert négatif de la langue maternelle était considéré comme erroné et peu informatif. Ces remarques ont fait que les chercheurs se sont concentrés plus sur les différences entre la langue de l'apprenant (L1) et la langue d'arrivée (L2) au lieu d'étudier seulement l'interférence de la L1. (James 1998 : 4-5) L'analyse de fautes, qui met en relief la langue intermédiaire de l'apprenant sans oublier le rôle de la langue maternelle, semble ainsi être une méthodologie plus pertinente.

Il s'en suit que vers la fin des années 1960, l'analyse de fautes est devenue une alternative compétitive à l'analyse contrastive (James 1998 : 11). Les chercheurs avaient remarqué qu'il existait aussi d'autres raisons derrière les fautes des apprenants que l'influence de la langue maternelle. L'analyse contrastive a ainsi été divisée en deux versions; *l'hypothèse forte* et *l'hypothèse faible*. L'hypothèse forte, qui prétend être capable de prévoir les difficultés d'apprentissage à l'aide de l'analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue d'arrivée, n'est plus beaucoup employée dans la linguistique appliquée, tandis que l'hypothèse faible, selon laquelle l'analyse contrastive est une bonne méthode pour expliquer et analyser les fautes résultant de l'interférence de la langue maternelle, a été facile à combiner avec l'analyse de fautes. (James 1998 : 5)

## **2.2. L'importance des fautes**

À première vue, l'intérêt pour les fautes des apprenants peut paraître étrange. Pourquoi se concentrer sur les erreurs si on peut étudier aussi bien les bons résultats ? Le mot *faute* ou *erreur* a souvent une connotation négative. Mais cependant, le rôle des fautes dans l'apprentissage est sans doute central. Un apprenant fait obligatoirement des fautes (Perdue 1979 : 94). Svartvik (1973 : 9) résume d'une façon éclairante l'importance de l'intérêt envers les fautes. Il constate que dans l'analyse de fautes, les erreurs ont une fonction positive : en localisant les erreurs, les enseignants apprennent à enseigner et les apprenants apprennent à apprendre (Svartvik 1973 : 9).

En effet, les productions incorrectes des apprenants nous montrent le stade actuel de leur apprentissage et de leur développement. Les erreurs en tant qu'indices du processus d'acquisition fonctionnent comme des miroirs, et constituent un lien important avec le système linguistique de l'apprenant. (cf. James 1998 : 12, Corder 1973 : 257, Perdue 1979 : 94) Ainsi, les enseignants et les chercheurs obtiennent des informations sur les points linguistiques qui posent des problèmes aux apprenants. Cette information pratique est avant tout utile pour un enseignant qui en étudiant les erreurs des apprenants, peut déduire à partir de celle-ci si ses méthodes et ses matériels d'enseignement sont efficaces. Ceci lui permet de décider s'il peut avancer ou s'il faut encore travailler avec le même sujet.

Ellis (1985 : 9) constate que les erreurs des apprenants montrent que les apprenants n'essayent pas simplement d'apprendre par cœur les règles de la langue d'arrivée et puis les reproduire dans leurs énoncés. Toujours selon Ellis (*ibid.*), les erreurs indiquent que les apprenants construisent leurs propres règles à partir de l'information entrée. En plus de cela, Corder (1973 : 293-294) nous rappelle que les erreurs peuvent servir aussi comme matériel d'enseignement. Les apprenants comprennent souvent mieux les formes erronées si l'enseignant les aborde à travers d'exemples concrets pendant les cours. L'enseignant doit simplement bien souligner qu'il est question de fautes.

### **2.2.1. Pourquoi fait-on des fautes ?**

Comme nous l'avons déjà constaté, les erreurs appartiennent obligatoirement à l'apprentissage. Tout le monde fait des fautes, mais pourquoi en fait-on? Les erreurs sont proprement humaines ; les animaux et les artefacts n'en commettent pas (James 1998 : 1).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle langue, par exemple, l'acquisition des choses nouvelles prend du temps, et combien, cela dépend de l'individu, de sa motivation et de ses méthodes d'apprentissage. Selon la théorie behavioriste d'apprentissage, ce sont les différences entre la L1 et la L2 qui causent des difficultés et, par conséquent, des fautes. De plus, on peut penser que les vieilles habitudes langagières dérangent l'apprentissage des nouvelles habitudes. (Ellis 1985 : 19-20) James (1998 :175) constate, de sa part, que la raison principale pour laquelle les apprenants commettent des fautes est l'ignorance. Selon Ellis (1997 : 13-14), il est

possible que les apprenants de L2, contrairement aux enfants qui apprennent leur langue maternelle, cessent simplement d'apprendre après un certain point. Peut-être un nombre de ces apprenants veulent-ils seulement apprendre afin de pouvoir communiquer suffisamment bien. Après tout, il n'est pas nécessaire de maîtriser parfaitement la grammaire d'une langue pour communiquer. On parle aussi de la *fossilisation* : cette notion introduite par Selinker (1972 : 36) renvoie à un phénomène linguistique où l'apprenant a tendance à conserver certaines constructions ou règles dans sa langue intermédiaire indépendamment de son âge, de son niveau, des règles ou des explications qu'il reçoit sur la langue d'arrivée. La liste de ces « erreurs bien connues » est longue. On peut mentionner par exemple le /r/ uvulaire des Français quand ils parlent leur LI anglais, ou bien le /r/ rétroflexe des Américains dans leur LI français (*ibid.*).

Corder (1973 : 270) constate que l'analyse de fautes part du principe que la langue et les fautes sont systématiques. Mais chaque enseignant sait que ce n'est pas vrai dans la réalité. Les erreurs des apprenants ne sont pas toujours systématiques et il est bien probable que le fait de deviner fait aussi partie de l'apprentissage. Pourtant, il est difficile de distinguer la frontière entre les réponses fautives mais bien et systématiquement réfléchies de l'apprenant et celles que l'apprenant devine au hasard. (*ibid.*) Les apprenants sont en effet souvent illogiques. Il semble quelquefois qu'ils connaissent la règle mais ne savent pas l'appliquer. Corder (*id.*, p. 270-271) appelle cette phase d'apprentissage *la phase d'entraînement* et propose également deux autres phases que l'apprenant rencontre normalement : *la phase des réponses devinés au hasard* ou *phase présystematique* et *la phase des erreurs systématiques*.

Dans la première, *la phase des réponses devinés au hasard*, l'apprenant ne se rend pas compte qu'il fallait apprendre quelque chose. Il ne voit pas encore la logique entre les constructions, les mots et les phrases. Il essaye de deviner les réponses et réussit, de temps en temps, par hasard. Plus tard, dans la *phase des erreurs systématiques*, l'apprenant commence à voir des fonctions et l'idée derrière les règles : il essaye ses propres hypothèses. Dans la troisième phase, l'apprenant comprend enfin le système en question mais continue toujours à employer les règles d'une façon illogique. L'apprenant entraîne donc sa connaissance. (Corder 1973 : 271)

Dans les deux premières phases, l'apprenant ne remarque pas ses erreurs mais dans la troisième, il arrive à corriger et à expliquer les fautes qu'il voit (*id.*, p.272). Il faut

cependant se souvenir que les apprenants, comme tous les gens, oublient, et c'est la raison pour laquelle il ne faut pas négliger la répétition dans l'apprentissage.

### **2.3. L'analyse de fautes dans la pratique**

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, les fautes des apprenants et surtout l'analyse de ces fautes ne sont pas tout à fait simples. Dans l'analyse de fautes, il s'agit d'une identification de l'ignorance linguistique de l'apprenant (James 1998 : 62). Mais comment effectuer ce type d'analyse en pratique ? Tout d'abord, il faut rassembler un corpus. Puis il faut trouver et identifier les fautes dans le texte. Ensuite, les fautes doivent être classifiées et expliquées pour, finalement, évaluer leur signification. La tâche est donc assez compliquée. Sajavaara (1999 : 116), propose les quatre phases suivantes :

1. Identification des fautes
2. Description et classification des fautes
3. Explication des fautes
4. Évaluation de la signification des fautes

#### **2.3.1. L'identification des fautes**

Dans la première phase de l'analyse de fautes, appelée l'identification, il s'agit de dégager des fautes dans le corpus. L'identification des fautes semble donc une tâche relativement facile, mais elle ne l'est pas. Les enseignants des langues pratiquent l'analyse de fautes tous les jours et ils deviennent souvent experts de la langue intermédiaire de leurs apprenants mais probablement un profane ne distinguerait que la moitié des fautes des apprenants. Il faut donc savoir ce que l'on cherche. Une autre difficulté est le fait que toutes les phrases qui semblent correctes ne le sont pas. Une phrase peut par exemple avoir l'air acceptable sans l'être cependant. Et de plus, l'acceptabilité ne suffit pas non plus car la phrase doit aussi être appropriée dans son contexte. (Corder 1973 : 273) On peut donc constater que l'identification des fautes nécessite toujours l'interprétation du contexte.

Dans cette étude, nous nous concentrons seulement sur les fautes d'articles, et par celles-ci, nous entendons les fautes portant sur l'emploi de l'article défini, indéfini, partitif, et sur certaines formes de l'article zéro. Nous ne tenons pas compte des fautes

de genre ni de nombre même si ces sortes de fautes sont très fréquentes chez les apprenants finlandais.

### 2.3.2. Description et classification

Après avoir identifié les fautes, il faut les décrire et les classer. Selon James (1998 : 96), la description sert à rendre explicite ce qui serait implicite autrement. La description est également une condition préalable pour pouvoir calculer les fautes et les catégoriser (*id.*, p. 97).

En ce qui concerne la classification des fautes, Corder (1973 : 277-278) propose, de sa part, un modèle de classification suivant :

1. Absence d'un élément nécessaire
2. Ajout fautif d'un élément
3. Mauvais choix d'un élément
4. Problème dans l'ordre des éléments

Ces quatre types de faute mentionnés ci-dessus peuvent être en outre envisagés à différents niveaux linguistiques (*ibid.*), comme l'illustre le tableau suivant :

	phonétique	grammatical	lexical
Absence d'un élément (1.)			
Ajout fautif d'un élément (2)			
Mauvais choix d'un élément (3)			
Problème dans l'ordre (4)			

Tableau 1 : Modèle de classification des fautes par Corder

Dans cette étude, nous emploierons ce modèle de classification dans la partie d'analyse (*cf.* chapitre 4.2.). Mais comme nous étudions les articles, nous ne prenons en considération que le niveau grammatical. De même, nous traiterons seulement les trois premiers types de fautes (1.-3.) car, à notre avis, le type (4.), (problème dans l'ordre), n'appartient pas aux cas les plus problématiques pour les étudiants finnophones

lorsqu'ils étudient les articles français. Par contre, nous avons ajouté une quatrième catégorie *autres types de fautes* pour les cas spéciaux.

### **2.3.3. L'explication des fautes**

Après avoir décrit les fautes, il faut essayer de les expliquer. James (1998 : 173-177) appelle cette partie d'analyse *diagnostique* et il la subdivise en deux phases : *diagnostique primaire* et *diagnostique secondaire*. Dans la première phase, il s'agit de distinguer les fautes, c'est-à-dire les erreurs proprement dites, des lapsus, tandis que la deuxième phase comprend l'explication des raisons derrière les fautes. Pourtant, l'explication des fautes est un procédé complexe. Une faute est souvent provoquée par de plusieurs raisons et son diagnostic nécessite une connaissance psychologique du chercheur. En général, on parle de quatre raisons principales des fautes (*id.*, p. 179) :

1. l'interférence
2. l'influence de la langue d'arrivée
3. la stratégie de la communication
4. l'induction

#### **2.3.3.1. L'interférence**

Le noyau de l'hypothèse de l'analyse contrastive est l'idée que les éléments qui sont similaires dans la L1 et la L2 sont plus faciles à apprendre que ceux qui sont différents. Dans le premier cas, les apprenants bénéficient du transfert positif de la L1 sur la L2, tandis que dans le deuxième cas, il s'agit d'un transfert négatif ou *interférence* de la L1. (James 1998 : 179) Les erreurs causées par l'interférence est une catégorie d'erreurs assez importante. Il a été calculé que la proportion de ces erreurs varie entre 3 et 25 % de toutes les erreurs (*id.*, p.181).

#### **2.3.3.2. L'influence de la langue d'arrivée**

Les fautes de l'apprenant dans la langue d'arrivée peuvent aussi dériver du système de la langue d'arrivée elle-même. Dans ce cas, l'apprenant ignore une ou plusieurs formes de la L2 qu'il est en train d'apprendre (James 1998 : 184). Il existe de nombreuses catégories de ce type de fautes, mais nous n'en présentons que quelques-unes. Un grand groupe s'appelle les erreurs dues à la stratégie de la communication (angl. *learning*

*strategy based erreurs*) et ce groupe contient, entre autres, la *fausse analogie* (angl. *false analogy*), *l'hypercorrection* et *l'application incomplète des règles* (*id.*, 185).

Dans la fausse analogie, l'apprenant suppose erronément qu'une nouvelle construction B se comporte comme A (*ibid.*). Par exemple, l'apprenant sait que le plural du mot *animal* est *animaux*. Par conséquent, il peut supposer que le mot *festival* a la même forme plural *\*festivaux*.

En ce qui concerne à l'application incomplète des règles, l'apprenant décompose la structure d'une règle en plus petits composants et applique seulement quelques-unes de ces composants (James 1998 : 185-186). Ainsi, l'apprenant peut se souvenir, par exemple, que le passé composé français se forme de l'auxiliaire *être* ou *avoir* et le participe passé du verbe. Mais il peut oublier quand il faut employer ces auxiliaires.

### **2.3.3.3. Les erreurs dues à la stratégie de la communication**

Par ce type de fautes on entend les formes ou les mots fautifs de la L2 qui sont proches de la forme correcte de la L2. Dans ce cas, l'apprenant pense qu'il est égal ou suffisant de dire, par exemple, *fruits* quand il fait référence aux *mûres* parce qu'il ne se souvient pas le mot exact. (James 1998 : 187)

Une autre variante de cette même faute est appelée *circumlocution* (James 1998 : 188). Il s'agit d'une sorte d'explication du référent en question. Quand l'apprenant d'une langue étrangère ne connaît pas le terme exact qu'il veut employer, il essaye de l'expliquer en identifiant des traits et des éléments qui renvoient à ce terme. James (*ibid.*) nous donne un bon exemple de la circumlocution. Il s'agit d'un apprenant grec qui essaye d'exprimer l'idée du mot *decompression chamber* (chambre de décompression) en anglais L2 :

2.2. the big...medical...thing...you go inside and they put air, press air...Yes...you go down for your ears, they test. (James 1998 : 188)

### **2.3.3.4. Les fautes induites**

Les fautes appelées induites dérivent de la situation de l'apprentissage. En d'autres termes, la situation dans la classe ou les explications de l'enseignant peuvent tromper l'apprenant. Selon James (1998 : 190), l'induction est une grande source d'erreurs pour les apprenants et il est impossible de l'éradiquer entièrement. Parfois c'est, l'apprenant

lui-même qui peut être responsable de ces fautes, et parfois, c'est soit l'enseignant soit les exercices ou les matériaux qui causent la confusion de l'apprenant. (James 1998 : 189) On parle donc d'influences extérieures qui peuvent rendre l'apprentissage plus difficile.

En effet, les apprenants peuvent être inattentifs ou paresseux de temps en temps, ce qui peut avoir une influence néfaste sur leur apprentissage. Mais lorsque ce n'est pas l'apprenant qui est « responsable » de ces erreurs, on trouvera plusieurs d'autres raisons possibles. D'abord, les exercices et les matériaux d'apprentissage contiennent quelquefois des fautes. L'exemple suivant est pris dans un manuel d'anglais pour les débutants :

2.3. He is \*a/√∅ Chinese... \*a portuguese... \*a Swiss (James 1998 : 191).

Ensuite, les explications et les exemples de l'enseignant peuvent être imprécis et, aussi, la langue d'arrivée peut être problématique même pour les enseignants (aussi bien pour les enseignants natifs que non natifs). Tous les enseignants de langues ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue qu'ils enseignent, et c'est très regrettable voire préoccupant. Mais également, les enseignants natifs peuvent parler un dialecte non standard et causer ainsi des fautes par rapport à l'emploi normatif (James 1998 : 189-191).

#### **2.3.4. Évaluation de la signification des fautes**

L'objectif de la quatrième phase de l'analyse est l'évaluation des fautes. En d'autres termes, il s'agit d'estimer leur gravité pour pouvoir, finalement, prendre des décisions pédagogiques. Mais cette phase est nécessaire seulement si le but d'analyser les fautes des apprenants est pédagogique. (Ellis 1985 : 52) James (1998 : 205) parle d'erreurs triviales et d'erreurs qui comptent vraiment, mais Nickel (1973 : 27) souligne qu'un accord général et unanime entre les enseignants sur ce fait n'a jamais existé. C'est une question d'opinion. Sous quels critères peut-on alors dire que telle ou telle faute est plus grave qu'une autre ?

Berling (2003 : 33) constate que l'évaluation des fautes dépend beaucoup du but de l'enseignement de langues, soit normatif soit fonctionnel. Selon cette chercheuse, la

tolérance vis-à-vis des fautes paraît plus grande lorsque le but de l'enseignement est fonctionnel. Cette remarque est en effet très importante. Les fautes sont probablement plus acceptées dans les exercices plutôt communicatifs que grammaticaux. Berling (2003 : 34) soupçonne, cependant, que cette tolérance n'est pas encore beaucoup pratiquée en ce qui concerne l'évaluation des fautes dans les productions écrites des apprenants.

James (1998 : 206-221) de sa part propose, entre autres, les critères suivants pour évaluer la gravité des erreurs. Parmi ces critères, nous considérons que les plus importants sont : les critères linguistiques, la fréquence, l'intelligibilité et le facteur d'irritation. Les critères linguistiques, par exemple la grammaticalité, se basent sur le principe de la concordance. Le critère de fréquence est une mesure quantitative et peut renvoyer à plusieurs choses. Par la *fréquence de production*, on entend le nombre de fois qu'un apprenant commet une même erreur, tandis que, la densité des erreurs renvoie au nombre total des erreurs différentes. De plus, on peut mesurer/calculer la fréquence d'usage par les locuteurs natifs. (*id.*, p. 206-211)

Le critère de la compréhensibilité mesure la logique et la communication des textes ou des énoncés produits par l'apprenant (*id.*, p. 212-217). Le point de vue est donc ici plutôt pragmatique. Examinons quelques exemples de James (1998 : 212):

2.4. \* Why you not speak like me ?

2.5. \* Why you not like me ?

Les deux exemples sont agrammaticaux mais le sens du premier (2.4.) est relativement clair, tandis que, l'exemple (2.5.) est ambigu et peut être interprété de deux façons : *Why are you not like me ?/ why do you not like (= love) me ?* Nous trouvons aussi quelques exemples pareils dans notre corpus :

2.6. (B4) Les plus et plus jeunes « enfants » utilisent d'alcool.

Cet exemple est également ambigu car nous ne pouvons pas être sûres de l'intention de l'étudiant. Est-ce qu'il a voulu dire : *de plus en plus de jeunes utilisent de l'alcool* ou *de plus en plus jeunes utilisent de l'alcool* ? (= *yhä useampi nuori käyttää alkoholia/ yhä nuoremmat käyttävät alkoholia*).

Souvent, les enseignants ont tendance à se concentrer sur la forme et à prioriser donc les fautes de grammaire. Ces exemples derniers montrent, cependant, que la grammaticalité<sup>4</sup> n'est pas toujours le meilleur critère pour évaluer la gravité des erreurs. La communication peut réussir sans la grammaticalité. Alors, peut-on par conséquent tirer la conclusion que les fautes grammaticales ne sont pas graves ? La réponse est sans doute oui et non. Tout dépend du point de vue et de l'objectif de la correction des fautes.

Le facteur d'irritation est également un critère important. Il s'agit de l'opinion des locuteurs natifs concernant les fautes commises par les locuteurs étrangers. Selon James (1998 : 222), le facteur d'irritation dépend de trois choses qui sont la prédiction des erreurs, la durée de discours entre les locuteurs et les normes sociales. Il donne un exemple du russe. Le russe, comme d'ailleurs le finnois, est une langue sans articles. Ainsi, il est probable qu'un locuteur russe parle aussi l'anglais ou le français sans articles ou fait au moins beaucoup de fautes. Ceci peut être ressenti comme moins irritant par un locuteur natif s'il sait qu'on n'emploie pas d'articles en russe, et contrairement, s'il n'en est pas au courant, les fautes d'articles peuvent lui paraître très irritantes. De plus, l'exposition de plusieurs heures à n'importe quelle faute peut finir par devenir très irritante. (James 1998 : 222-223) En ce qui concerne les normes sociales, elles renvoient aux facteurs socio-pragmatiques, par exemple aux registres de la langue. Cette fois, il n'est pas question de règles grammaticales qu'un locuteur étranger viole en commettant des erreurs. (*id.*, p.223)

Mais pourrait-on aussi demander l'opinion des apprenants ? Ce sont justement eux qui commettent des fautes et ils ont probablement quelques idées ou suppositions sur leur gravité. Selon James (1998 : 143), les apprenants pensent eux-mêmes que le vocabulaire est très important et ce fait influe sans doute sur leur apprentissage. Il s'en suit que les apprenants peuvent penser que les règles pointilleuses de la grammaire sont moins importantes et que la maîtrise du vocabulaire suffit.

---

<sup>4</sup> Voir Riegel *et al.* (2004 : 19-20)

## 2.4. Comment corriger des fautes

L'étude des commentaires des enseignants sur les fautes des apprenants s'est avant tout concentrée sur la question de savoir si la correction des fautes est ou n'est pas nécessaire et utile.

Selon Sajavaara (1999 : 1199), nombre de recherches ont pu montrer que la correction des fautes des apprenants accélère l'apprentissage des langues. De même, dans l'étude de Penttinen (2004 : 302), concernant les attitudes des enseignants d'allemand au lycée sur la correction des fautes, les enseignantes interrogées expliquent qu'elles corrigent les fautes et que c'est utile parce qu'elles veulent donner aux élèves un modèle correct et aussi parce que la correction est la seule façon pour avancer dans l'apprentissage. Une de ces enseignantes pense aussi que la correction des fautes est plus utile pour les bons que pour les mauvais apprenants, parce qu'ils veulent apprendre (*ibid.*).

Selon James (1998 : 246) et Goldstein (2004 : 63-64), la correction des fautes est utile et, le plus souvent, les élèves veulent être corrigés. Les apprenants ne deviennent pas meilleurs en langues étrangères en écrivant et en lisant uniquement. Ils ont également besoin d'un retour. James (*ibid.*) constate aussi que la correction est importante surtout lorsque l'exercice est difficile pour les apprenants et qu'il n'y a aucune évidence que la correction dérangerait l'apprentissage.

Pourtant, l'utilité de corriger les fautes des apprenants n'est pas la seule question importante. Les enseignants devraient se demander aussi quelles sortes d'erreurs commenter, comment le faire et à l'intention de qui. Chaque apprenant doit être considéré comme un individu. Les enseignants devraient formuler avec prudence leurs commentaires afin que la critique soit efficace et que personne ne s'offense ou s'effraye. De plus, les apprenants peuvent ne pas tenir en compte la correction de l'enseignant et quelquefois il est possible qu'ils ne la comprennent pas et qu'ils ne puissent pas en bénéficier.

Pourtant, selon Goldstein (2004 : 76) ni la forme syntaxique ni le but pragmatique du commentaire de l'enseignant ne font nécessairement de l'effet sur l'efficacité de l'apprenant. Mais Goldstein (*ibid.*) incite néanmoins les enseignants à encourager les apprenants et ajoute que l'indication des points problématiques aide les apprenants à mieux réviser.

## 2.5. Critique

Dans ce chapitre, nous allons nous interroger sur la validité de l'analyse de fautes. L'analyse de fautes a été critiquée, entre autres, pour l'insuffisance, le caractère unilatéral et pour la subjectivité de l'interprétation des fautes (James 1998 : 17). Premièrement, ni l'identification des fautes ni la division *faute/lapsus* ne sont tout à fait claires et sans ambiguïté. Deuxièmement, les enseignants et les chercheurs qui analysent et interprètent les fautes sont des êtres humains et, par conséquent, subjectifs. Hammarberg (1973 : 29) constate que l'analyse de fautes est limitée car les erreurs sont le seul objet d'analyse. Selon lui, la description des points corrects ne devrait pas être négligée. Selon ce chercheur (*id.*, p.31-34), les enseignants devraient analyser aussi les éléments dans la langue d'arrivée que les apprenants apprennent facilement, afin de recevoir des informations sur « les fautes potentielles » qu'ils réussissent, d'une façon ou d'une autre, à éviter. Cette information pourrait par la suite aider les apprenants à éviter aussi les fautes qu'ils font régulièrement.

Corder (1973 : 367-368) critique la représentativité et la véracité des fautes des apprenants dans leurs productions écrites. L'idée de l'analyse de fautes est d'analyser les fautes systématiques dans les productions spontanées des apprenants. Mais les productions des apprenants sont-elles vraiment toujours spontanées ? Une rédaction sans fautes peut réchauffer le cœur de l'enseignant mais, quand les apprenants écrivent, ils ont tendance à éviter les constructions difficiles et ils écrivent souvent des phrases qu'ils croient savoir bien formuler. En d'autres termes, les fautes trouvées dans leurs rédactions ne montrent pas nécessairement l'état réel de leur connaissance langagière. Les fautes sont donc une sorte d'échantillon de l'apprenant qu'il a choisi d'écrire afin de montrer ce qu'il sait déjà sur la langue d'arrivée. (*ibid.*) On peut alors se demander dans quelle mesure les apprenants prévoient et « manœuvrent » quand ils écrivent des rédactions. Cette remarque est, en effet, très importante et nous devons la prendre en considération dans la partie d'analyse de cette étude.

### **3. Le système des articles français**

Les quatre chapitres suivants (3.1.-3.4.), seront destinés à décrire le système des articles français. Le système des articles est très riche et compliqué en français et il serait possible d'en écrire plusieurs thèses. Pensant donc à l'étendue de notre présente étude, une présentation exhaustive des articles ne sera pas appropriée ou même possible. Nous présenterons donc avant tout des grandes lignes et les cas qui, selon notre étude, causent des difficultés aux étudiants finlandais du français. Nous commencerons par un aperçu historique de l'évolution du système des articles en français et continuerons par la présentation de l'emploi contemporain de l'article défini, indéfini et de l'article partitif. Finalement, nous parlerons de l'article zéro en tant que quatrième article français. Tous les exemples dans les chapitres qui suivent seront traduits en finnois afin de garder la nature contrastive de ce travail.

#### **3.1. Petit aperçu historique de l'évolution de l'article en français**

L'évolution historique des articles est un fait intéressant car, dans la plupart des langues qui les possèdent, elle semble suivre le même modèle : l'article défini se forme à partir du démonstratif et l'article indéfini singulier a pour origine un numéral. Selon plusieurs chercheurs (Marchello-Nizia, Greenberg et Chesterman entre autres), il s'agit d'un phénomène universel qui résulte d'un processus appelé la grammaticalisation<sup>5</sup>. En français, par rapport aux autres langues, la grammaticalisation des articles est la plus avancée et elle a abouti au point que les articles sont devenus quasi obligatoires. (Marchello-Nizia 2006 : 110-111) Il s'agit donc d'un processus d'affaiblissement sémantique où les articles perdent leur signification déictique et deviennent petit à petit des indicateurs formels (Chesterman 2004 : 72).

Selon Greenberg ( cité d'après Chesterman 2004 : 70-71), ce processus de développement de l'article a trois stades. Premièrement, l'article défini se développe à

---

<sup>5</sup> La grammaticalisation est une sorte de changement linguistique où un mot autonome change de statut et devient un élément grammatical. C'est un phénomène naturel et caractéristique pour les langues du monde qui permet l'introduction de nouvelles formes et constructions dans la grammaire (Marchello-Nizia 2006). Il s'agit cependant d'un processus complexe dont nous ne traitons pas plus les détails dans cette étude.

partir du démonstratif et il est obligatoire dans les contextes définis. Puis, au deuxième stade, les formes sans articles sont des exceptions et l'article s'emploie pour les références spécifiques définies et non définies. À partir de ce stade, l'usage avec l'article devient de plus en plus grammaticalisé et finalement dominant au troisième stade où l'emploi de l'article est une norme (*ibid.*). De plus, un article totalement grammaticalisé est en fait assez proche de l'absence d'article et ainsi, le processus de la grammaticalisation fait un cercle et commence de nouveau (Chesterman 2004 : 73).

L'anglais est souvent placé au premier stade de cette évolution, tandis que le français se situe au deuxième et est même en train d'entrer au troisième (Harris 1980, cité d'après Chesterman 2004 : 71). On peut apercevoir ce processus en finnois aussi, où l'emploi du démonstratif *se* se rapproche de celui de l'article défini (Laury 1996 : 162-164). Avant tout dans la langue parlée, *se* s'emploie régulièrement avec les noms définis, opposés aux noms indéfinis précédés par exemple par *joku*. Ainsi, de nombreux chercheurs ont raison de penser que le finnois aussi est en train de développer des articles (Chesterman 2004 : 71).

### **3.1.1. L'origine des articles français**

Etant donné que le français fait partie des langues romanes qui viennent toutes du latin et sont une sorte de latin diversifié (Väänänen 1981 : 20), on pourrait penser que les racines des articles français remontent aussi au latin. À vrai dire, le latin classique ne possédait pas encore d'articles, tandis qu'en latin vulgaire (parlé), on pouvait déjà voir certaines amorces d'articles (*id.*, p.121).

Le système de l'article proprement dit, que l'on connaît en français contemporain, a vraiment commencé à se développer en phase romane et en ancien français. Cette évolution des articles a continué jusqu'à nos jours et, comme nous avons vu au chapitre précédent, elle n'a cessé de progresser. (Chevalier *et al.* 1974 : 213) Pourtant, les articles du français ne se sont pas développés en même temps. Tout au début, le français connaissait deux articles : l'article défini LE qui vient originairement du démonstratif latin ILLE et l'article indéfini singulier UN dont la forme d'origine est le numéral latin UNUS signifiant « un seul » (Brunot et Bruneau 1969 : 160-68 ; Chevalier *et al.* 1974 : 213). Ce développement a eu lieu déjà très tôt en proto-roman, entre les III<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup>

siècles, tandis que l'article partitif DU et l'article indéfini pluriel DES sont apparus aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles, plus de cinq siècles plus tard (Marchello-Nizia 2006 : 110).

Il est cependant important de remarquer que, de toute façon, l'utilisation des articles était relativement rare en ancien français et que pendant ce temps-là on employait les substantifs souvent sans articles (Moignet 1984 : 105). L'emploi de l'article zéro était donc plus répandu en ancien français qu'aujourd'hui. Présentons quelques exemples :

- 3.1. Cuidai, beau sire, qu'el queist amistiez, Ou itel chose que feme à home quiert (Brunot et Bruneau 1969 : 169).

L'article zéro a été employé quand l'actualisation du substantif n'était pas nécessaire et quand aucune particularisation n'était requise, par exemple, quand le nom était pris dans un sens très général (3.1.). Les termes abstraits (3.2.) avaient tendance à être employés avec l'article zéro et, de même, on l'employait avec les termes signifiant des matières quand il s'agissait d'une quantité indéterminée (3.3.).

- 3.2. Il te dona biauté a comple [...] et après ce te dona il boneur [...]. ( Moignet 1984 : 102-107)

- 3.3. Mangier pain, boivre vin. (*ibid.*)

Souvent, l'article zéro correspondait aussi au pluriel de l'article indéfini (Moignet 1984 : 102-107), comme dans les exemples suivants :

- 3.4. Et devant le chastel avoit un pré ou il avoit paveillons...

- 3.5. Li rois le don li otre, et par son rëaume anvea et rois et dus et contes querre.

De plus, l'ancien français possédait une distinction utile entre l'article et l'absence d'article que le français de nos jours n'accentue plus tellement : l'absence d'article, en ancien français, marquait le nom comme virtuel et l'article le présentait dans une situation réelle (Chevalier *et al.* 1974 : 220).

Petit à petit, les articles défini et indéfini ont gagné du terrain sur l'article zéro et ils sont devenus réguliers à l'époque moderne, aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles (Brunot et Bruneau 1969 : 165, 169). Alors, l'usage actuel de l'article s'était établi, mais comme nous avons déjà dit plus haut, l'article zéro n'a pas disparu et apparaît toujours en français moderne dans plusieurs cas.

## 3.2. Article défini et indéfini

L'emploi de l'article défini et de l'article indéfini seront abordés dans le même chapitre parce que, très souvent, c'est justement le choix entre ces deux articles qui cause beaucoup de problèmes aux étudiants finnophones, et le choix n'est pas toujours facile. Kalmbach (2003 : 36) constate que l'article défini et indéfini forment ensemble une sorte de paire opposée qui permet d'exprimer des nuances délicates en français. En finnois, il existe également des moyens d'exprimer ces nuances, mais lorsque la différence se fait par les articles en français, le choix du verbe, l'ordre des mots et l'emploi des pronoms (*eräs, se*) ou les cas la font en finnois (*ibid.*). De même, les sous-chapitres qui suivent montrent que la différence entre la définitude et l'indéfinitude n'est pas toujours sans ambiguïté. Aussi bien l'article défini que l'article indéfini peuvent en effet avoir une valeur généralisante et particularisante.

### 3.2.1. Forme

Les formes de l'article défini et de l'article indéfini sont présentées dans le tableau suivant. Les articles français s'accordent en genre et en nombre avec les substantifs qu'ils déterminent. Ainsi les articles ont deux formes, le masculin et le féminin, au singulier, mais seulement une forme au pluriel.

	Singulier	Singulier	Pluriel
L'article	Masculin	Féminin	
indéfini	UN	UNE	DES
défini	LE	LA	LES

Tableau 2 : Les formes des articles indéfinis et définis

Si le substantif qui est précédé par l'article défini *la* ou *le* commence phonétiquement par une voyelle, la voyelle *a* et *e* de l'article s'élide (l'avion, l'hôtel). S'il s'agit d'un *h* aspiré<sup>6</sup>, les voyelles ne s'élient pas (le haricot, le hongrois) et l'article défini a sa forme pleine. (Grevisse 1986 : 907)

---

<sup>6</sup> À vrai dire, par un *h* dit aspiré, on entend *h* disjonctif (erotteleva h) qui empêche la liaison et l'élision. C'est aussi la raison pour laquelle il « s'entend ». (Kalmbach 2003 : 21)

En plus des formes de base, l'article défini a les formes dites contractées qui sont issues de la contraction de la préposition *à* ou *de* et l'article défini (Chevalier et al. 1974 : 214). Kalmbach (2003 : 35) explique que ces formes se sont « fondues » au cours de l'histoire du français pour des raisons phonétiques :

de + le =	<b>du</b>	L'ami <b>du</b> garçon (pojan ystävä)
de + la =	<b>de la</b>	L'ami <b>de la</b> fille (tytön ystävä)
de + l' =	<b>de l'</b>	L'arrière <b>de l'</b> avion (lentokoneen takaosa)
de + les =	<b>des</b>	à cause <b>des</b> fêtes (juhlien takia)
à + le =	<b>au</b>	Je vais <b>au</b> garage (menen autotalliin)
à + la =	<b>à la</b>	Je vais <b>à la</b> bibliothèque (menen kirjastoon)
à + l' =	<b>à l'</b>	Je pense <b>à l'</b> avenir (ajattelen tulevaisuutta)
à + les =	<b>aux</b>	Je pense <b>aux</b> vacances (ajattelen lomaa)

Tableau 3 : Les formes contractées

### 3.2.2. Fonctions principales

En règle générale, l'article défini s'emploie devant des substantifs représentant une chose déjà connue ou définie, tandis que l'article indéfini renvoie souvent à un substantif sans précisions supplémentaires (Kalmbach 2003 : 21). L'article défini renvoie ainsi souvent à un substantif déjà mentionné précédemment et l'article indéfini marque qu'on n'a pas encore identifié un substantif. Dans ces cas, l'article défini correspond au finnois *se* et l'article indéfini à *joku, jokin, eräs* (id., p.33) À l'école, on parle normalement de la différence entre quelque chose de nouveau et de connu :

- 3.6. J'ai acheté **un** livre de cuisine hier. **Le** livre est déjà tout abimé.  
Ostin keittokirjan eilen. (Se) kirja on jo aivan rikki. (Kalmbach 2003 : 37)

Cet exemple représente le cas le plus classique et le plus clair quand l'article défini renvoie à un élément antérieur. Il s'agit donc d'une référence anaphorique (ibid.).

En outre, l'élément auquel l'article défini fait référence ne doit pas être connu par le discours ou le contexte. Dans ces conditions, l'article défini n'a plus de vraie valeur référentielle et il vise un substantif notoirement connu (Kalmbach 2003 :37, Chevalier et al. 1974 : 216). Dans ces cas, *se* du finnois ne peut pas être employé :

- 3.7. **Le** soleil, l'eau, **la** terre, **le** feu... (Chevalier et al. 1974 : 216)  
Aurinko, vesi, maa, tuli...
- 3.8. **La** lune tourne autour de **la** Terre en 28 jours. (Kalmbach 2003 : 37)  
Kuu kiertää maan 28 päivässä.

De même, l'article défini peut fonctionner comme une référence cataphorique et, dans ce cas, il précède souvent une construction relative qui détermine le substantif. Il s'agit du structure *le...qui* qui équivaut *se joka* en finnois (*ibid.*) :

- 3.9. C'est **le** voyage dont je t'ai parlé. (notre exemple)  
Se on matka josta sinulle puhuin.

Pourtant, l'emploi de l'article indéfini est aussi possible dans les constructions relatives (3.10.) et, il s'ensuit, que la différence entre une chose définie et indéfinie n'est pas toujours si claire en français.

- 3.10. C'est **un** voyage que je n'oublierai pas. (Nivanka et Sutinen 1997 : 31)  
Se on matka, jota en tule unohtamaan.

Dans l'exemple 3.11., l'article indéfini est employé même si la télévision en question est bien définie :

- 3.11. Mon frère à **une** télévision de marque Nokia (Kalmbach 2003:21).  
Veljelläni on Nokia-merkkinen televisio.

L'article indéfini est également employé si le substantif est particularisé par un adjectif (Nivanka et Sutinen 1997 : 31) :

- 3.12. Maintenant, c'est **le** printemps (*ibid.*)  
Nyt on kevät.
- 3.13. Cette année nous avons **un** beau printemps (*ibid.*)  
Tänävuonna kevät on kaunis.

Cette règle s'applique aussi si un substantif est précédé par un article partitif (Kalmbach 2003 : 32) :

- 3.14. Il a **de la** chance → Il a **une** chance extraordinaire (*ibid.*)  
Hänellä on onnea. Hänellä on uskomaton onni.

En ce qui concerne l'emploi de l'article défini et indéfini en français, il est à remarquer également qu'en finnois la définitude des mots peut s'exprimer par l'ordre des mots dans la phrase. Comparons les exemples suivants :

- 3.15. **L'**homme marche dans la rue (Nivanka et Sutinen 1997 : 31).  
**Mies** kävelee kadulla.
- 3.16. **Un** homme marche dans la rue (*ibid.*)  
Kadulla kävelee **mies**.

### 3.2.3. Valeur générique

Très souvent, l'article défini est employé pour indiquer que le substantif désigne toute l'espèce avec toutes ses qualités et non un exemplaire particulier (Kalmbach 2003 : 38). L'article a donc une valeur générique et renvoie à un genre entier. Ainsi dans l'exemple suivant, on renvoie au mot *chien* comme espèce canine :

3.17. **Le** chien est intelligent. (Chesterman 2004 : 65)

Pourtant, la notion de généricité est n'est pas si simple en français. Chesterman (*ibid.*) constate que l'expression de la valeur générique devient problématique dès qu'on commence à étudier toutes les possibilités avec lesquelles on peut l'exprimer. Il continue (*ibid.* cité d'après Lyons 1999 : 179) que tout dépend de l'interprétation et qu'aucune langue n'a seulement un moyen linguistique pour exprimer la généricité. Il y en a plusieurs. Premièrement, la lecture générique n'est pas toujours obligatoire. Par exemple, la phrase 3.17., *Le chien est intelligent* que nous venons de citer plus haut, accepte aussi bien la lecture générique (le chien en tant qu'espèce) et non générique (le chien = notre chien). Tout est donc question du contexte. Deuxièmement, pour ne pas rendre les choses trop faciles, une structure avec une interprétation générique en français peut être en fait définie, indéfinie, au singulier ou au pluriel (Chesterman 2004 : 67). Voyons quelques exemples :

3.18. **Le** chien est intelligent. **Les** chiens sont intelligents (*ibid.*).  
Koirra on älykäs. Koirat ovat älykkäitä.

3.19. **Un** professeur doit être patient. **Les** professeurs doivent être patients.  
Opettajan täytyy olla kärsivällinen. Opettajien täytyy olla kärsivällisiä.  
(Nivanka et Sutinen 1997 : 31)

Nous pouvons constater qu'en finnois aussi, il y a le choix entre le singulier et le pluriel. Mais quelle est la différence entre les articles *un*, *le* et *les* dans les phrases françaises qui ont toutes une valeur générique ? Chesterman (2004 :67) explique que chaque variante a une interprétation un peu différente : l'article défini au singulier *le* renvoie au chien en tant qu'espèce, tandis que la forme plurielle *les* s'interprète comme tous les chiens. En ce qui concerne l'article indéfini *un*, il s'agit d'un exemplaire typique de sa classe (Riegel *et al.* 2004 : 160).

### 3.2.4. *Un vs. Tous*

Par l'article indéfini au singulier *un/une* on peut aussi souligner sa valeur numéral, c'est-à-dire, un dans le sens « un seul » et non pas deux, trois ou cinq, tandis que la forme plurielle de l'article défini *les* peut avoir la signification « tous » comme tous les représentants de la catégorie (Grevisse 1986 : 907, Callamand : 14) :

3.20. J'ai fait **un** exercice (Callamand 1989 :14)  
Tein yhden tehtävän.

3.21. J'ai fait **les** exercices. (Notre exemple) Tein (kaikki) tehtävät.

Il est à remarquer que lorsque l'article indéfini *un* a cette valeur « un seul », il s'agit à vrai dire d'un déterminant numérique et dans ces cas *un* se maintient aussi dans un phrase négative et ne prend pas la forme *de* (cf. 3.3.2.). (Kalmbach 2003 : 29) :

3.22. Je n'ai pas ouvert **un** livre de tout l'été (*ibid.*).  
En avannut **yhtäkään** kirjaa koko kesänä.

### 3.2.5. La construction *il y a*

De plus, il existe quelques constructions qui demandent l'emploi d'un certain article en français. Par exemple la construction *il y a*, qui correspond aux expressions *there is/ are* de l'anglais et *det finns* du suédois, est normalement suivie d'un article indéfini :

3.23. Il y a **des** chats dans la rue. (notre exemple)  
Kadulla on kissoja.

### 3.2.6. Aimer, adorer, détester...

Les verbes de sentiments *aimer*, *adorer*, et *détester* et plusieurs autres verbes, par exemple, *étudier* exigent toujours l'emploi de l'article défini en français (Nivanka et Sutinen 1997 : 29). Pour les Français, c'est évident, mais si on compare l'emploi de ces verbes en français et en finnois, on remarquera qu'il y a un problème ; en finnois on emploie le partitif, fait qui cause souvent des fautes aux apprenants finlandais.

3.24. Je déteste **le** poisson (Nivanka et Sutinen 1997 : 29).  
Vihaan kalaa.

3.25. Il étudie **le** français (*ibid.*)  
Hän opiskelee ranskaa..

Dans ce point, il faut ajouter que l'article défini se maintient toujours, dans les phrases négatives aussi dans lesquelles l'article indéfini et partitif prennent la forme *de* (cf. 3.3.4.1.).

- 3.26. Je déteste **le** poisson → je ne déteste pas **le** poisson  
Vihaan **kalaa** → en vihaa **kalaa**

En outre, Kalmbach (2003 : 41), donne plusieurs autres exemples de cas qui nécessitent automatiquement l'emploi du partitif en finnois mais l'article défini en français :

- 3.27. Vertailin hintoja. J'ai comparé **les** prix. Hän osaa kuunnella ihmisiä. Il sait écouter **les** gens. Kuluja karsitaan. On réduit **les** dépenses. Tasavallan presidentti käyttää toimeenpanovaltaa. Le président de la république exerce **le** pouvoir exécutif. (*ibid.*)

### 3.2.7. Les noms géographiques

Devant les noms géographiques<sup>7</sup> on emploie généralement l'article défini (3.28.), mais il existe quelques exceptions (3.29.), par exemple certains noms de pays (Delantour et al. 1991 : 109) :

- 3.28. L'Europe, la Suède, l'Ouest, l'Océan Atlantique, le Nil, les Alpes, la Normandie etc. (*ibid.*)  
3.29. Cuba, Madagascar, Israël, Chypre (*ibid.*)

### 3.2.8. Les titres

L'article défini s'emploie devant les titres en français (Delantour et al. 1991 : 109) :

- 3.30. **Le** Président, **la** reine, **le** général Dupont, **le** professeur Dubois etc.  
Presidentti, kuningatar, kenraali Dupont, professori Dubois etc. (*ibid.*)

### 3.2.9. Le superlatif

De même, l'article défini s'emploie toujours devant l'adjectif au superlatif (Nivanka et Sutinen 1997 : 29). Il est à noter également que, dans ces cas, l'article défini s'emploie deux fois en français, d'abord devant le nom et ensuite devant l'adjectif au comparatif :

- 3.31. C'est **le** lac **le** plus profond de la région (*ibid.*).  
Se on seudun syvin järvi.

---

<sup>7</sup> Voir aussi les points 3.4.1 et 3.4.3.

### 3.2.10. Génitif<sup>8</sup> et l'expression d'appartenance

Le dernier point de ce chapitre concerne l'emploi de l'article dans les constructions qui expriment l'appartenance entre deux mots. Il s'agit donc des constructions du type *nom1 + de + nom2*. En finnois, on parle du génitif (*genetiivi*) et nous employons ce même terme dans ce travail aussi bien qu'il ne soit pas toujours employé en français dans ce contexte. L'emploi de l'article dans les expressions génitives ou dans les mots dits composés<sup>9</sup> est probablement un des cas les plus difficiles en français pour les étudiants finlandais, et c'est la raison pour laquelle nous y attardons maintenant un peu. Le problème concerne généralement l'emploi ou le non emploi de l'article.

Le plus souvent, la préposition *de* correspond en français au génitif du finnois (Nivanka et Sutinen 1997 : 190) :

3.32. Le maire **de** Marseille = Marseillen kaupunginjohtaja (*ibid.*)

3.33. La voiture **de** Pierre = Pierren auto (notre exemple)

Et s'il ne s'agit pas d'un nom propre il faut normalement employer l'article défini ou l'indéfini comme dans les exemples 3.34. et 3.35. :

3.34. Le nom **de la** ville (*ibid.*)  
Kaupungin nimi

3.35. Le sac **d'une** dame. (Kalmbach 2003 : 45)  
Erään rouvan laukku.

L'emploi de l'article indique souvent qu'il y a une relation de dépendance entre les noms, et nous voyons bien la différence entre l'emploi ou le non emploi de l'article dans ces constructions si nous comparons les exemples 3.35 et 3.36 :

3.36. Le sac **de** dame (Kalmbach 2003 : 45)  
Naistenlaukku.

Ainsi nous pouvons constater que dans l'exemple précédent il n'y a aucune relation d'appartenance parce que le nom2 *dame* indique la caractéristique du nom1, un type de sac. Il s'agit donc un mot composé. Cette différence de sens concernant les constructions génitives et celles des mots composés en français est très importante à comprendre. Souvent, les premières se forment de la préposition *de* et de l'article défini,

---

<sup>8</sup> Le terme *génétif* existe aussi dans la littérature, mais nous avons choisi d'employer le terme *génitif* en suivant le modèle de Kalmbach (2003 : 45).

<sup>9</sup> Cf. le chapitre 3.4.4.

tandis que les mots composés se constituent normalement sans article. Cependant, ces constructions sont malheureusement beaucoup plus compliquées en pratique. Il existe plusieurs cas où le génitif finnois est un mot composé en français et vice versa, par exemple :

3.37. Une robe **du** soir = iltapuku (notre exemple)

3.38. Une voix **d'**enfant = lapsen ääni (Kalmbach 2003 : 46).

Il s'ensuit qu'on ne peut pas directement employer l'article chaque fois qu'on traduit les constructions génitives du finnois en français. Nous pouvons garder les exemples 3.35. et 3.36. comme principe, mais pourtant, chaque cas doit être bien réfléchi et considéré séparément.

### 3.3. Article partitif et indéfini

L'article partitif et l'article indéfini partagent une même valeur « indéfinie » en français. L'article indéfini s'emploie devant un nom désignant une réalité comptable et l'article partitif devant les noms de masse, c'est-à-dire devant les noms non comptables. (Kalmbach 2003 : 23) Dans ce chapitre, nous aborderons la morphologie et l'emploi de l'article partitif, mais il faut préciser que certaines règles concernent aussi l'article indéfini. Nous aurions pu parler de ces cas déjà dans le chapitre précédent, mais nous avons choisi de les présenter ici pour des raisons de clarté. L'article indéfini et l'article partitif fonctionnent morphologiquement d'une façon identique après la négation, les expressions de quantité et devant les noms au pluriel précédés d'un adjectif. De même, ces exceptions à l'emploi ordinaire de l'article partitif ou l'indéfini sont souvent enseignées à propos de l'article partitif dans les écoles finlandaises.

#### 3.3.1. Forme

En Finlande, on enseigne systématiquement que l'article partitif du français est une combinaison de la préposition *de* et l'article défini *le, la, les, l'*. Il s'ensuit les formes suivantes :

m.	de + le =	du
f.	de + la =	de la
m./f.	de + l' =	de l'
m./f. Pl.	de + les =	des

Tableau 4 : Les formes de l'article partitif

→ 3.39. Je bois **du** vin, je mange **de la** viande. Juon viiniä, syön lihaa.  
(Nivanka & Sutinen 1997 : 32)

3.40. Il a **du** chagrin, **des** soucis. Hänellä on murheita, huolia (*ibid.*).

Étymologiquement, l'article partitif est formé de cette manière mais, malheureusement, le fonctionnement du partitif en français n'est pas si simple. Premièrement, on considère aujourd'hui que *du*, *de la*, *de l'* et *des* forment plutôt des entités autonomes, c'est-à-dire que *de* n'est plus une simple préposition mais un élément de l'article (Kalmbach 2003 : 23). Deuxièmement, on a une forme unique pour l'article indéfini et celui de partitif au pluriel : *des* (Grevisse 1986 : 912). Dans ce cas, on parle souvent de la forme plurielle de l'article indéfini, car, à vrai dire, l'article partitif est presque toujours au singulier. Seulement, si *des* s'utilise devant les termes massifs dépourvus de singulier (des décombres, des épinards), on peut considérer cet emploi comme partitif (Riegel *et al.* 2004 : 161). Dans cette étude, nous adoptons ce principe et considérons l'article *des* comme la forme plurielle de l'article indéfini sauf dans de rares cas où *des* précède des termes massifs comme *haricots* et *épinards*, etc.

En outre, il ne faut pas confondre les formes *du*, *de la* et *des* partitives avec celles de l'article contracté<sup>10</sup> (Grevisse 1986 : 912). Dans l'exemple suivant, le mot *de* est d'abord une préposition qui appartient au verbe *parler* dans le sens *puhua jstk = parler de qqch.* et qui se contracte avec l'article défini *la*, tandis que dans le deuxième cas, la forme *de la* est un article partitif complet :

3.41. **Parler de** la pluie vs. boire **de la** bière (*ibid.*) Puhua sateesta, juoda olutta.

### 3.3.2. L'emploi principal de l'article partitif

Comme nous avons déjà constaté au début de ce chapitre 3.3., l'article partitif s'utilise en français devant les noms de masse ou devant les noms non comptables. Dans le cas le plus classique, il s'agit d'aliments ou de matériaux (3.42.), mais l'article partitif s'utilise aussi devant des noms abstraits (3.43.) :

3.42. **Du** vin, **de** l'huile, des épinards, **du** coton, **de** l'acrylique etc. (notre exemple)  
Viiniä, öljyä, pinaattia, puuvillaa, akryyliä.

---

<sup>10</sup> Voir le chapitre 3.2.1.

- 3.43. **De l'humour, de la chance** (notre exemple) Huumoria, onnea.

Le partitif s'emploie en français aussi dans plusieurs expressions verbales, souvent composées du verbe *faire* (Kalmbach 2003 : 32) :

- 3.44. Faire **du** sport, faire **du** français, faire **du** piano etc. (*ibid.*)  
Urheilla, opiskella ranskaa, soittaa pianoa.

### 3.3.3. Négation

Selon la règle de base, l'article indéfini et l'article partitif prennent la forme *de* si on transforme une phrase affirmative contenant un COD en phrase négative (Kalmbach : 2003 : 25). Kalmbach (*id.*, p. 26) souligne qu'il est très important de comprendre que dans ces cas, comme dans les exemples suivants, *de* n'est pas une préposition mais une forme de l'article indéfini ou partitif :

- 3.45. J'ai **une** voiture. → Je n'ai pas encore **de** voiture. (*id.*, p.25)  
Minulla on auto. Minulle ei vielä ole autoa.
- 3.46. Il boit **du** vin. → Il ne boit pas **de** vin. (Grevisse 1988 : 915)  
Hän juo viiniä. Hän ei juo viiniä.

Cette règle de la transformation de l'article indéfini ou partitif s'applique aussi après la construction *il y a* (3.47.) et *sans + infinitif* (3.48.) (Kalmbach 2003 : 26).

- 3.47. Aujourd'hui, nous avons eu de la chance, il n'y avait pas **d'**embouteillages  
Tänään meillä oli onnea, ei ollut likenneruuhkia. (*ibid.*)
- 3.48. Il est sorti **sans** prendre **de** parapluie. (*ibid.*)  
Hän lähti ulos ottamatta sateenvarjtoa.

Pourtant, des nuances sémantiques subtiles sont possibles grâce au choix de l'article (Grevisse 1988 : 916).

- 3.49. Il parle sans faire **de** fautes = il ne fait pas de fautes (*ibid.*)
- 3.50. Il ne peut parler sans faire **des** fautes = il fait des fautes (*ibid.*)

#### 3.3.3.1. Limites de la règle de transformation

Il est essentiel de remarquer que la transformation de l'article dans les phrases négatives ne concerne que les articles partitifs et indéfinis dans les constructions où l'article

précède d'un objet direct (Kalmbach 2003 : 26). En d'autres termes, la règle de transformation ne concerne jamais l'article défini (3.51.) ni l'attribut du sujet (3.52.) :

- 3.51. Je n'ai pas mangé **le** chocolat que tu m'as donné. (notre exemple)  
En syönyt suklaata, jonka minulle annoit.
- 3.52. C'est une bonne solution → ce n'est pas **une** bonne solution. (*ibid.*).  
Se on hyvä ratkaisu. Se ei ole hyvä ratkaisu.

De plus, les articles indéfinis et partitifs se maintiennent si la négation est partielle, c'est-à-dire que si elle ne porte pas sur toute la phrase (Kalmbach 2003 : 27).

Comparons les exemples suivants :

- 3.53. Négation totale : Je n'ai pas acheté **de** pommes (*ibid.*)  
En ostanut omenoita (ollenkaan)
- 3.54. Négation partielle : Je n'ai pas acheté **des** pommes, j'ai acheté **des** poires (*ibid.*)  
En ostanut omenia vaan päärynöitä.

Dans le premier exemple, l'objet est nié totalement, tandis que, dans le deuxième exemple, c'est la nature de l'objet qui est niée. La personne en question a quand même acheté quelque chose mais pas des pommes. La phrase négative a en fait une forme affirmative dans ce cas. C'est souvent justement pour traduire l'idée de *vaan* du finnois quand la forme de l'article partitif ou indéfini se conserve en français (*ibid.*).

### 3.3.4. Devant l'épithète antéposé

Comme dans les phrases négatives, l'article indéfini ou partitif se transforme en *de*, ordinairement dans la langue écrite et soignée, si un nom au pluriel est précédé d'un adjectif caractérisant (Grevisse 1986 : 913) :

- 3.55. En faisant **de** plaisantes grimaces (*ibid.*).  
Huvittavia virnistyksiä tehden.
- 3.56. **De** bons fruits (*ibid.*).  
Hyviä hedelmiä.

Cependant cette règle est souvent négligée dans la langue parlée (Kalmbach 2003 : 35) :

- 3.57. Tu as acheté **des** beaux rideaux (*ibid.*)  
Ostit kauniit verhot.

De même, l'article indéfini ou partitif pluriel ne change pas de forme lorsque l'adjectif et le nom forment un concept fixe, une sorte de mot composé (Grevisse 2003 : 913).

Dans ces cas la construction *adjectif + substantif* est lexicalisée et l'article n'est plus un vrai adjectif qualificatif (Kalmbach 2003 : 35) :

3.58. un petit pois = herne → **des** petits pois = herneet (*ibid.*)

3.59. un petit four = pikkuleipä → **des** petits fours = pikkuleivät (*ibid.*)

### 3.3.5. Expressions de quantité

L'article partitif est également effacé après un grand nombre d'expressions de quantité, entre autres, *beaucoup de, trop de, plus de* etc. (Kalmbach 2003 : 30) Pourtant, il faut noter que le mot *de* est cette fois une préposition et il est un élément fixe de la construction de quantité (*ibid.*) :

3.60. Je mange beaucoup de pain mais peu de beurre. (Nivanka et Sutinen 1997 : 33)  
Syön paljon leipää, mutta vähän voita.

3.61. Je prends un kilo de sucre et deux litres de lait (*ibid.*)  
Otan kilon sokeria ja kaksi litraa maitoa.

En fait, cette transformation résulte d'une règle qui est appelée *règle d'effacement* ou *règle de cacophonie*<sup>11</sup> où les formes de l'article commençant par *d* s'effacent après la préposition *de* (Kalmbach 2003 : 29). Il s'agit d'un phénomène phonétique par lequel on veut éviter la répétition de deux sons semblables et successifs :

3.62. Il faut manger beaucoup de [des] fruits → **de** fruits (*id.*, p.30).  
Täytyy syödä paljon hedelmiä.

Pourtant, il existe certaines expressions de quantité en français, par exemple, *bien de* et *la plupart de* qui demandent l'emploi de l'article défini (Nivanka et Sutinen 1997 : 33). Dans ces conditions, il ne s'agit plus de cacophonie et les formes comme *de la* (3.48.) et *des* (3.49.) des exemples suivants proviennent de contraction de la préposition *de* et l'article défini :

3.63. Elle a bien de la [de + la] change (*ibid.*).  
Hänellä on todella/ paljon onnea

3.64. La plupart des [de + les] invités sont arrivés (*ibid.*).  
Suurin osa vieraista on saapunut.

---

<sup>11</sup> Cacophonie = epäsointuisuus (Kalmbach 2003 : 29).

L'article défini est également requis dans les expressions de quantité si le nom est déterminé par quelque chose, c'est-à-dire, si le nom est accompagné par un complément ou s'il est précis ou défini (Grevisse 1986 : 915). Dans ces cas la préposition *de* et l'article défini se contractent :

- 3.65. Il me reste peu **de la** [de + la] laine que vous m'avez fourni. (Grevisse 1986 : 913). Villaa, jota minulle toimitit on vähän jäljellä.
- 3.66. Beaucoup **des** [de + les] arbres fruitiers que j'ai plantés ont souffert du froid (Delantour et al. 1991: 117). Monet hedelmäpuut, jotka istutin ovat kärsineet kylmyydestä.

### 3.4. Article zéro

Dans ce chapitre, nous allons aborder ce phénomène particulier de non-emploi de l'article en français qui est connu par le nom *article zéro* et qui se caractérise par une absence de signe en surface. Certains chercheurs parlent aussi de *l'absence de déterminant* ou *l'omission de l'article* et, de façon générale, il n'y a pas de raison de supposer que l'article zéro corresponde à un phénomène linguistique homogène. Il s'agit d'une question grammaticale assez abstraite et problématique qui, en soi, n'a fait l'objet que de rares études. La détermination zéro éveille l'intérêt des chercheurs mais divise aussi leurs opinions. Pour certains il s'agit d'un véritable article parmi les déterminants dit habituels, mais il y a aussi des linguistes qui n'admettent pas des propriétés, par exemple sémantiques, souvent attachées à un tel « article ». (Anscombe 1991 : 5) Etant donné toutes les questions ouvertes liées à ce thème, nous n'essayons pas de trouver des solutions ou la réponse finale concernant l'emploi ou le statut de l'article zéro (voir Wiik 2008). Dans cette étude, notre but est plutôt de décrire ce phénomène, et pour l'ampleur de cette sorte de travail, nous en présentons seulement les cas que nous considérons comme les plus importants.

#### 3.4.1. Noms propres

Avec les noms propres de personne, les prénoms ou les noms de famille (au singulier) on n'emploie normalement pas d'article. Ils n'ont pas besoin d'article car ils sont suffisamment déterminés par eux-mêmes. (Grevisse 1986 : 922) :

- 3.67. J'ai rencontré **Ø Jean – Ø Dupond** est venu me voir (*ibid.*)  
Tapasin Jeanin, Dupond tuli tapaamaan minua.

Au pluriel, l'article doit être utilisé. Il est à noter que les noms propres sont invariables et ne prennent pas d's du pluriel. (Kalmbach 2003 : 42) :

3.68. Les Riegel, Les Robert, Les Mozart (*ibid.*).

En ce qui concerne les noms propres de lieux, la plupart des noms de ville (3.69.) sont sans article. De même, de nombreux noms d'îles (3.70.) se construisent sans article (Grevisse 1986 : 924) :

3.69. Paris, Londres, Copenhague etc. (Kalmbach 2003 : 42).

3.70. Malte, Chypre, Bornéo, Java, Taiwan, Haïti etc. (Grevisse 1986 : 924)

Pourtant, il y a certaines exceptions (Kalmbach 2003 : 42) :

3.71. Le Havre, La Rochelle, Le Caire (*ibid.*).

L'emploi de l'article est cependant possible avec les noms propres qui sont normalement sans article mais il donne au nom un sens particulier (3.72.). Le nom propre peut avoir presque le statut de nom commun pour désigner, par exemple, les œuvres de personnages renommés (3.73.) Grevisse (1986 : 924) :

3.72. Virgile a visité par l'imagination et par le cœur **la** Rome qui n'existait pas encore. (*ibid.*) Virgile vieraili mielikuvituksessaan ja sydämessään siinä Roomassa, jota ei vielä ollut olemassa.

3.73. J'ai acheté **un** petit Flaubert très bien illustré / C'est **un** vrai Tartuffe (Chevalier *et al.* 1974 : 222). Ostin pienen Flaubertin / Se on oikea Tartuffe.

### 3.4.2. Attribut

Devant un substantif en fonction d'attribut désignant une profession, un statut social ou une nationalité, il n'y a normalement pas d'article car cette attribution n'opère qu'un classement et le substantif est assimilable à l'adjectif (3.74.). Mais si on ajoute une caractérisation supplémentaire dans l'énoncé, par exemple un adjectif ou une construction relative (3.75.), il faut utiliser l'article. (Riegel *et al.* 2004 : 165 ; Kalmbach 2003 : 46-47) :

3.74. Il a été nommé Ø professeur (Brunot et Bruneau 1969 : 174).  
Hänet nimitettiin professoriksi.

3.75. Jean est Ø médecin/ **un bon** médecin/ **le** médecin de Pierre (Riegel *et al.* 2004 : 165). Jean on lääkäri/ hyvä lääkäri/ Pierren lääkäri.

La même règle existe en suédois mais pas en anglais, ce qui peut tromper des étudiants finlandais.

3.76. Han är Ø läkare, he is **a** doctor (notre exemple)

### 3.4.3. Prépositions

Après un grand nombre de prépositions de sens divers (*en, à, pour, sur, sans, avec, comme, par* etc.) le nom est employé sans déterminant, surtout si ce nom est pris dans sa plus grande généralité et il n'identifie aucune occurrence particulière. (Riegel *et al.* 2004 : 166-167) De tels noms marquent, entre autres, la matière, la façon, la destination et le contenu ou forment des expressions lexicalisées non susceptibles de variations. Citons quelques exemples :

3.77. *A* pied *jalkaisin*, **à** cheval *hevosella*, **sans** argent *ilman rahaa*, **sans** défaut *virheetön*, **avec** lenteur *hitaasti*, **avec** attention *tarkkaavaisesti*, **comme** traducteur *kääntäjänä*, **par** jalousie *mustasukkaisuudesta*, **par** hasard *sattumalta*, **par** temps de pluie *sateella*, **par** avion *lentokoneella*, **en** été *kesällä*, **en** or *kullasta tehty*, *kultainen*, **en** verre *lasista tehty*, *lasinen*, **sur** demande *pyynnöstä*, **sur** ordonnance *lääkärin määräyksestä*, **sur** commande *tilauksesta* etc. (Kalmbach 2003 : 42-43)

Après la préposition *en* les noms de pays ou de régions ne prennent pas d'article (3.78.). De plus, la préposition *de* peut avoir la même influence dans les constructions marquant l'origine devant les noms singuliers féminins ou commençant par voyelle (3.79.). (Grevisse 1986 : 924) :

3.78. **En** Iran, **en** France etc. (*ibid.*) Iranissa, Ranskassa

3.79. Revenir **d'**Amérique, **d'**Iraq. Les vins **d'**Espagne, les tapis **d'**Iran (*ibid.*)  
Tulla Amerikasta, Irakista, Espanjan viinit, Iranin matot.

Mais pourtant l'emploi de l'article est possible si le nom est déterminé ou spécifié par l'adjectif ou par une construction relative (Kalmbach 2003 : 43) :

3.80. Sans une preuve vraiment sérieuse *ilman todella pätevää todistetta*, sans la preuve que c'est lui qui l'a fait *ilman todistetta siitä, että hän teki sen.* (*ibid.*)

### 3.4.4. Mots composés<sup>12</sup>

En général, on utilise aussi une préposition pour former les mots composés. Mais le terme « *mot composé* » est assez difficile à définir explicitement. Les mots composés sont nombreux en français et ils peuvent se former avec diverses prépositions<sup>13</sup>. (Kalmbach 2003 : 45) L'article zéro est normalement une marque de nom composé, et dans ce cas, le nom 2 indique la caractéristique ou la spécificité de nom 1, le type de nom :

- 3.81. Usine **de** Ø voitures = type d'usine, livre **de** Ø grammaire = type de livre  
(Callamand 1989 : 17)

De plus, il est important de noter des nuances de sens dans les constructions différentes, par exemple dans (3.82.), l'emploi de *de* ou *en* indique que la corbeille est fabriquée en papier tandis que la préposition *à* transforme la construction en un « véritable » mot composé signifiant la corbeille pour les papiers. (Kalmbach 2003 : 45-46) :

- 3.82. La corbeille **de** papier/ la corbeille **en** papier cf. la corbeille **à** papier  
paperista tehty kori vs. paperikori

Cet exemple montre qu'une même construction en finnois peut avoir plusieurs formes et sens en français. L'exemple (3.83.) illustre bien ces petites nuances et la difficulté du fonctionnement de l'article en français. (Kalmbach 2003 : 46) :

- 3.83. **Un** coucher **de** soleil/ **le** coucher **de** soleil/**le** coucher **du** soleil (*ibid.*)  
auringonlasku

*Un coucher de soleil* est la forme neutre et *le coucher de soleil* est la forme définie du précédent. Quant à la forme *le coucher du [de + le] soleil*, l'article défini devant soleil souligne qu'il n'y a qu'un seul soleil dans le cadre de référence commun. (*ibid.*)

En outre, l'article zéro n'est pas le seul article possible dans les mots composés, et comme nous avons constaté dans le chapitre 3.2.10., la distribution entre les mots composés et les constructions génitives n'est pas toujours claire en français. De même,

---

<sup>12</sup> Voir aussi le chapitre 3.2.10.

<sup>13</sup> Mais les prépositions ne sont pas la seule manière pour former les mots composés. On peut employer aussi la juxtaposition, avec ou sans trait d'union : Les allocations chômage, une porte-fenêtre etc. (Kalmbach 2003 :45).

les traductions correspondantes du finnois rendent souvent les choses encore plus difficiles.

### 3.4.5. Expressions verbales

L'article est également absent dans plusieurs expressions verbales idiomatiques (Grevisse 1986 : 919), entre autres :

- 3.84. Avoir peur *pelätä*, avoir faim *olla nälkäinen*, avoir raison *olla oikeassa*, perdre connaissance *mennä tajuttomaksi*, tenir parole *pitää sanansa*, demander pardon *pyytää anteeksi*, avoir confiance en *luottaa*, faire attention *olla varovainen*, porter bonheur *tuoda onnea* (Kalmbach 2003 : 43-44).

Ces formes sont généralement des survivances de l'ancien français où l'emploi de l'article n'était pas encore fixé. (*id.*, p. 43.) De même, il existe aussi un certain nombre de verbes qui se construisent avec la préposition *de* et qui ne peuvent jamais être suivis d'article (Kalmbach 2003 : 44) :

- 3.85. Se tromper de jour *erehtyä päivästä*, se tromper de chemin *mennä väärää tietä*, changer de voiture *vaihtaa autoa* (*ibid.*)

En ce qui concerne les expressions comme *avoir peur de* ou *avoir besoin de*, après lesquelles l'article partitif ou indéfini est omis à cause de la règle de cacophonie, par exemple, *j'ai besoin [de des] → de chaussures*), elles peuvent aussi être considérées comme des cas de l'emploi de l'article zéro car l'article disparaît totalement et le *de* qui reste est une préposition. Selon Kalmbach (2003 : 42), il ne s'agit pas d'article zéro parce que l'article est à la forme dite *latente* et réapparaît si on met le substantif au singulier ou change de préposition :

- 3.86. Il a besoin **de** livres → Il a besoin **d'un** livre (*ibid.*). Hän tarvitsee kirjoja. Hän tarvitsee yhden kirjan.

Mais si on change de préposition ou met le substantif au singulier, il ne s'agit plus du même exemple. Selon nous, dans ces cas, il y a un article zéro devant le substantif indéfini au pluriel qui indique que le substantif est pris dans sa plus grande généralité.

### 3.4.6. Parler Ø français / parler le français

La différence entre les expressions *parler Ø français* et *parler le français* montre bien l'influence sémantique que le choix de l'article peut apporter à l'énoncé en français. Les deux expressions sont utilisées, mais elles ne sont pas tout à fait équivalentes.

Pour être exact, *parler le français* signifie en finnois *osata ranskaa*, tandis que *parler Ø français* veut dire *puhua ranskaa* (Kalmbach 2003 : 45). Ainsi on devrait demander « est-ce que tu parles *le* français ? » si on veut savoir si la personne en question sait parler le français, et la réponse serait « oui, je parle le français/ Ø français » selon le cas. Il faut donc employer l'article défini si la personne a étudié le français et le sait parler et l'article zéro s'il s'agit de la langue maternelle.

Cependant les choses ne sont pas simples car, en fait, l'expression *puhua ranskaa* a ces deux sens en finnois. Elle peut signifier soit *savoir parler* soit *parler* :

- 3.87. Puhutko sinä ranskaa ? (= osaatko ranskaa ?) → Est-ce que tu parles **le** français? (Kalmbach 2003 : 45)
- 3.88. He puhuvat keskenään ranskaa → Ils parlent Ø français entre eux. (*ibid.*)

De plus, en français dans la langue courante, *parler Ø français* a les deux sens aussi (*ibid.*) :

- 3.89. Est-ce que tu parles Ø français ? Puhutko sinä ranskaa ? (= osaatko ranskaa ?)
- 3.90. Ils parlent français entre eux. He puhuvat keskenään ranskaa.

Dans le premier exemple (3.89.), on aurait donc dû employer l'article défini mais comme nous venons de constater, *parler Ø français* a les deux sens dans la langue courante et il peut correspondre à *puhua* ou à *osata*. En revanche, l'expression avec l'article défini *parler le français* ne peut être employé que dans le sens *osata*. Il s'ensuit que si on entend des étrangers parler, et si on demande à quelqu'un de quelle langue il s'agit, la réponse doit être avec article Ø. (Kalmbach 2003 : 45) :

- 3.91. Quelle langue parlent ces gens ? C'est du russe ? – Non, ils parlent Ø lituanien. Mitä kieltä nuo ihmiset puhuvat ? Onko se venäjää ? – Ei, he puhuvat liettuaa. (*ibid.*)

### 3.4.7. Ni...Ni...

Dans les phrases négatives contenant un complément d'objet direct, les articles indéfinis ou partitifs prennent normalement la forme *de* en français (cf. 3.3.3.). Mais après la double négation *ni...ni...*, les articles tombent entièrement (Delantour *et al.* 1991 : 116). Cette construction correspond à *ei... eikä...* du finnois :

- 3.92. Il ne boit jamais d'alcool : **ni** vin, **ni** bière, **ni** apéritifs (*ibid.*)  
Hän ei juo koskaan alkoholia : ei viiniä, ei olutta eikä aperitiivejä.

Mais la construction *ne pas de... ni de...* est aussi possible (*ibid.*) :

- 3.93. Il ne boit pas de vin ni de bière. (*ibid.*)  
Hän ei juo viiniä eikä olutta.

### 3.4.8. Plusieurs, nombreux

En ce qui concerne les expressions de quantité, nous les avons présentées dans le chapitre 3.3.5. portant sur l'emploi de l'article partitif parce que ces expressions ont une valeur partitive. Pourtant, il y a deux expressions de quantité *plusieurs* et *nombreux*<sup>14</sup> que nous présentons sous ce chapitre sur l'article zéro. Cela résulte du fait que les étudiants finlandaises ont tendance à commettre des fautes d'articles après ces expressions même si elles s'emploient telles quelles, sans article et sans la préposition *de* :

- 3.94. Je connais plusieurs Ø personnes qui parlent l'anglais. (notre exemple)  
3.95. Il y a de nombreuses Ø fautes dans ce document. (notre exemple)

Les termes *plusieurs* et *nombreux* sont employés toujours au pluriel et ils indiquent une quantité imprécise (Riegel *et al.* 2004 : 161). *Plusieurs* est invariable et il peut fonctionner comme pronom aussi (Grevisse 1986 : 967, 978), tandis que *nombreux* varie en genre (*nombreux/nombreuses*) et se ressemble ainsi plus aux adjectifs.

---

<sup>14</sup>À vrai dire, il s'agit de déterminants indéfinis (Grevisse 1986 : 967).

## **4. Discussion des données : analyse quantitative du corpus**

Dans ces deux chapitres 4. et 5. qui suivent, nous proposerons une analyse quantitative et qualitative des fautes relevées dans le corpus. Le corpus, qui constitue de 366 rédactions (152A + 214B) de l'épreuve du français du baccalauréat des étudiants finlandais, a été soumis à une analyse de fautes (*cf.* chapitre 2), mais avant de présenter les remarques, il y a peut être lieu de revenir sur les démarches méthodologiques employées. Les résultats ont été obtenus en suivant le modèle de l'analyse de fautes proposé par Sajavaara (1999 : 116), c'est-à-dire, nous avons traité les phases suivantes : l'identification, la classification, la description et l'explication des fautes et, enfin, l'évaluation de leur signification.

Pour la première phase, *l'identification des fautes*, nous avons consulté divers manuels, grammaires, dictionnaires et si possible des locuteurs natifs. En ce qui concerne la seconde, *la classification des fautes*, nous avons suivi dans un premier temps du modèle de Corder et ainsi divisé les fautes d'articles en quatre catégories principales : (1.) absence d'un élément nécessaire, (2.) ajout fautif d'un élément, (3.) mauvais choix d'un élément et (4.) autres types de fautes. Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons classé les fautes selon le type d'article (LE, UN, DU, Ø).

Dans cette partie quantitative de l'analyse, nous allons aborder les résultats de la classification ainsi que d'autres remarques statistiques, tandis que la description, l'explication et l'évaluation des fautes seront présentés dans la partie qualitative. Au cours de l'analyse, nous comparons nos résultats à ceux de Berling (2003) qui a étudié les fautes du français des étudiants universitaires suédois. Pourtant, il faut préciser que nous ne commentons pas toutes les résultats mais seulement les remarques que nous considérons les plus intéressants par rapport à notre étude.

### **4.1. La fréquence et la distribution des fautes**

Le traitement par ordinateur du corpus à l'aide du programme Excel nous a donné la distribution et la fréquence des différents types de fautes. Au total, nous avons relevé 793 fautes concernant l'emploi des articles français, parmi lesquelles 329 fautes étaient dans les rédactions de niveau A et 464 dans celles de niveau B. Parmi les 152 rédactions de niveau A, nous avons trouvé 34 textes sans aucune faute d'article, c'est-à-dire

environ 22,4%. Quant au niveau B, les rédactions sans aucune faute d'article sont au nombre de 40, c'est-à-dire 18,7% des 214 rédactions. Parmi ces rédactions de niveau B, il y avait en plus 3 feuilles vides. Nous pouvons ainsi calculer que chaque rédaction de niveau A comporte environ 2,8 fautes et les rédactions de niveau B 2,7 fautes. La fréquence des fautes par rédaction est donc pratiquement la même dans tous les deux groupes. Maintenant nous devons cependant prendre en considération le fait que les rédactions de niveau A (150-200 mots + - 10%) devraient être environ 50 mots plus longues que celles de niveau B (100-150 mots + - 10%), mais, en réalité, le nombre de mots varie. Dans tous les deux groupes, il y a toujours des étudiants qui écrivent plus et des étudiants qui écrivent moins, et il s'ensuit que la différence dans la longueur des rédactions n'est pas toujours si claire entre les groupes A et B.

## 4.2. Nombre des fautes selon la catégorie

Dans le tableau 5 ci-dessous, nous avons classé les 793 fautes relevées selon leur catégorie de faute. Le tableau montre le nombre et les pourcentages relatifs de ces fautes :

Catégorie de faute	Niveau A		Niveau B		Au total	
1. absence d'un élément nécessaire	116	35,3%	173	37,3%	289	36,4%
2. ajout fautif d'un élément	89	27,1%	141	30,4%	230	29,0%
3. mauvais choix d'un élément	107	32,5%	126	27,2%	233	29,4%
4. autres types de fautes	17	5,2%	24	5,2%	41	5,2%
<b>Au total</b>	<b>329</b>	<b>100%</b>	<b>464</b>	<b>100%</b>	<b>793</b>	<b>100%</b>

Tableau 5 : Catégorisation des fautes relevées

Le tableau laisse voir que la plupart des fautes d'articles appartiennent à la première catégorie, *absence d'un élément nécessaire*. Un article a donc été omis sans raison 116 fois (35,3%) dans les rédactions de niveau A, et 173 fois (37,3%) dans celles de niveau B. Au total, cette catégorie représente environ 36,4% des 793 fautes.

En ce qui concerne les 3 autres catégories, un article a été inutilement ajouté 89 fois dans les rédactions de niveau A et 141 fois dans celles de niveau B. Le choix entre les articles a causé des problèmes 107 fois aux étudiants de niveau A et 124 fois aux ceux de niveau B. Les étudiants de chacun des groupes ont commis presque autant d'autres types de fautes d'article, 17 fois dans le groupe A et 24 fois dans le groupe B. Cette dernière catégorie représente donc 5,2 % de toutes les fautes.

En comparant les pourcentages des fautes, nous pouvons constater que la distribution des fautes dans les quatre catégories entre les deux groupes A et B est très similaire. La première et également la plus grande catégorie, *absence d'un élément nécessaire*, représente environ 36% des fautes et, la dernière, *autres types de fautes*, environ 5% des fautes dans chacun des deux groupes. La seule différence se trouve dans les catégories 2. et 3. En ce qui concerne le niveau A, la deuxième grande catégorie des fautes est la catégorie 3. *mauvais choix d'un élément* avec 32,5% des fautes (contre 27,2% au niveau B), tandis qu'au niveau B, c'est *l'ajout fautif d'un élément* (catégorie 2) qui est la deuxième grande catégorie avec 30,4% des fautes (contre 27,1% au niveau A). Cependant, nous voyons que les écarts ne sont pas grands et les pourcentages représentant la répartition des fautes dans les catégories sont très proches de l'un de l'autre.

Nous pouvons donc conclure que les étudiants finlandais ont clairement tendance à omettre les articles nécessaires dans leurs rédactions de français. Toutefois, le problème de l'ajout fautif ou du choix de l'article est presque aussi commun dans les copies. Les étudiants du français du groupe B ont une un peu plus grande tendance à trop ajouter des articles partout que les étudiants du groupe A, mais le groupe A ont un peu plus souvent du mal à choisir la bonne réponse entre les articles. Pourtant, ces chiffres présentent seulement une faible différence et peut-être ne permettent pas la généralisation. Ce qui est intéressant dans ces résultats, c'est la constatation que les fautes dans l'emploi des articles se répartissent de manière relativement égale entre les catégories, et ceci indépendamment du niveau de français étudié (langue A ou B) de l'étudiant.

### 4.3. Nombre des fautes selon le type d'article

Nous venons de voir que la longueur des études de français ne semble influencer que peu sur le nombre des fautes d'article commises dans les rédactions du baccalauréat. Par contre, le tableau ci-dessous montre que le niveau de l'étudiant semble avoir une influence un peu plus grande sur la maîtrise des différents articles français. Les fautes sont classées en 5 catégories selon le type d'article (LE, UN, DU, Ø, AU) sur la base de la réponse correcte. C'est-à-dire, si l'étudiant a écrit, par exemple, *une fille* lorsqu'il aurait dû écrire *la fille*, nous avons classé cette faute dans la catégorie de l'article défini (LE).

Il est important de noter que la catégorisation est une question de choix et tout dépend du point de vue. Les grammairiens et les chercheurs ne sont pas toujours d'accord sur les articles français et ils arquent quels cas portent sur tel ou tel article, s'agit-il du pluriel de l'article indéfini ou partitif etc.? Même le statut de l'article zéro comme un des articles français n'est pas accepté par tous. Ainsi, il existe autant de possibilités de classification qu'il y a des chercheurs. Par exemple Berling (2003 : 99) a classé les fautes portant sur les constructions *de + adjectif + nom au pluriel* (*de belles fleurs*), les expressions de quantité et de degré (*beaucoup de, plus de etc.*) et les négations suivies de *de* (*je n'ai pas de voiture*), toutes, dans la catégorie de l'article partitif. Tandis que Wilmet (1997 : 157-159) de sa part, considère ces trois cas précédents comme l'emploi de l'article zéro.

Selon nous, il n'est pas tout à fait justifié de parler de l'article partitif ni de l'article zéro dans tous ces cas car il ne s'agit pas toujours du partitif ou de l'article zéro. Par exemple, les constructions du type *de + adjectif + nom au pluriel*, ou *de* est une forme de l'article partitif ou indéfini, peuvent avoir une valeur partitif, mais le plus souvent, il s'agit de l'article indéfini parce que l'article partitif est rarement au pluriel (*cf.* 3.3.1.). Il s'ensuit que, dans ce travail, nous avons classé ces cas dans la catégorie de l'article indéfini (UN). Quant aux fautes qui portent sur les expressions de quantité, nous aurions pu les considérer comme des fautes de l'article zéro, mais pourtant, nous les avons classé dans la catégorie de l'article partitif (DU), et en ce qui concerne les fautes de la négation suivie de *de*, nous les avons traités une par une et classés soit dans la catégorie de l'article indéfini (UN), soit dans celle de l'article partitif (DU) selon le cas.

La catégorie (Ø) de l'article zéro contient, entre autres, certaines constructions verbales (*avoir besoin de*) et quantitatives (*plusieurs*), les mots composés et problèmes dans l'emploi du génitif où des prépositions. La catégorie AU renvoie au problème de contraction des prépositions *à* et *de* et des articles définis, et contient ainsi les fautes telles que : *\*en matière de les* (des) *horoscopes* (A97). Quant à la sixième catégorie *Autre*, elle contient les cas que nous avons trouvés difficiles à classer dans les catégories précédentes.

Type d'article	Niveau A		Niveau B		Au total	
LE	85	26,6%	133	28,0%	218	27,5%
UN	127	38,6%	116	25,0%	243	30,6%
DU	56	17,1%	110	23,7%	166	21,0%
Ø	47	14,3%	91	19,6%	138	17,4%
AU	10	3,0%	14	3,0%	24	3,0%
Autre	4	1,2%	0	0,0%	4	0,05%
Au total	329	100%	464	100%	793	100%

Tableau 6 : Nombre des fautes selon le type d'article

Le tableau 6 met en évidence que, dans la totalité des rédactions, c'est l'emploi de l'article indéfini (30,6%) et de l'article défini (27,5%) qui ont causé la plupart des fautes. Par la suite vient l'article partitif (21,0%), l'article zéro (17,4%) et puis les problèmes de la contraction des articles (3,0%). Pourtant, si les données du niveau A et B sont comparées séparément nous trouvons plus de différences.

Pour les étudiants du français de niveau A, c'est l'emploi de l'article indéfini (38,6%) qui pose clairement la plupart des problèmes, contrairement aux étudiants de niveau B qui semblent beaucoup mieux le maîtriser, mais à eux, c'est l'emploi de l'article défini (28,0% des fautes) qui a été le plus difficile. Cependant, dans le groupe B, les différences entre les pourcentages de trois premières catégories concernant les fautes de l'article défini, indéfini et partitif ne sont pas très grandes. Ainsi nous pouvons constater

que l'emploi des articles LE, UN et DU est presque aussi difficile pour les étudiants de niveau B, alors que dans le groupe A, les pourcentages de fautes varient plus selon article. Signalons cependant que le nombre des fautes portant sur l'article zéro est le plus petit dans tous les deux groupes (14,3% et 19,6%) et que les fautes de partitif et de l'article zéro semblent être clairement plus fréquentes chez les étudiants du groupe B que chez du groupe A.

Ce dernier est un résultat intéressant si nous comparons nos remarques à celles de Berling (2003). La chercheuse suédois (*id.*, p. 97) a obtenu le même résultat concernant l'emploi du partitif. Aussi selon elle (*id.*, p.98), les fautes de partitif vont en diminuant aux niveaux ultérieurs. Cela peut par exemple résulter du fait que le partitif est normalement enseigné des le début des études du français et ainsi les étudiants plus avancés ont eu plus de temps à assimiler les règles.

Mais cependant, il est à noter que les étudiants finlandais font beaucoup plus de fautes portant sur l'article indéfini et l'article zéro, tandis que ces fautes sont plutôt rares chez les étudiants suédois de Berling qui de leur côté font plus de fautes de partitif que les étudiants finlandais. Une explication pour ces différences peut être les critères de classification des fautes parce que les critères de Berling sont en partie différentes des nôtres. La chercheuse suédois (*id.*, p. 99) a par exemple classé les cas comme *de rares fleuves* dans l'emploi de l'article partitif alors que nous les considérons comme des cas de l'article indéfini, ce qui augmente le nombre des fautes d'article indéfini dans notre classification et le diminue dans celle de Berling. Il s'ensuit, à vrai dire, que nos résultats sont en fait moins différents que les tableaux fréquentiels et distributionnels de fautes laissent croire. Si nous avions suivi de modèle de classification de Berling la deuxième grande catégorie de fautes aurait été la catégorie de l'article partitif aussi chez nous.

De plus, nous pensons qu'il n'est pas surprenant que les étudiants finlandais aient plus de problèmes dans l'emploi de l'article indéfini que les étudiants suédois parce que l'emploi de l'indéfini français est assez proche de celui du suédois. L'article indéfini est employé aussi en en suédois qu'en français (*Jag har en katt/ j'ai un chat*), mais en finnois, nous avons souvent un article zéro (*minulla on Ø kissa*).

## 5. Discussion des données : analyse qualitative du corpus

Le chapitre précédent nous a montré la fréquence et la distribution quantitative des fautes commises par les étudiants finlandais. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous allons présenter plus en détail ces fautes relevées dans le corpus. Étant donné que le nombre total des fautes est 793, il est clair que nous n'allons pas étudier chaque faute individuellement. Nous aborderons plutôt des grandes lignes et essayerons de voir s'il y a une corrélation ou des différences entre les fautes des étudiants du groupe A et ceux du groupe B. Pour effectuer cette analyse, nous suivrons le même ordre que dans la partie quantitative, c'est-à-dire, nous décrirons d'abord des fautes selon la catégorie de faute et puis selon le type d'article. Nous allons donc étudier les fautes sous différents points de vue et, il s'ensuivra, inévitablement, quelque peu de répétition et de chevauchement, mais cela montre également la variété et la complexité du système des articles français.

Tous nos exemples viennent du corpus, et il est à retenir, que les productions des étudiants sont citées telles quelles, et ainsi comme nous n'avons pas corrigé les fautes, les exemples peuvent contenir aussi d'autres fautes que celles qui portent sur l'emploi des articles. Pourtant, dans notre analyse nous ne commenterons que les fautes qui concernent l'emploi des articles. Les fautes par lesquelles nous sommes intéressées seront présentées en caractère gras, les bonnes réponses entre crochets et le signe ^ indique le manque d'un élément dans les exemples. Dans nos commentaires concernant les exemples, nous renvoyons aux règles grammaticales et à la norme du bon usage du français et nous conseillons au lecteur de revenir si nécessaire aux points 3.2.-3.4. présentés dans la partie théorique de cette étude.

### 5.1. Absence d'un élément nécessaire

Comme nous avons vu dans l'analyse quantitative, l'omission d'un article nécessaire semble être le plus grand problème pour les étudiants de français finlandais. Mais quelles sortes de fautes les étudiants commettent-ils en fait ? Dans cette catégorie, *absence d'un élément nécessaire*, nous trouvons plus de dix types de fautes différents. De plus, les fautes se répartissent assez régulièrement et, ainsi, nous ne pouvons pas donner un ou deux cas clairs qui, le plus souvent, provoqueraient des fautes d'omission d'article. Si les fautes des groupes A et B sont considérées dans leur totalité, les

étudiants ont presque une autant grande tendance (environ 10%-14% des cas) à omettre un article nécessaire dans les constructions a) génitives ou b) partitives, c) devant le sujet ou d) devant le complément d'objet, e) après des prépositions ou f) après le verbe *être*. Voyons quelques exemples de ces fautes:

a) l'absence d'article dans les constructions génitives :

- 5.1. (A63) Toujours l'homme aimait la belle fille mais le père **de** ^ fille detestait l'homme. [de la] (B168) Je n'aime pas le bruit **de** ^ voitures. [des]

Dans le premier exemple 5.1., la fille en question est bien définie. Il faut donc dire *le père de la fille détestait...* Quant à la deuxième phrase du même exemple, on parle des voitures en général, alors, la personne n'aime pas le bruit de toutes les voitures. Il s'ensuit : *Je n'aime pas le bruit de les voitures* → *des voitures*.

b) l'absence d'article dans les constructions partitives :

- 5.2. (A8) Les parents ont **d'** ^ argent de payer les femmes de ménage... [de l']

(B4) [...] les finlandais apprennent à boire **d'** ^ alcool très jeunes. [de l']

Cet exemple montre deux fautes similaires concernant l'emploi de l'article partitif. L'étudiant a écrit seulement *d'* devant les mots massifs *argent* et *alcool* au lieu de l'article partitif complet *de l'*.

c) l'absence d'article devant le sujet :

- 5.3. (A49) ^ Parents célèbres peuvent être une chose désagréable pour un enfant. [les]

(B153) ^ Finnois est beaucoup plus parlée que suédois. [le]

d) l'absence d'article devant l'objet :

- 5.4. (A141) Si quelqu'un raconte ^ histoires de son ami je pense que... [des]

(B28) C'est inévitable d'avoir ^ problèmes. [des]

Quant à l'exemple 5.3., l'étudiant a omis l'article devant les sujets *parents* et *finnois*, et dans les phrases de l'exemple 5.4., devant le complément d'objet. En français, le sujet a pratiquement toujours un article s'il s'agit d'un nom. L'étudiant aurait donc dû écrire *les*

*parents célèbres* et *le finnois*. De même, aussi le complément d'objet a normalement un article en français, comme notre exemple 5.4. l'aurait dû avoir, s'il ne s'agit pas de négation ou d'un autre cas plus spécial. Pourtant, le choix entre l'article défini et l'indéfini peut causer un autre problème mais l'emploi de l'article indéfini *des* est meilleur dans ce contexte parce que les substantifs *histoires* et *problèmes* ne renvoient à aucun cas particulier. Ainsi, il faut écrire : *Si quelqu'un raconte des histoires...C'est inévitable d'avoir des problèmes.*

e) l'absence d'article après des prépositions :

5.5. (A31) [...] il doit aller à ^ école private. [à l']

(B188) Quand c'était le temps pour ^ café... [le]

Dans ces exemples, l'article a été omis après les prépositions *à* et *pour* même s'il n'y a aucune raison de le faire. L'étudiant aurait donc dû écrire *à l'école* et *pour le café*. En outre, il est vrai qu'en français il existe également de nombreuses expressions prépositionnelles où l'article n'est pas employé (cf. 3.4.3.), mais les exemples précédents n'appartiennent pas à ces locutions fixes.

f) l'absence d'article après le verbe *être* :

5.6. (A135) Deux parents est ^ nécessité. [une]

(B207) C'est ^ personnalité qui demande. [la]

Dans ces derniers exemples, l'article a été omis cette fois après le verbe *être*. Mais comme l'attribut dans ces cas ne désigne pas de profession, de statut social ni de nationalité, l'article doit être employé en français (Riegel *et al.* 2004 : 165).

Après tous ces exemples a) – f) précédents, nous pouvons donc constater que les étudiants finlandais ont omis les articles un peu partout dans leurs rédactions du baccalauréat, et il s'agit ainsi d'un problème bien complexe qui concerne aussi bien les étudiants de niveau A et ceux de niveau B.

Pourtant, si les fautes du groupe A et B se sont comparés, nous trouvons quelques différences entre les groupes. Les étudiants du français de niveau B omettent un article

nécessaire dans les expressions verbales<sup>15</sup> (5.7.), prépositionnelles (5.8.) et partitives (5.9.) clairement plus souvent que les étudiants de niveau A.

5.7. (B153) Tout le monde doit étudier ^ suédois. [le]

5.8. (B59) Mais est-ce que tu voudrais aller à ^ cinéma avec moi?. [au]

5.9. (B102) Bois-tu ^ café au lait? [du]

Tandis que les étudiants du groupe A ont un peu plus grande tendance à omettre l'article dans les constructions attributives (5.10.), génitives (5.11.) et quantitatives (5.12) que le groupe B, mais ces différences ne sont pas très remarquables.

5.10. (A32) Ils sont ^ femmes aussi. [des]

5.11. (A31) Par exemple un garçon de ^ chanteuse bien connu... [une]

5.12. (A152) Il y a de plus en plus ^ ados qui ont des enfants. [d']

## 5.2. Ajout fautif d'un élément

Dans les deux groupes d'étudiants, le tiers des fautes de la catégorie *Ajout fautif d'un élément* concerne les expressions de quantité comme *beaucoup de, trop de, peu de, plein de, plus de* etc. Kalmbach (2003 : 30) rappelle que selon la règle générale, l'article indéfini ou partitif est omis devant ces constructions du à la règle de cacophonie (p.ex. *beaucoup de de l' → d'argent*), mais pourtant, les étudiants finlandais du français semblent oublier cette règle assez souvent et n'omettent pas d'article :

5.13. (A28) Heureusement je reçois beaucoup **de l'** argent. [d']

5.14. (B9) Si on boit trop **de l'** alcool...[d']

Selon nous, il n'est pas très surprenant que les fautes concernant les expressions de quantité représentent 33-34% des fautes de l'ajout fautif d'un élément dans le corpus, mais on aurait pu croire que ce sont surtout les étudiants de groupe B qui font ces types de fautes. Cependant, le nombre de ces fautes est le même aussi bien dans le groupe A,

---

<sup>15</sup> Par les expressions verbales, nous entendons les expressions figées (*avoir l'air de, avoir du mal à* etc.) ou certains verbes (*aimer, étudier*) qui nécessitent l'emploi d'un certain article, comme dans l'exemple 5.7., où le verbe *étudier* demande l'emploi de l'article défini *le*.

même si la règle d'effacement de l'article après les expressions de quantité a été enseigné dès le début des études et les étudiants ont certainement entendu cette règle plusieurs fois pendant leurs études de français.

Après les expressions de quantité, ce sont diverses expressions verbales, par exemple *avoir besoin de* et *parler + langue* (5.15. et 5.16.), pour le groupe B qui posent des problèmes :

5.15. (B151) J'ai besoin **de la** silence et de beaucoup d'espace... [de Ø]

5.16. (B126) La majorité parle **le** finnois... [Ø]

Dans l'exemple 5.15., l'étudiant a ajouté l'article défini devant le nom *silence* même si la construction verbale *avoir besoin de* est souvent suivie de l'article zéro, s'il est question d'une référence générale et non définie. Cela est dû à la règle de cacophonie selon laquelle l'article partitif ou l'article indéfini est omis après la préposition *de* (*de + du/des = de*). On dit donc *j'ai besoin de Ø silence*.

En ce qui concerne l'exemple 5.16., il est un cas un peu spécial. L'intention de l'étudiant était de dire que la majorité des gens parle finnois comme la langue maternelle. Dans ce cas, on n'emploie pas d'article en français. L'énoncé *la majorité parle le finnois* signifie, à vrai dire, que la majorité sait parler le finnois (*osaa puhua suomea*), donc ils ne le parlent pas comme la langue maternelle (Kalmbach 2003 : 45).

Quant au groupe A, après les expressions de quantité, c'est la construction *adjectif + nom au pluriel* qui cause des difficultés comme le montrent les exemples suivants :

5.17. (A29) Je voudrais dire que à l'école vous trouviez **des** bons amis. [de]

5.18. (A90) Il y a tout le temps **des** nouveaux films au cinéma. [de]

Dans ces exemples, l'étudiant aurait dû écrire *de bons amis* parce que les adjectifs **bon** et **nouveau** sont suivis d'un nom au pluriel et les phrases ne renvoient à aucun référent particulier. Dans ce cas l'article indéfini au pluriel *des* prend la forme *de* dans la langue écrite (Kalmbach 2003 : 24-25).

De plus, nous pouvons constater que le groupe B a plus souvent ajouté inutilement un article après le verbe *être* (5.18.) que le groupe A qui, de son côté, a fait plus de fautes d'articles après les prépositions (5.19.) que le groupe B :

5.18. (B185) J'ai un ami et il **est l' (Ø)** étranger. [Ø]

5.19. (A118) Elle habite **au** (à Ø) Lille... [à Ø]

Dans l'exemple 5.18., il n'y a aucune raison d'employer l'article défini devant le mot étranger qui a une valeur adjectivale comme : *Il est beau, il est enseignant, il est étranger*. Quant à l'exemple 5.19., il est intéressant. Premièrement, les articles sont normalement employés après les prépositions en français mais, pourtant, l'article est supprimé dans plusieurs cas après certaines prépositions, par exemple, *à pied, sans argent, avec confiance, par hasard* etc. (Kalmbach 2003 : 42). De plus, les articles ne sont surtout pas employés devant les noms des villes, et il faut donc dire *elle habite à Lille, à Paris* etc. (cf. 3.4.1.). Deuxièmement, dans l'exemple 5.19., il s'agit d'une faute d'un étudiant de niveau A et en principe ces types de fautes vont en diminuant dans ce niveau. Normalement, plus un étudiant a étudié le français moins il fait des fautes de ce genre.

### 5.3. Mauvais choix d'un élément

Le choix entre les différents articles français est important. Les étudiants finlandais peuvent peut-être penser qu'en français, il faut employer des articles, et ainsi, il faut toujours en employer dans les phrases, mais leur forme ou leur type n'est pas si important. Mais le choix entre les articles a justement une grande influence sur l'interprétation de la phrase et rend possible l'expression des nuances différentes en français. Mais malheureusement, le choix de l'article n'est pas toujours facile pour les étudiants étrangers.

Ainsi le problème d'un mauvais choix entre les articles représente environ un tiers de toutes les fautes d'article dans le corpus. Selon notre analyse, dans 60% des fautes ou plus de cette catégorie, il s'agit d'un mauvais choix entre l'article défini et l'article indéfini/partitif. L'emploi de l'article indéfini semble être particulièrement difficile. C'est-à-dire que, dans plus de 60% des cas, les étudiants ont employé l'article défini lorsqu'ils auraient dû employer l'indéfini (LE→UN/DU). De plus, dans la majorité de

ces cas, il s'agit d'un article lié au complément d'objet (>70%). Chez les étudiants du groupe A, pour une raison ou autre, le problème concerne avant tout les formes plurielles *les*→*des* (>70%) tandis que chez les étudiants de niveau B, ce sont plutôt les formes singulières *le/la*→*un/une/du/de la* (>60%) qui posent des difficultés :

5.21. (A148) Pourtant nous entendons **les** rumeurs partout. [des]

5.22. (B98) J'avais **le** petit ami qu'il s'appelle Paul. [un]

Ces deux phrases sont, en fait, grammaticalement correctes, mais pourtant elles ne sont pas sémantiquement tout à fait acceptables. Dans le premier exemple (5.21.), il s'agit de rumeurs en général et le mot *rumeurs* ne renvoie donc à aucunes rumeurs particulières. Ainsi, l'article indéfini *des* est le bon choix dans ce contexte. La deuxième phrase (5.22.) est également meilleure si on emploie l'article indéfini *un* parce qu'il exprime l'idée d'un certain. Dans ce cas l'article indéfini *un* peut correspondre au finnois *eräs* même *yksi*. Nous voyons bien la différence sémantique que l'emploi de l'article défini ou indéfini fait si les phrases sont traduites en finnois :

5.23. Minulla oli **se** poikaystävä, jonka nimi oli Paul. (J'avais **le** petit ami qui...)

5.24. Minulla oli (**eräs/yksi**) poikaystävä jonka nimi oli Paul. (J'avais **un** petit ami qui...)

Dans le groupe B, l'emploi de l'article partitif a causé plus de fautes que dans le groupe A :

5.25. (B196) Après 10 minutes nous avons commencé manger **le** poulet dans la cuisine. [du]

5.26. (B170) Après, la mère de son copain a servi **les** haricots verts avec... [des]

Les exemples précédents montrent deux cas « classiques » de l'emploi de l'article partitif. Il est donc question d'aliments. Les substantifs *poulet* et *haricots verts* sont mentionnés pour la première fois et l'intention de l'étudiant est tout simplement raconter ce qu'ils ont mangé. Dans ce cas on emploie le partitif en français comme en finnois (*J'ai mangé du pain, du poulet et des haricots verts/ söin leipää, kanaa ja vihreitä papuja.*) L'idée est de répondre à la question **qu'est-ce que tu as mangé/ il a**

*servi ?* etc. et de ne pas préciser la nature exacte du substantif. De plus, l'emploi de l'article défini apporte souvent le sens « tout » (voir 3.2.4.), c'est-à-dire, que si par exemple la deuxième phrase *Après, la mère de son copain a servi les haricots verts avec...* est gardé telle quelle, l'emploi de l'article défini *les* indique que la mère en question a servi **tous** les haricots verts qu'il y a et ce n'est pas l'idée. L'emploi de l'article défini dans ces types de phrases serait seulement possible si le référent était déjà connu ou bien défini, par exemple : *Nous avons mangé le poulet dont nous avons parlé ce matin.*

Le problème du choix entre les articles concerne aussi la négation. Les étudiants ont souvent tendance à employer l'article défini au lieu de l'article indéfini qui prend la forme *de* :

5.27. (A148) Quand même on n'invente pas **les** rumeurs sans rien. [de]

5.28. (B85) Je n'ai pas **les** enfants. [d']

Dans certaines situations, les phrases précédentes pourraient être tout à fait correctes, mais dans ce contexte, où l'étudiant parle de rumeurs et d'enfants en général et ne renvoie à aucun référent particulier ou déjà connu, l'emploi de l'article défini ne va pas. Et comme nous avons déjà constaté, selon la règle de la transformation, l'article partitif ou indéfini devient *de* devant le COD d'une phrase négative si la négation est totale (Kalmbach 2003 : 27). Ainsi, l'étudiant aurait du écrire : *quand même on n'invente pas de rumeurs sans rien et je n'ai pas d'enfants.*

Ensuite, si nous examinons le problème du choix entre l'article défini et indéfini dans le sens contraire, c'est-à-dire, les cas où les étudiants ont employé l'article indéfini lorsqu'ils auraient dû employer l'article défini (UN/DU→LE), nous pouvons constater que ces cas sont moins nombreux. Au pluriel (*des*→*les*), cas majoritaires, cette faute se présente souvent devant le sujet (5.29.) :

5.29. (A33) **Des** Filles vont aussi à l'école...[Les]

(B82) Peut-être **des** familles voudraient vivre ici, si **des** maisons étaient moins chères. [les]

Très souvent le sujet d'une phrase a une valeur définie. Bien sûr, il est possible de dire, comme dans l'exemple 5.29., *des filles vont aussi à l'école* (= **tyttöjä** menee myös kouluun) mais, dans ce contexte où l'étudiant essaye de défendre l'éducation des filles, donc toutes des filles, l'emploi de l'article défini *les* est bien meilleur : *Les filles vont aussi à l'école* (= **Tytöt** menevät myös kouluun). L'article défini *les* a une valeur générique dans cet exemple et renvoie ainsi à un genre entier (voir 3.2.3.).

En ce qui concerne les fautes similaires au singulier (*un/du*→*le*), en plus des fautes qui portent sur le sujet, il y a quelques autres cas aussi, entre autres, le superlatif (5.30.) et le complément d'objet (5.31.) qui ont causés des problèmes :

- 5.30. (B31) [...] je ne veux pas que l'alcool soit **une** chose la plus importante dans la vie. [la]
- 5.31. (A84) [...] le film "lapsia ja aikuisia" a aussi reçu **de la** bon critique à l'étrangère. [une]

Dans l'exemple 5.30., il s'agit du superlatif, et avec le superlatif il faut toujours employer l'article défini en français (voir 3.2.9.). Quant à l'exemple 5.31, il s'agit d'une exception pour la règle de l'emploi du partitif. L'étudiant a, en effet, eu raison d'employer le partitif dans sa phrase parce que *saada kritiikkiä* en finnois est justement *avoir de la critique* en français. Le seul problème est l'adjectif *bon* qui caractérise le substantif *critique*. En d'autres termes, si un adjectif modifie un substantif précédé par un article partitif, l'article devient article indéfini (Kalmbach 2003 : 32) :

- 5.32. J'ai reçu **de la** critique → j'ai reçu **une bonne** critique.

#### 5.4. Autres types de fautes

Cette quatrième catégorie des fautes est la plus petite et contient environ 5% des fautes. Il s'agit donc de fautes plus ou moins marginales. La plupart des fautes classées dans cette catégorie concernent la contraction. En d'autres termes, l'étudiant a oublié soit de relier la préposition *à* ou *de* avec l'article (*à + les = aux*) comme dans les exemples 5.33. et 5.34., soit d'employer la préposition *de* ou *à* (5.35.) :

- 5.33. (A21) Grâce **à les** études, on peut lire et écrire et commencer à travailler à l'avenir. [aux]
- 5.34. (A97) Mais de plupart **de les** femmes pensent autrement. [des]
- 5.35. (B23) L'histoire **^ les** problèmes d'alcool est long. [des]

La fréquence de ces types de fautes est assez modeste par rapport à la totalité des fautes relevées, mais c'est plutôt leur ténacité qui nous intéresse. Les règles de contraction sont élémentaires dans les études de français et elles sont enseignées dès le début des études. Il est donc intéressant de voir que même les étudiants du français de niveau long commettent ces types de fautes, qui sont normalement considérées comme graves, encore dans l'examen du baccalauréat.

## **5.5. Description des fautes selon le type d'article**

Dans cette partie de l'analyse, nous allons étudier les fautes d'articles relevées selon le type d'article. Nous avancerons l'article par l'article et commencerons par les fautes portant sur l'emploi de l'article défini. Ensuite, nous aborderons des fautes qui concernent l'emploi de l'article indéfini et partitif et, enfin, nous présenterons des fautes de l'article zéro. Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas présenter toutes les fautes et, ainsi, la sélection des exemples qui suivent a été faite sur la base de la fréquence des fautes, leur ténacité ou de l'intérêt général qu'elles suscitent.

### **5.5.1. Article défini**

Comme il ressort du tableau 6 dans le chapitre 4.3., le deuxième grand nombre des fautes d'articles (27,5%) dans notre corpus portent sur l'emploi de l'article défini. L'emploi des formes définies cause des fautes spécialement pour le groupe B, mais il est intéressant de voir que la distribution des différentes catégories de ces fautes est presque identique dans les deux groupes A et B. C'est-à-dire que, dans tous les deux groupes, la plupart des fautes de l'article défini concerne le sujet de la phrase. Puis viennent les problèmes dans des constructions génitives et, troisièmement, celles des expressions verbales. À la fin, nous aborderons aussi quelques cas de l'emploi de l'article défini qui ont causé seulement de rares fautes (5.5.1.5 et 5.5.1.6.).

### 5.5.1.1. Le sujet

En ce qui concerne les fautes de l'emploi de l'article défini devant le sujet, nous trouvons deux variantes de fautes dans le corpus : les étudiants soit omettent l'article devant le sujet (5.36. et 5.37.), soit ils emploient l'article indéfini au lieu de l'article défini (5.38.) :

- 5.36. (B23) Si ^ jeunes n'ont pas encore 18 ans, ils ... [les]
- 5.37. (A49) ^ Parents célèbres peuvent être une chose désagréable pour un enfant. [Les]
- 5.38. (A33) En Finlande **des** enfants vont à l'école quand ils ont six ou sept ans. [les]

Dans tous ces exemples derniers, l'étudiant aurait dû employer l'article défini parce qu'il s'agit d'une référence générique. Et cela signifie que dans ces cas les substantifs *jeunes*, *parents* et *enfants* précédés par l'article défini *les* désignent tout le groupe et ne renvoient pas à aucune référent spéciale. Ainsi une lecture non-générique n'est pas possible dans ce contexte.

En ce qui concerne les autres fautes d'articles portant sur le sujet de la phrase, signalons que les étudiants finlandais, pour quelque raison, ont tendance à omettre l'article défini devant les noms de pays, comme le montre l'exemple suivant aussi :

- 5.39. (B166) Bien que ^ Finlande soit seulement un petit pays, on peut... [la]

Ces types de fautes peuvent résulter des autres langues, par exemple du finnois, de l'anglais ou même du suédois où l'article défini n'est pas employé devant les noms de pays contrairement au français (*voir* 3.2.7.).

De plus, nous pouvons constater également que les substantifs abstraits semblent être difficiles pour les étudiants, et par conséquent, ils omettent souvent l'article devant les termes abstraits, même si l'article défini devrait être employé. Il s'agit d'un emploi générique :

- 5.40. (B4) [...] et quand on n'a pas un travail, ^ **vie** est très difficile... [la]
- 5.41. (A63) Aujourd'hui aussi ^ **sexualité** est l'arternative. [la]

### 5.5.1.2. Le génitif

Les expressions dites génitives, c'est-à-dire les constructions SN1 + de + LE + SN2, qui marquent une relation de possession spécifique semblent causer beaucoup de difficultés aux étudiants finlandais et, selon Berling (2003 : 124-125), aussi aux étudiants suédois. Voyons quelques exemples :

5.42. (B15) Je pense que l'alcool est un ennemi **de** jeunes. [des]

5.43. (A31) Ma mère a un ami célèbre. Quand [...] la famille de ^ ami viennent chez nous... [de l']

Ces deux premiers exemples, à notre avis, sont assez clairs : *un ennemi de (tous les) jeunes* → *un ennemi de + les jeunes* → *un ennemi **des** jeunes*. Dans 5.43., le substantif *ami* est présenté déjà dans la première partie de la phrase : *Ma mère a **un ami** célèbre*. Et c'est pourquoi il faut employer l'article défini lorsque l'on parle de l'ami la deuxième fois : *Quand [...] la famille de **l'ami** vient chez nous...*

Mais les exemples suivants sont déjà un peu plus difficiles à expliquer :

5.44. Les clients **d'**entreprise [de l']/ le père **d'**enfant [de l'] (Berling 2003 : 124-125)

Ces exemples se traduisent par le génitif aussi en finnois, (*les clients de l'entreprise* = *yrietyksen asiakkaat* et *le père de l'enfant* = *lapsen isä*), et en effet, selon la règle générale le génitif français se forme à partir de la préposition *de* et l'article défini *LE*. Nous pouvons constater que c'est ainsi aussi dans nos exemples, mais malheureusement, ce n'est pas toujours le cas. Le génitif en finnois n'est pas toujours génitif en français et vice versa. Quelque fois, on emploie l'article devant le SN2 en français et quelque fois pas. L'usage de l'article varie selon ce que l'on veut dire mais il existe aussi des cas figés.

### 5.5.1.3. Les expressions verbales

Certains verbes et locutions verbales figées en français demandent l'emploi de l'article défini. Normalement, il n'y a pas de règles spéciales et les étudiants étrangers doivent simplement apprendre ces expressions par cœur. Chacune des quatre fautes dans les exemples qui suivent sont assez typiques pour les étudiants finlandais. Le nombre de ces

fautes n'est pas très élevé dans notre corpus mais c'est plutôt leur ténacité qui nous intéresse :

5.45. (A146) Mes amis **ont** ^ **habitude des** raconter à moi... [l']

Dans le premier exemple (5.45.), l'étudiant a oublié que l'expression *olla tapana* en finnois se traduit *avoir l'habitude de* en français, et il a omis l'article *l'* dans sa phrase.

En ce qui concerne les exemples suivants, où il s'agit des verbes *étudier*, *aimer* et *détester* qui excisent l'emploi de l'article défini en français, nous trouvons deux variantes de fautes. L'étudiant a soit omis l'article (5.46. et 5.47.), soit il a employé l'article partitif/indéfini (5.48.).

5.46. (B153) Tout le monde doit **étudier** ^ suédois. [le]

5.47. (B124) J'**aime** ^ France... [la]

5.48. (A146) Je **déteste des** rumeurs. [les]

Tous ces exemples peuvent probablement être expliqués par l'influence du finnois. D'une part, nous n'avons pas d'article correspondant en finnois et, d'autre part, nous employons le partitif en finnois dans ces constructions ; *opiskelen ruotsia*, *rakastan Ranskaa*, *vihaan huhuja* etc. Il n'est donc pas surprenant de voir les phrases du type *je déteste des rumeurs* dans les textes des étudiants finlandais. Les enseignants de français en Finlande devraient donc bien souligner que l'on n'emploie pas automatiquement le partitif en français chaque fois qu'il y a partitif en finnois (voir 3.2.6.).

#### 5.5.1.4. Les prépositions

Les fautes de l'article défini concernant les constructions du type *préposition + LE + subst.* sont plus fréquentes chez les étudiants de français de niveau court. Nous avons rencontré, entre autres, les fautes suivantes :

5.49. (B23) L'alcool peut être une ennemi pour ^ travail, ^ santé et pour ^ famille. [le, la, la]

5.50. (B75) Nous habitons ici en Paris, au milieu de ^ ville. [la]

L'étudiant aurait dû employer l'article défini devant les substantifs dans ces deux exemples (*pour le travail, pour la santé et pour la famille/ au milieu de la ville*) Mais en fait pourquoi ? Dans le premier exemple 5.49., l'article défini doit être employé parce que l'on parle de travail, santé et de famille en général, sans aucune précision. Il s'agit donc d'un référent générique. Si nous disions : *l'alcool peut être ennemi pour un travail...*, l'article indéfini soulignerait qu'il s'agit d'un travail spécial ou seulement d'un travail (pas tous les travaux). Quant à l'exemple 5.50., l'article défini doit être employé parce que la ville en question est déjà connue, la ville de Paris. Ainsi, dans ce cas, il faudrait dire : *Nous habitons ici à Paris, au milieu de la ville.*

Nous admettons que les prépositions sont compliquées en français car d'une coté les articles sont normalement employés après les prépositions, mais de l'autre coté, il existe beaucoup d'expressions prépositionnelles en français où l'article n'est pas employé, par exemple, *par avion, à vélo, en France et sans amour* entre autres (cf. 3.4.3.).

#### 5.5.1.5. Noms de titre

Dans la plupart des cas où les noms de titre se trouvent devant un nom propre, ils doivent être précédés d'un article défini en français (Delantour *et al.* 1991 : 109). Ce phénomène est général en français, mais pourtant il n'apparaît que dans de rares cas dans notre corpus. Parmi les 793 fautes, nous ne trouvons que deux qui portent sur cet emploi de l'article défini :

5.51. (A35) " Monsieur ^ (le) commissaire, je suis désolé... [le]

5.52. (A121) Presque tout le monde a vu le mariage **de** Prince Charles et Diana en Angleterre à la télévision... [du]

De même, ces fautes concernant ce phénomène sont rares chez les étudiants suédois aussi mais elles sont cependant plus nombreuses que dans notre corpus. Berling (2003 : 123), constate que ces fautes n'apparaissent que dans les exercices de traduction du suédois en français (p. ex. *Son père, ^ comte Alphonse*). Cela implique que les étudiants suédois n'emploient pas non plus ces sortes d'expressions dans leurs textes « libres » comme c'est le cas aussi chez les étudiants finlandais.

### 5.5.1.6. Le superlatif

Les fautes qui portent sur l'emploi du superlatif sont également assez rares dans notre corpus, mais cependant nous aborderons ce sujet parce qu'il est un peu particulier en français. Le superlatif français se forme de l'adjectif au comparatif de supériorité ou d'infériorité (le plus/le moins) et de l'adjectif en question, par exemple, *le plus beau jour de ma vie* (Riegel *et al.* 2004 : 365-366). Mais la chose la plus problématique est le fait que l'article défini doit être « répété » dans les constructions superlatives en français. De même, lors de nos expériences d'enseignement de français, nous avons justement remarqué que les étudiants ont souvent du mal à se souvenir d'employer l'article défini aussi devant l'adjectif :

- 5.53. (A59) Il me semble que le cinéma finlandais puisse un jour être parmi de les étoiles ^ plus claires dans le ciel du cinéma. [les]
- 5.54. (B178) La chose ^ plus importante est l'amour... [la]

### 5.5.2. Article indéfini

Les fautes qui portent sur l'emploi de l'article indéfini sont en majorité dans notre corpus et représentent environ 30% du nombre total des fautes relevées. L'emploi de l'article défini semble causer des difficultés avant tout aux étudiants du groupe A mais pourtant, comme c'était le cas avec l'article défini, la répartition de ces fautes est très similaire dans les deux groupes d'étudiants A et B. Nos matériaux montrent que la plupart des fautes de l'article indéfini dans ces deux groupes concerne soit le mauvais choix entre l'article défini et indéfini, soit le non-emploi de l'article. De même, constatons que chez les étudiants finlandais les fautes typiques de l'article indéfini sont liées aux compléments d'objets, à la négation, aux attributs et aux constructions *adjectif + nom au pluriel*.

#### 5.5.2.1. Le complément d'objet

Clairement, le plus grand nombre des fautes de l'article indéfini concernent l'emploi de l'article devant le complément d'objet. En voici quelques exemples :

- 5.55. (B172) Il a ^ (un) caractère fascinent... [un]
- 5.56. (A86) Il y a des films modernes qui traite ^ sujets actuels. [des]

Nous pouvons constater que dans ces exemples précédents l'étudiant n'a pas employé l'article devant le COD même si les substantifs doivent normalement être précédés d'un article en français. Dans l'exemple 5.55., il faut employer l'article indéfini parce que le nom *caractère* est particularisé par l'adjectif *fascinant*. En ce qui concerne l'exemple 5.56., l'article indéfini doit être employé car le nom *sujets* ne renvoie à aucuns sujets particuliers ni identifiés dans le contexte.

De plus, le choix entre les articles est difficile pour les étudiants étrangers. Dans les exemples 5.57. et 5.58. qui suivent, l'article indéfini doit également être choisi car les noms *enfants*, *rumeurs* et *légendes urbaines* désignent des choses non identifiées comme dans l'exemple 5.56. Il s'agit donc d'enfants et de rumeurs en général :

5.57. (B69) Est-ce que tu as **les** enfants? [des]

5.58. (A131) Je moi-même n'aime pas de raconter **les** rumeurs ou **les** légendes urbaines. [des]

Il faut pourtant remarquer que l'emploi de l'article indéfini n'est que la seule possibilité dans ce contexte. L'article défini pourrait très bien être possible dans une autre situation, par exemple, si la personne dans l'exemple 5.59 parlait de ses propres enfants après avoir divorcé lors une discussion sur le droit de visite :

5.59. Est-ce que tu as **les** (notre enfants) enfants (ce weekend) ?

Notons aussi que le changement d'article dans ces exemples influe sur le cas du finnois et sur la place du nom dans l'énoncé : *Est-ce que tu as **des** enfants?* = *onko sinulla lapsia ?* – *Est-ce que tu as **les** enfants?* = *onko lapset sinulla ?*

### **5.5.2.2. La construction *il y a* + COD**

La construction *il y a* est très commune en français et elle correspond à celle de l'anglais *there is/there are* ou *det finns* du suédois. En finnois nous n'avons pas ce type d'expression et il s'ensuit que les étudiants finnophones du français ou du suédois ont souvent des difficultés de se souvenir qu'il faut normalement employer l'article indéfini après cette construction. Ce problème se présente souvent aussi dans notre corpus. Voyons quelques exemples :

5.60. (A95) Parce que la Finlande est assez petite, *il y a les* réalisateurs passionnés par le cinéma. [des]

5.61. (B117) *Il y a juste les* rues et beaucoup de béton. [des]

L'emploi de l'article défini rend les phrases bizarres car la construction *il y a* s'utilise pour présenter quelque chose de nouveau en français, et ainsi, il faut employer l'article indéfini.

### 5.5.2.3. Négation

Comme nous avons expliqué au début du chapitre 4.3., les fautes concernant la négation ont été étudiées une par une et puis classées dans la catégorie de l'article indéfini ou celle de l'article partitif selon le cas. En ce qui concerne les fautes de négation portant sur l'article indéfini, elles sont plus nombreuses dans les deux groupes A et B, et le plus souvent, il s'agit de formes plurielles qui causent des problèmes aux étudiants :

5.62. (A104) Le petit bebe n'a pas ^ parents comme lui parents avaient. [de]

5.63. (B88) [...] mais je n'ai pas **des** enfants. [de]

5.64. (B121) Je n'avais pas eu **les** problèmes avec les langues en Finlande. [de]

Nous trouvons trois variantes de ces fautes dans notre corpus. L'étudiant a omis l'article totalement ou employé soit l'article indéfini complet *des*, soit l'article défini *les*. Dans tous ces cas la forme correcte aurait été *de* car il s'agit des phrases négatives normales où les articles indéfinis ou partitifs se transforment en *de* (Kalmbach 2003 : 25).

Cette règle de la transformation concerne donc tous les articles indéfinis et partitifs, aussi les formes singulières, comme dans l'exemple suivant où l'étudiant aurait dû écrire [...] *je n'ai pas de* voiture :

5.65. (B71) je fais aller à pied, parce que je n'ai pas **une** voiture. [de]

Dans cet exemple emploi de l'article indéfini *une* est impossible parce qu'il s'agit d'une négation totale (voir 3.3.3.1.). La personne en question n'a donc aucune voiture. L'emploi de la forme normale de l'article indéfini dans ce cas rendrait la phrase bizarre en impliquant que la personne n'a pas une voiture mais deux voitures ou par exemple un vélo mais pourtant elle doit aller à pied. Précisons cependant que dans un autre contexte

ce type de négation implicite dite partielle peut être tout à fait possible. Voyons un exemple :

5.66. (B13) Il n'y a pas **la** réponse simple pour cet question très difficile... [de/une]

Dans cet exemple l'étudiant a le choix entre la négation totale (*il n'y a pas **de** réponse pour cette question très difficile...* = la réponse n'existe pas) et la négation partielle (*il n'y a pas **une** réponse simple pour cette question très difficile...* = il ya une réponse mais elle n'est pas simple). De toute façon, l'emploi de l'article défini *la* n'est pas possible.

#### 5.5.2.4. Adjectif + nom au pluriel

Les fautes qui portent sur l'emploi de l'article indéfini devant les noms au pluriel précédés par un adjectif qualificatif sont assez fréquentes dans notre corpus. Selon la règle générale, l'article est supprimé devant l'adjectif placé avant le nom au pluriel et ainsi l'article indéfini *des* devient *de* (Callamand 1989 : 16) :

5.67. Il a **des** ennuis graves → Il a **de** graves ennuis. (*ibid.*)

Ce phénomène est courant avant tout dans le français écrit et soutenu et, c'est la raison pour laquelle nous considérons les phrases du type *il a **des** graves ennuis* comme fautives dans notre corpus qui se compose des textes écrits même si la forme *des* peut apparaître dans le français parlé. Voyons quelques exemples relevées dans le corpus. Les étudiants ont soit omis tout l'article devant la construction *adjectif + nom au pluriel* (5.68. et 5.69.), soit employé l'article indéfini *des* (5.70. et 5.71.):

5.68. (A133) Malheureusement, il existe ^ nombreux pères qui ne sont pas ravis d'avoir un enfant. [de]

5.69. (B8) Les filles ont ^ très jolies robes... [de]

5.70. (A90) Il y a tout le temps **des** nouveaux films au cinéma. [de]

5.71. (B155) Il y aurait **des** fortes chances que je déménagerais à une plus petite ville. [de]

Cependant, l'emploi de *des* dans ces cas pourrait être possible si le nom précédé par l'adjectif renvoyait à quelque chose de spécial ou à un référent connu. Dans ces conditions, il faut appliquer la règle de la contraction *de + les* :

5.72. Je t'ai acheté **des** belles fleurs dont nous avons parlé.

Mais comme ce n'est pas le cas dans nos exemples 5.68.- 5.71., l'emploi de *des* n'est pas possible dans ces exemples.

#### 5.5.2.5. **Attribut**

Nous trouvons dans le corpus aussi un assez grand nombre des fautes de l'article indéfini qui portent sur l'emploi du verbe *être*. Ces fautes ne sont pas aussi nombreuses que les cas précédents mais nous en présentons quelques exemples parce que l'emploi ou le non emploi de l'article après le verbe *être* semble causer une confusion pour les étudiants finlandais. Les étudiants semblent avoir tendance à omettre l'article devant le verbe *être*, comme le montrent ces exemples :

5.73. (B85) Tu as été ^ bon ami. [un]

5.74. (B64) La capitale de votre pay est **la** ville très magnifique. [la]

5.75. (A143) Ils ne sont pas ^ super-hommes! [des]

L'omission de l'article peut résulter du fait qu'en français, l'article ne s'utilise pas dans les constructions attributives s'il s'agit d'un nom de métier ou de nationalité. Dans ces cas l'absence d'article est une règle si l'attribution ne fonctionne que comme un classement. (Riegel *et al.* 2004 : 165) En étudiant les exemples précédents nous pouvons voir que ce n'est pas le cas, alors, l'article doit être employé. Mais pourquoi faut-il employer l'article indéfini au lieu de l'article défini ? Nous choisissons l'article indéfini parce que dans les exemples 5.73. et 5.74., les noms *ami* et *ville* sont particularisés par les adjectifs *bon* et *magnifique*. Quant à l'exemple 5.75., qui est une phrase négative, l'article indéfini s'emploie parce que la négation n'influe pas sur la forme de l'article dans les constructions attributives (Callamand 1989 : 15).

#### 5.5.3. **Article partitif**

Les fautes liées aux formes et à l'emploi de l'article partitif constituent un domaine où les étudiants finlandais commettent souvent des fautes. Dans notre corpus, les fautes du partitif représentent 21% des fautes relevées et elles sont assez nombreuses avant tout chez les étudiants de groupe B (23,7% de toutes des fautes), mais nous trouvons les mêmes types de fautes également dans les copies du groupe A. Ce fait est intéressant car

Berling (2003 : 98) constate aussi que les fautes portant sur l'article partitif se manifestent surtout aux niveaux moins avancés et diminuent vers les niveaux ultérieurs. La seule différence est pourtant le fait que chez les étudiants suédois les fautes du partitif diminuent clairement et elles presque disparaissent aux niveaux ultérieurs, tandis que selon notre étude, les fautes portant sur le partitif sont moins nombreuses chez les étudiants du groupe A mais la différence n'est pas si grande entre les deux groupes A et B. Ainsi, nous pouvons constater que pour quelque raison les fautes du partitif semblent être plus persistantes chez les étudiants finlandais. De plus, les remarques de Casile (2009) dans son étude concernant les connaissances des étudiants finlandais universitaires des éléments *du, de la, des* et *de* ne font que renforcer les nôtres.

En ce qui concerne notre corpus, nous avons remarqué que divers constructions quantitatives causent clairement la plus grand nombre des fautes (50%-60%) dans les deux groupes, mais même la seule mémorisation de la forme correcte de l'article partitif semble être difficile pour certains étudiants. Signalons, en outre, que les substantifs abstraits comme *amour* ou *temps* sont problématiques pour les étudiants finlandais et pour quelque raison les substantifs *argent* et *alcool* se répètent dans les exemples.

### **5.5.3.1. Article partitif proprement dit**

En premier lieu, nous aborderons les fautes qui concernent l'emploi de l'article partitif proprement dit, c'est-à-dire, les formes *du, de la, de l'* et même *des* dans certains cas. Il est à noter que l'emploi de ces formes semble causer beaucoup plus de fautes aux étudiants du groupe B que ceux du groupe A. Les exemples suivants laissent voir que les étudiants maîtrisent en effet mal les diverses formes de l'article partitif :

5.76. (A95) Il y a trop les réalisateurs qui veulent avoir l'argent... [de l']

5.77. (B50) Moi, je bois l'alcool peut-être quatre fois par année... [de l']

Nos matériaux nous permettent de constater que dans la plus grande partie des cas, les étudiants finlandais ont tendance à employer l'article défini au lieu de la forme correcte de l'article partitif.

De plus, nous trouvons quelques cas où les étudiants n'ont employé aucun article, comme dans les exemples suivants :

5.78. (B102) Bois-tu ^ café au lait? [du]

5.79. (B33) Qu'est-ce que c'est la raison pourquoi nous buvons ^ alcool? [de l']

Une autre faute typique surtout dans le groupe B, mais aussi dans certains cas du groupe A, semble être celle de mettre *d'* ou *de* au lieu de *du*, *de la* ou *de l'* :

5.80. (B4) [...] les finlandais apprennent à boire **d'**alcool très jeunes. [de l']

5.81. (A8) Les parents ont **d'**argent de payer les femmes de ménage. [de l']

Ces fautes sont intéressantes car selon l'étude de Berling (2003 : 128), ce type de faute est également courant chez les étudiants suédois du français :

5.82. chercher **d'**huile/ manger **de** viande/ acheter **de** pommes (*ibid.*)

Peut-être les étudiants se souviennent que *de* est une partie de l'article partitif mais oublient le reste. Nous croyons également que le fait de ne pas avoir en finnois ni en suédois d'article partitif correspondant à l'article partitif français a une grande influence sur ces fautes. Il est probable que les étudiants n'ont pas encore assimilé les règles de l'emploi de l'article partitif, et il nous semble que ce processus prend beaucoup de temps.

### 5.5.3.2. Négation

Comme nous avons vu dans le chapitre 3.2.1., l'article partitif *du*, *de la*, *de l'* ou *des* (indéfini ou partitif) se transforme, en règle générale, en *de* devant le COD d'une phrase négative. Cependant, les fautes de négation qui portent sur l'article partitif sont très rares dans notre corpus et la plupart des fautes de négation concernent l'emploi de l'article indéfini.

Dans les fautes que nous avons rencontrées les étudiants ont soit oublié la règle de la transformation et employé l'article partitif normal (5.83.), soit employé l'article défini au lieu de simple *de* (5.84.) :

5.83. (A40) [...] et si on n'a pas **du** temps, on ne peut pas donner de l'amour aux enfants. [de]

5.84. (B24) Je ne bois pas l'alcool mais je préfère danser et parler avec les gens. [d']

Pourtant, il est à se souvenir que cette règle de transformation concerne seulement les articles partitifs et indéfinis. L'article défini reste toujours tel quel :

5.85. (B195) [...] mais je n'aime pas **de** vin. [le]

Le verbe *aimer* demande toujours l'emploi de l'article défini devant le COD, même dans les constructions négatifs (voir 3.2.6.).

### 5.5.3.3. Expressions de quantité

L'article partitif prend la forme *de* également après les expressions de quantité comme *beaucoup de, plus de, moins de* etc. (voir le chapitre 3.3.5.). Mais comme c'est le cas dans les phrases négatives, cette règle aussi semble être difficile à se souvenir. De même, les fautes des étudiants finlandais sont similaires s'agit-il de la négation ou des expressions de quantité. Selon nos remarques, les étudiants ont le plus souvent tendance à mettre l'article partitif complet au lieu de simple *de*, comme dans les exemples suivants :

5.86. (A94) Vous gagnerez beaucoup **de** l'argent. [d']

5.87. (B186) J'ai beaucoup **des** amis étrangers... [d']

Mais nous trouvons aussi des cas où les étudiants ont l'employé l'article défini (5.88.) ou oublié toute forme d'article devant le COD (5.89.) :

5.88. (B202) Il y a de plus en plus **les** problèmes humanitaires. [de]

5.89. (A133) Tous les jours, il existe de plus en plus ^ adolescents qui ont un enfant.  
[d']

En ce qui concerne l'emploi du partitif, ces fautes sont les plus courantes chez les étudiants finlandais même dans le groupe A, qui en fait, a commis plus de ces fautes (33 fautes sur 56 = 59%) que le groupe B (55 fautes sur 110 = 50%). Nous trouvons ce fait très surprenant. Au début des études, ces types de fautes sont plus ou moins « normales » et souvent plus générales, mais non pas plus acceptables, tandis que les étudiants du français plus avancés devraient déjà bien connaître ces règles. Apparemment, ce n'est pas toujours le cas.

#### 5.5.3.4. Quelques expressions verbales

L'article partitif s'utilise également dans un grand nombre d'expressions verbales. Ces expressions sont souvent composées du verbe *faire* et indiquent de quel type d'action il s'agit, par exemple, *faire du sport*, *faire du français* (Kalmbach 2003 : 32). Nous trouvons quelques fautes du partitif de ce genre dans les copies du groupe B, tandis que pour le groupe A, ces expressions ne semblent pas causer des fautes. En ce qui concerne le premier exemple (5.90.), la forme correcte serait *faire du shopping* = shoppailla, et quant au deuxième (5.91.), *faire du bruit* = metelöidä :

5.90. (B129) Je peux faire le shopping n'importe quand... [du]

5.91. (B127) L'environnement n'aurait pas trop d'automobilistes car ils font ^ bruit.  
[du]

#### 5.5.4. Article zéro

L'emploi de l'article zéro, c'est-à-dire, le phénomène de non emploi de l'article devant le nom, semble causer un peu moins de fautes pour les étudiants finlandais du français que les autres articles, mais entre les groupes il y a des différences. En d'autres termes, les étudiants du groupe B commettent plus de fautes de l'article zéro (19,6) que les étudiants du groupe A (14,3%) Pourtant ces pourcentages sont beaucoup plus élevés que chez les étudiants suédois de Berling (2003 : 130) qui ne font guère des fautes de ce genre. C'est en fait une remarque intéressante, premièrement, parce qu'en finnois l'article zéro est beaucoup employé, et deuxièmement, parce que nous venons de constater dans le chapitre 4.2. que les étudiants finlandais ont tendance à trop enlever les articles nécessaires quand ils s'expriment en français. Dans ces conditions, ne devraient-ils pas réussir à employer l'article zéro ? Mais non, paradoxalement, l'emploi de l'article zéro n'est pas facile non plus pour les finlandais même s'il s'agit du non emploi des articles visibles.

##### 5.5.4.1. Expressions verbales

L'article est supprimé après un grand nombre d'expressions verbales en français, comme *avoir besoin de* et *avoir envie de*, *avoir faim* entre autres. Il s'agit d'expressions idiomatiques qui sont en général des survivances de l'ancien français. (Kalmbach 2003 :

43) Selon nos études, la plupart des fautes de l'article zéro relevées concernent justement les verbes, et ces fautes sont plus courantes chez les étudiants du groupe B que le groupe A, mais nous trouvons les mêmes fautes encore chez les étudiants du groupe A. Leur nombre est seulement diminué ce qui est un bon nouvel. Voyons quelques exemples :

5.92. (B151) J'ai besoin **de la** (du) silence et de beaucoup d'espace... [de + du = de Ø]

5.93. (A139) Une mère ado a besoin **de l'aide**. [de + de l' = de Ø]

Dans ces exemples, on emploie l'article zéro parce que l'article visible disparaît à cause de la règle de cacophonie (cf. 3.3.5. et 3.4.5.). L'étudiant aurait donc dû écrire tout simplement *j'ai besoin **de** silence* et *une mère ado a besoin **d'**aide* parce que l'on parle de silence et d'aide en général sans aucune précision. À vrai dire, l'emploi d'autres déterminants serait aussi possible, mais l'article zéro ajoute une nuance généralisatrice. Si nous comparons, par exemple, les phrases ; *j'ai besoin **de** voiture* = en général, et *j'ai besoin **de la/ta** voiture* = une certaine voiture défini, nous voyons la différence. Ainsi, l'emploi de l'article zéro dépend du sens de la phrase.

Chevalier *et al.* (1974 : 221) donne un bon exemple qui illustre bien cette différence entre l'emploi de l'article zéro ou un autre article. Cet exemple de Diderot montre que l'emploi de l'article redonne de l'actualité au substantif :

5.94. Nous l'avons fait parler Ø guerre, tout son bien aise. [...] Il nous parla beaucoup du maréchal, de ses occupations de ses amours. (ibid.)

En ce qui concerne l'exemple suivant (5.95.), nous voulons en parler parce que la construction *venir de + Ø + pays* est une règle importante de la grammaire française quant à l'emploi des articles :

5.95. (B205) [...] ou un noir homme qui vient **de l'**Africa. [deØ]

Pourtant, nous n'avons trouvé qu'une seule faute concernant cette construction tandis que, selon l'étude de Berling (2003 : 121), les fautes de ce genre sont très courantes chez les étudiants suédois du français. Nous croyons que le petit nombre de ces fautes dans notre corpus est un pur hasard mais il peut résulter aussi des sujets des rédactions qui n'ont peut être pas suscité les étudiants à employer cette construction.

Nous voulons également aborder un autre cas spécial dans l'emploi de l'article zéro qui a causé beaucoup de confusion chez les étudiants. Il s'agit de l'expression *parler + langue* et la question qui nous intéresse le plus est la suivante : faut-il employer l'article défini ou l'article zéro ? Dans le corpus, nous avons trouvé des exemples sans et avec l'article et quelquefois les phrases ont été correctes mais le plus souvent non. Quelle est donc la différence ? Voyons deux exemples de notre corpus :

5.96. (B135) La plupart des Finlandaises parlent **le** finnois.... [Ø]

5.97. (B159) Mais ils qui parlent **le** suédois doivent aussi étudier le finnois. [Ø]

Dans ces deux exemples précédents, l'étudiant aurait dû employer l'article zéro parce que il s'agit de la langue maternelle. Ainsi, la phrase *la plupart des finlandais parlent Ø finnois* (comme la langue maternelle) se traduit en finnois *suurin osa suomalaisista puhuu suomea* (äidinkielenään) tandis que la phrase *la plupart des Finlandais parlent le finnois* signifie que la plupart sait parler le finnois, alors en finnois, *suurin osa suomalaisista osaa puhua suomea*, ce qui n'est pas l'idée de la phrase (voir 3.4.6.). Cette différence est importante en français même si dans la langue courante *parler français* peut avoir le deux sens (*osata/puhua äidinkielenään*). Pourtant la construction avec l'article défini ne peut pas être utilisée dans tous les cas. Elle est seulement possible dans le sens *osata*. (Kalmbach 2003 : 45) De plus, nous avons remarqué que les enseignants ont aussi bien hésité avec cette construction. Parfois ils ont corrigé ces fautes et parfois non.

#### 5.5.4.2. Mots composés

En général, on emploie des prépositions pour former des mots composés en français. La construction N1 + de + N2 est probablement la façon la plus courante de traduire des noms composés finnois. Nous avons remarqué que les étudiants finlandais du français ont tendance à ajouter l'article défini dans cette construction même si l'article zéro est souvent une indice des mots composés. Les autres articles sont aussi possibles mais l'emploi dépend du sens de l'expression et chaque cas doit être bien analysé. L'article zéro donne le sens général à l'expression et indique la caractéristique, le type de nom1 (une carte **de** Ø visite = type de carte) (Callamand 1989 : 17). Dans les exemples

suiuants, c'est justement l'idée. Il s'agit d'un magasin de chaussures en général et du type de numéro, et ainsi, l'emploi de l'article défini n'est pas possible :

5.98. (A18) Voudriez-vous créer un magasin **des** chaussures ou devenir infirmière?  
[de Ø]

5.99. (B72) Est-ce que je peux obtenir ton numéro **du** téléphone? [de Ø]

### 5.5.4.3. **Attribut**

En ce qui concerne les problèmes portant sur l'emploi de l'article zéro dans les constructions attributives, les étudiants ont commis des fautes assez typiques, voire classiques, qui contreviennent à la règle *être + Ø + nom indiquant une profession*. Normalement, on n'emploie pas d'article dans ces constructions, mais les étudiants finlandais l'ajoutent souvent et il s'ensuit des formes erronées comme :

5.100. (A15) Sa soeur [...] elle est **une** metteur en scène. [Ø]

5.101. (B85) Je suis **une** commissaire, et toi? [Ø]

Ces phrases répondent à la question *quelle est la profession de X*? Et dans ce cas, il faut employer l'article zéro qui a une valeur assimilable à un adjectif, *je suis enseignant/ je suis heureux* etc. (voir 3.4.2.).

### 5.5.4.4. **Prépositions**

L'article zéro est employé également après plusieurs prépositions soit pour des raisons sémantiques, soit à cause de la survivance de constructions anciennes (Kalmbach 2003 : 42) Nous pourrions analyser ces cas longuement mais nous expliquerons le problème à travers certaines occurrences relevées dans le corpus :

5.102. (B26) La vie serait moins amusante sans **des** fêtes. [sans Ø]

5.103. (A70) Si le prévision ne mentionne ni les planets ni le ciel, on peut le laisser sans l'attention. [sans Ø]

En ce qui concerne les exemples 5.101. et 5.102., ils sont assez communs dans notre corpus. Les étudiants ont souvent tendance à employer l'article défini ou l'article indéfini après la préposition *sans* bien qu'elle soit le plus souvent suivi de l'article zéro. Les autres articles sont pourtant possibles, par exemple, si un adjectif ou une relative est ajouté dans l'expression (Kalmbach 2003 : 43) :

5.104. Sans **une** preuve vraiment sérieuse (*ibid.*)

Quant aux exemples 5.105. et 5.106. qui suivent, ils présentent une faute intéressante concernant l'emploi des articles :

5.105. (A118) J'ai envoyé un e-mail à Roberto qui habite **au** Rome... [à Ø]

5.106. (B69) J'habite ici à **la** Paris. [à Ø]

Les exemples montrent que les étudiants, même du groupe A, ont employé l'article défini après la préposition *à* devant un nom propre de ville. Pourtant les constructions comme **au** *Rome* et **à la** *Paris* sont normalement impossibles en français (voir 3.4.1.). Les noms de villes s'emploient en général sans article, et il n'y a que certaines exceptions à cette règle, par exemple, *La* Rochelle, *Le* Havre et *Le* Caire (Kalmbach 2003 : 42).

#### 5.5.4.5. Certaines expressions de quantité

Nous avons remarqué que certains étudiants confondent l'emploi de diverses expressions de quantité comme *beaucoup* avec les termes *plusieurs* et *nombreux*. *Plusieurs* est employé comme un pronom et n'est donc pas suivi de *de* ni d'article mais employé tel quel. Pourtant, nous trouvons des fautes comme les suivantes :

5.107. (A142) Mais il y a plusieurs **de** personnes qui ont un enfant très jeune. [Ø]

5.108. (B118) Il y a plusieurs **des** hommes d'affaires qui ne pensent qu'à l'argent. [Ø]

5.109. (B19) Toutes les années nombreux **les** gens meurent à cause d'alcool. [Ø]

Ces exemples laissent voir que les étudiants ont employé les termes *plusieurs* et *nombreux* la même façon qu'ils emploient d'autres expressions de quantité suivies de la préposition *de*. De plus, les étudiants semblent faire aussi de mêmes types de fautes après les termes *plusieurs*, *nombreux* et *beaucoup de*, *plus de* etc. (*cf.* 5.5.3.3.). Cela implique pourtant que les étudiants ont été au moins logiques dans leurs actions et ainsi cette fautive analogie peut être considérée comme un bon exemple d'une faute intralinguale (voir 5.6.3.).

#### 5.5.4.6. Ni... ni...

La double négation française *ni... ni...* a également causé certaines fautes dans notre corpus. La plupart des fautes portant sur la négation ont déjà été présentées sous le chapitre 5.5.2.3. concernant les fautes de l'article indéfini mais cette construction *ni...ni...* demande l'emploi de l'article zéro. En présentons quelques exemples :

5.110. (A106) Je ne suis **ni des** scandals ou **des** fêtes royal **ni des** rumeurs sur des gens célèbres. [ni Ø ni Ø]

5.111. (B163) [...] et il n'y a **ni les** compliqués **ni les** difficultés à comprendre. [ni Ø ni Ø]

Le nombre de ces fautes n'est pas très grand, mais dans les cas que nous avons rencontrés les étudiants ont employé soit l'article indéfini ou l'article défini au lieu de l'article zéro. Il est à noter pourtant que les mêmes limites (attribut, la négation partielle etc.) qui s'appliquent à la négation « singulier » (*ne pas de*) concernent aussi la construction *ni... ni...* (voir 3.3.3.1.).

### 5.6. Explication des fautes

Dans ce chapitre, nous essayerons de trouver des raisons derrière les fautes d'article relevées. Il va sans dire que cette tâche est très compliquée. Les fautes peuvent être provoquées par de plusieurs raisons (*cf.* les chapitres 2.2.1 et 2.3.3.) et, à vrai dire, le chercheur devrait avoir un accès à la tête de l'étudiant afin de pouvoir commenter les fautes commises. Cela signifie que, vu la nature de notre étude, cette tâche d'explication des fautes est pratiquement impossible. Comme notre corpus se compose des rédactions de l'épreuve française du baccalauréat des années 2003-2005, c'est-à-dire, des productions écrites des étudiants, nous n'avons pas pu interviewer les étudiants ou leurs enseignants ni nous familiariser avec les matériaux ou les méthodes d'enseignement utilisés dans ces écoles. Dans ces conditions, nous pouvons présenter seulement certains idées et commentaires possibles sur des raisons derrière les fautes.

Il est donc à noter que toutes nos remarques concernant les fautes sont basées sur l'information que nous avons pu tirer des rédactions lues, et avec l'aide de cette information nous pouvons expliquer environ 5% des fautes relevées.

### 5.6.1. Erreur/lapsus ?

Selon James (1998 : 173-177), dans la première phase de l'explication des fautes, il faut distinguer les *lapses*, c'est-à-dire les fautes non intentionnelles, des *erreurs*, qui sont les fautes proprement dites. En lisant les rédactions, nous avons remarqué que quelquefois, après avoir commis une faute, les étudiants ont employé le même mot ou la même construction de nouveau tout à fait correctement. Ainsi, dans ce cas nous pouvons constater qu'il s'agit plutôt de *lapses* que d'erreurs proprement dites. Voyons quelques exemples :

5.112. (A137) A mon avis la combinaison de la vie familiale et <sup>^</sup> **les** études est une mission impossible.

5.113. (B15) [...] ils prennent de l'argent de leur parents pour acheter **d'**alcool.

Les deux premiers exemples nous montrent que l'étudiant a déjà réussi au moins une fois à employer la bonne forme de l'article en question. Dans l'exemple 5.112., l'étudiant a d'abord écrit *la combinaison de la vie familiale*, ce qui est tout à fait correcte, mais ensuite il a oublié de répéter la préposition *de* et faire la contraction *de + les = des* devant le mot *études*. Dans l'exemple 5.113., il s'agit de la même chose mais cette fois le problème est lié à l'article partitif *de l'*.

En ce qui concerne les exemples 5.114. et 5.115., nous pouvons considérer les fautes **les** (au lieu de **des**) et **de l'** (au lieu de **d'**) comme lapsus parce que le même étudiant avait écrit d'abord *Il y a des préjugés...* et puis la phrase erronée *Il y a les avantages aussi*. De même, l'étudiant B183 avait d'abord écrit la phrase correcte *Beaucoup de gens ont tendance à penser...* et, un peu plus tard, l'emploi fautif de l'article partitif : *A mon avis nous ne pouvons jamais avoir trop de l'information :*

5.114. (B193) Il y a **les** avantages aussi. [des]

5.115. (B183) A mon avis nous ne pouvons jamais avoir trop **de** l'information. [d']

### 5.6.2. Interférence

Par l'interférence, on entend l'influence négative de la langue maternelle (L 1) sur la langue 2 (James 1998 : 179). Les éléments qui sont similaires dans la langue maternelle et dans la langue que l'on est en train d'apprendre sont généralement appris plus facilement que les éléments qui se différencient. En d'autres termes, le plus il y a des différences entre la langue 1 et la langue 2, le plus il y a aussi des difficultés dans l'apprentissage de la langue 2. (*Ibid.*) Dans ces conditions, nous pourrions constater que toutes les fautes d'articles des étudiants finlandais ont probablement été causées par l'interférence parce que le finnois et le français sont tellement différents et, sur tout, parce qu'en finnois on n'emploie pas d'articles. Cette hypothèse peut en fait être assez proche de la vérité mais vu la nature de notre étude, elle est impossible de prouver. De toute façon, nous croyons que la plupart des fautes concernant l'omission d'article proviennent justement du fait que les articles n'existent pas en finnois :

5.116. (A55) Oui, ^ Finlande est ^ trop peu pay pour le grand cinéma... Kyllä Ø  
Suomi on Ø liian pieni maa suurelle elokuvateollisuudelle.

5.117. (B85) Je voudrais ^ café et ^ jambon-beurre. Haluaisin Ø kahvin ja Ø  
kinkkuvoileivän.

Dans ces exemples, l'étudiant a omis l'article partout : devant le sujet, l'attribut et le complément d'objet. Pourtant, si nous comparons les phrases françaises avec les traductions en finnois nous voyons que ces derniers sont sans articles, et par conséquent, les fautes d'articles dans les phrases françaises pourraient résulter de l'interférence négative du finnois.

De même, l'emploi du partitif en finnois ne correspond que rarement à l'article partitif en français et c'est probablement pourquoi les étudiants finlandais font tellement des fautes en français :

5.118. (A146) Je déteste \*des rumeurs. (partitif) Vihaan huhuja (partitif)

À partir de cet exemple, nous pouvons constater que l'emploi du forme partitif est tout à fait accepté en finnois après les verbes de sentiments comme *détester*, *aimer* et *adorer* mais ne l'est pas en français parce que ces verbes nécessitent l'emploi de l'article défini. Ainsi, l'influence du finnois doit être prise en considération dans ces types de fautes d'articles.

### 5.6.3. L'influence de la langue d'arrivée

L'influence de la langue d'arrivée comme une cause de fautes renvoie aux cas où les fautes de l'apprenant dérivent du système de la L2 et non de l'interférence de la langue maternelle. Il s'agit donc des fautes intralinguales. Une catégorie de ces fautes est la *fausse analogie* où l'étudiant croit qu'un nouvel élément, par exemple un mot ou une construction grammaticale, se comporte comme un autre élément déjà appris (James 1998 : 185). Dans notre corpus nous avons trouvé plusieurs cas qui pourraient être dus à la fausse analogie. Voyons quelques exemples :

5.119. (B195) [...] mais je n'aime pas **de** vin....

Les étudiants apprennent à l'école que la négation en français se compose des mots *ne*, *pas* et *de*, par exemple, *je ne mange pas de viande*. Par suite, il n'est pas surprenant de voir les phrases comme l'exemple 5.119., [...] *mais je n'aime pas de vin...*, qui paraît tout à fait correcte si nous considérons seulement la formation de la négation en français. Mais comme nous avons déjà constaté plus haut, les verbes de sentiments comme *aimer* demandent toujours l'emploi de l'article défini même dans les phrases négatives.

Quant à l'exemple 5.120., il est très similaire. Nous savons que les expressions de quantité en français sont très souvent suivies de la préposition *de* comme *beaucoup de*, *un grand nombre de* etc. Ainsi, l'étudiant qui a écrit la phrase 5.120., a peut-être pensé que aussi le terme *plusieurs* se comporte d'une façon similaire et est suivi de la préposition *de*. C'est en fait assez logique.

5.120. (A142) Mais il y a **plusieurs de** personnes qui ont un enfant très jeune.

En outre, il existe de nombreuses autres catégories des fautes qui pourraient dériver du système de la langue d'arrivée. Nous avons trouvé par exemple quelques cas où l'étudiant à presque réussi à appliquer une règle correctement, comme dans l'exemple suivant :

5.121. (B82) Il y a **ni de** cinéma **ni de** discothèque à Joroinen, par exemple.

Dans cet exemple, il s'agit aussi de la négation comme dans le premier exemple (5.119.), mais cette fois, il est probablement question de *l'application incomplète d'une règle* plutôt que d'une fausse analogie. En d'autres termes, l'apprenant a employé

seulement certains composants d'une règle et oublié le reste. (James 1998 : 185). En ce qui concerne la construction *ni + ni* en français, il y a deux possibilités de traduire *ei-eikä* du finnois. On peut dire, soit *pas de... ni de*, soit omettre l'article totalement et dire simplement *ni... ni* (Delatour *et al.* 1991 : 116) :

5.122. Il n'y a **pas de** cinéma **ni de** discothèque/ il n'y a **ni** cinéma **ni** discothèque.

## **5.7. Évaluation de la signification des fautes**

L'évaluation de la signification des fautes, c'est-à-dire, l'estimation de leur gravité est la quatrième phase de l'analyse de fautes. L'évaluation est sans doute une des plus difficiles tâches dans l'enseignement. Tout d'abord, il faut être objectif mais peut on vraiment échapper à la subjectivité ? L'opinion de l'enseignant est en fait toujours présente dans la situation d'évaluation. Ensuite, les critères d'évaluation posent un autre problème. Selon quels critères peut-on donc dire qu'une faute est plus grave qu'une autre ? Et le fait, qu'un accord général et unanime entre les enseignants sur ces critères n'a jamais existé, ne rend guère la situation plus facile. Toutefois, l'évaluation est une partie fixe de notre système scolaire et les enseignants doivent continuellement prendre des décisions concernant ces questions. Dans les sous chapitres qui suivent, nous aborderons certains critères possibles dans l'évaluation de fautes des apprenants que nous considérons les plus importants. Nous ne parlons plus de la différence entre les lapsus et les fautes proprement dites parce que, selon nous ce sont les seuls cas clairs en ce qui concerne l'évaluation de la gravité des fautes. Les lapsus, c'est-à-dire, les fautes non intentionnelles et commises plutôt par hasard sont moins graves que les erreurs dites intentionnelles.

### **5.7.1. Le nombre des fautes**

Un critère possible dans l'évaluation des productions des étudiants est le nombre des fautes. Ainsi le plus l'étudiant fait des fautes, le moins il reçoit des points. Ce principe est beaucoup employé au moins dans les examens, et comme le baccalauréat est un examen, ne pourrions nous pas l'employer dans l'évaluation des rédactions du baccalauréat aussi ?

Dans le chapitre 4.1., nous avons déjà calculé que dans notre corpus chaque rédaction de niveau A comporte environ 2,8 fautes et les rédactions de niveau B 2,7 fautes. Ainsi 2,7 ou 2,8 fautes d'articles est la moyenne mais nous trouvons aussi des rédactions où le nombre des fautes est beaucoup plus élevé, par exemple, dans les rédactions suivantes : A55 (12 fautes d'articles), A63 (11 fautes d'articles), B166 (11 fautes d'articles) et B4 (10 fautes d'articles).

Nous admettons que le nombre des fautes comme le seul critère de l'évaluation semble un peu démodé, simpliste et même stricte, mais pourtant dans certains types d'exercices il est convenable. De plus, nous avons remarqué que le nombre des fautes, même le nombre des fautes d'articles, semble avoir une influence sur l'évaluation des rédactions du baccalauréat. Le résultat maximum dans la rédaction du baccalauréat des langues étrangères est 99 points en Finlande et, en général, c'est très difficile de recevoir avant tout au niveau A. Si l'étudiant reçoit plus de 80 points dans sa rédaction, il a bien réussi et s'il reçoit plus de 90, il a très bien réussi. Dans notre corpus, au niveau A, il y a 23 rédactions qui ont reçu 90 points ou plus et le nombre des fautes d'articles dans ces rédactions est environ 0,8 fautes/rédaction, alors, clairement moins que la moyenne 2,8 fautes. Le résultat est similaire chez les étudiants du groupe B aussi. Ceux qui ont eu 90 points ou plus, n'ont commis qu'environ 1 faute d'article dans leur rédaction. De plus, nous ne trouvons que 4 rédactions (seulement au niveau A) qui ont reçu 99 points. Cela fait 2,6% de toutes les 152 rédactions du niveau A et, ce qui est le plus intéressant, dans ces quatre rédactions il n'y a aucune faute d'article. Ainsi, nous pouvons constater que le nombre des fautes d'articles n'est pas sans importance.

### **5.7.2. Le point de vue grammatical vs. Communicationnel**

En ce qui concerne l'évaluation des productions d'apprenants ou l'enseignement de langues étrangères en général, l'importance de la compétence grammaticale et de la compétence communicative a déjà longtemps été une question centrale. En d'autres termes, quel est plus importante la forme ou la fonction ?

Si l'accent est mis sur la fonction, les fautes qui rendent la communication difficile sont considérées comme plus graves que les autres, et souvent dans ces conditions, les erreurs grammaticales sont considérées comme moins importantes et ainsi les « petites » fautes, par exemple, les fautes d'articles comme pointilleuses. Selon Ellis (1997 : 51-

52), une bonne compétence grammaticale ne semble pas se développer dans une classe où les étudiants pratiquent beaucoup d'exercices communicatifs parce qu'il est difficile de créer d'un environnement suffisamment riche pour l'acquisition d'une langue. Ces circonstances peuvent même encourager la fossilisation<sup>16</sup> des formes erronées (*ibid.*). Ellis (*id.*, p. 54) constate aussi que selon les études sur les apprenants doués en langues étrangères, les étudiants qui se concentrent sur les formes grammaticales, réussissent bien. De même, les règles grammaticales sont importantes à apprendre car les fautes de grammaire sont souvent productives, une faute provoque plusieurs autres fautes (Nickel 1973 : 26).

Johansson (1973 : 102) rappelle cependant que l'évaluation de fautes dans l'enseignement de langues étrangères dépend avant tout du but de l'enseignement. Le point de vue grammaticale a domine jusqu'au milieu des années 1960 dans l'enseignement des langues étrangères, et depuis des années 1970, l'appréciation de la communication a de plus en plus augmenté (Berling 2003 : 33). Si nous regardons par exemple le programme cadre national finlandais des études au lycée<sup>17</sup> ou les instructions de la Commission du baccalauréat concernant les examens des langues étrangères,<sup>18</sup> nous voyons que la compétence communicative est mise en relief partout. Selon la Commission (*ibid.*), les examens du baccalauréat des langues étrangères se fondent sur une connaissance des langues communicative déterminée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues étrangères (2001), et en ce qui concerne l'évaluation des productions écrites du baccalauréat, les critères sont dans l'ordre suivant : 1. communication, 2. le contenu et la structure du texte, 3. l'exactitude des expressions langagières.

Le point de vue communicationnel est donc vraiment devenu à la mode dans l'enseignement et l'évaluation de langues étrangères. Pourtant, cette tendance pédagogique n'est pas sans problèmes. Premièrement, plus l'appréciation de la compétence communicative augmente, plus la tolérance vis-à-vis les fautes normatives est grande. Cette tolérance devrait être visible aussi dans évaluation des productions écrites d'étudiants mais comme nos remarques dans le chapitre précédent montrent, et comme Berling (2003 : 34) le soupçonne aussi, ce n'est pas encore le cas.

---

<sup>16</sup> Voir chapitre 2.2.1.

<sup>17</sup> [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), consulté le 20.5.2010.

<sup>18</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Ohjeet08/kieliohje.pdf>, consulté le 20.5.2010.

Deuxièmement, cette appréciation de la communication gagne du terrain dans l'enseignement de langues étrangères aux dépens de l'exactitude grammaticale, ce qui selon nous, est probablement une des raisons pour lesquelles les étudiants finlandais font tellement des fautes d'articles.

## **6. Enseignement du système des articles en français**

Les chapitres précédents laissent voir que le système des articles en français n'est pas du tout clair pour les étudiants finlandais. Mais comment pourrait-on donc améliorer la situation ? Les raisons derrière les fautes d'articles sont multiples, et en plus de l'interférence négative du finnois ou l'influence d'autres langues, un grand nombre de ces fautes est probablement lié à un processus d'apprentissage incomplet et à des méthodes d'enseignement insuffisantes. Kalmbach (2005 : 8), de son côté, accuse fortement l'enseignement du français en Finlande et avant tout les manuels scolaires utilisés :

En effet, en Finlande, au niveau scolaire, l'enseignement du français présente sur le plan purement linguistique des lacunes méthodologiques et épistémologiques qui se perpétuent depuis des décennies. Ces lacunes se font de plus en plus cruellement sentir du fait de l'effet démultiplicateur produit par l'explosion de l'activité éditoriale en matière de manuels de français sur le marché finlandais.[...] Mais cette abondance d'ouvrages ne parvient pas à cacher le fait que, la plupart du temps, le contenu des manuels ne satisfait en rien les besoins réels des apprenants : les questions vraiment fondamentales sont souvent celles qui se voient accorder le moins de place.

Kalmbach a sûrement raison dans sa constatation et ces lacunes peuvent exister dans les manuels de français en Finlande, mais la réécriture des manuels scolaires est pratiquement impossible et le changement du système d'enseignement actuel prendra certainement du temps. Pourtant, une réflexion sur la méthodologie pédagogique et des problèmes dans l'enseignement du français aux étudiants finlandais serait appropriée et aussi selon nous bienvenue. Dans ce dernier chapitre avant la conclusion, nous cherchons à proposer quelques conseils pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des articles français.

### **6.1. « 10 commandements » pour les enseignants de français en Finlande**

#### **1. Ne sous-estimez pas l'enseignement des articles en français. Il est très important.**

Ce qui est important dans l'enseignement des langues étrangères est une question d'opinion, mais les enseignants et les auteurs des manuels scolaires ne semblent pas avoir toujours assez conscience du fait que les articles français ont tendance à beaucoup compliquer l'apprentissage (Kalmbach 2005 : 40). De même la compréhension de la

morphologie et du fonctionnement des articles est un élément fondamental de la bonne maîtrise du français. Sans cela, il n'est pas possible de distinguer le COD (*il mange des pommes*) et le COI (*il parle des livres*), ni les formes de l'article défini de celles de l'article indéfini. Il peut également y avoir de la confusion sur *des*, *du*, *de la*, et de nombreuses possibilités avec *de*. Aussi la construction de plusieurs verbes devient difficile (*id*, p. 202).

## **2. Réviser et renseignez-vous vous-même sur les différents emplois et nuances des articles français avant de les enseigner aux étudiants.**

Afin de pouvoir bien enseigner aux autres, un enseignant doit d'abord connaître et maîtriser lui-même le sujet de l'enseignement. Le système des articles est compliqué en français. Ainsi, une révision des règles est souhaitable de temps en temps aussi aux enseignants de français finlandais.

## **3. Soyez systématique et clair.**

Nous conseillons aux enseignants d'employer des exemples simples et clairs qui montrent les règles principales concernant le fonctionnement des articles français, par exemple :

J'ai vu **un** chat. **Le** chat était noir.

Je bois **du** café.

Je bois **beaucoup de** café mais tu bois **la plupart du** café.

Je ne bois pas **de** café/ jamais **de** café.

Je ne bois pas **du** café mais du thé.

J'aime **le** café/ je n'aime pas **le** café.

Il est Ø médecin

C'est **un** bon médecin

Ce n'est pas **un** bon médecin

C'est **le** médecin de notre famille

Chaque enseignant peut trouver ses propres exemples et ce serait idéal si les étudiants pouvaient les apprendre par cœur. Mais bien sûr, les étudiants doivent comprendre les exemples avant de les apprendre par cœur.

Il est pourtant à noter que ce vaste ensemble de règles grammaticales est difficile à manier et les étudiants ont sans doute besoin d'un certain temps afin de les assimiler.

L'apprentissage doit donc se faire de façon progressive allant des règles simples et les plus communes aux règles plus complexes. Ainsi, il est réaliste de présenter les règles d'abord d'une façon mécanique et aller dans les détails et expliquer les exceptions plus tard.

#### **4. Expliquez la différence entre les articles français en comparant les articles les uns aux autres.**

Normalement les articles français sont enseignés un par un dans les écoles finlandaises. Selon nous, il serait pourtant très utile et important si les différents articles étaient comparés en même temps afin que les étudiants finlandais puissent mieux voir la différence des valeurs des articles français.

un pain = yksi leipä, joku leipä  
le pain = se leipä, joku tietty leipä  
les pains = kaikki leivät, ne leivät  
du pain = leipää  
des pains = leipiä

#### **5. N'enseignez pas que l'article partitif est la combinaison de la préposition *de* et de l'article défini.**

À l'école en Finlande on enseigne souvent que l'article partitif est la combinaison de la préposition *de* et l'article défini. Pourtant cette façon de présenter les choses peut entraîner encore plus de problèmes et de confusion aux étudiants étrangers. Nous sommes d'accord avec Kalmbach (2003 : 23) lorsqu'il le constate :

La plus grave erreur à éviter, et que malheureusement les manuels scolaires finlandais commettent systématiquement, est de considérer que *de la* est la combinaison de la préposition *de* et de l'article défini *la*. Prétendre cela est historiquement, étymologiquement tout à fait justifié, mais pour le fonctionnement du français moderne, c'est une aberration. Il n'y a pas d'article défini dans un article indéfini !

Il est donc capital de considérer les formes *du, de la, de l'* et *des* de l'article partitif comme des entités autonomes et inséparables qui peuvent prendre la forme *de* (après la négation entre autres). Ainsi dans ce cas, le « simple » *de* est seulement une des plusieurs formes de l'article partitif ou indéfini et pas une préposition. Il s'en suit que l'article partitif peut être utilisé après une préposition (*pour de l'argent, avec du beurre* etc.) ce qui n'est pas normalement possible avec deux prépositions devant un nom, par exemple, \* *avec dans quelque chose* (Kalmbach 2005 : 51).

Dans ce point il est également très important de bien expliquer aux étudiants la différence entre ces formes de l'article partitif (ou indéfini *des*) et celles qui résultent de la contraction. Les étudiants devraient donc s'habituer très tôt à distinguer par exemple : *il faut acheter de la* (article) *farine* – *j'ai besoin de la* (préposition + article) *farine*.

## **6. Rappelez aux étudiants que le partitif finnois ne correspond pas toujours aux formes *du, de la, de l'* et *des* du français.**

Comme nous avons déjà constaté plusieurs fois dans cette étude, l'article partitif français ne correspond que dans de rares cas au partitif (le cas *partitiivi*) du finnois. Enseigner le contraire entraîne de nombreuses confusions et fautes qui pourraient être évitées si les étudiants étaient mieux informés sur les différences entre le français et le finnois.

Premièrement, le partitif a une double fonction en finnois, il désigne à la fois un cas *partitiivi* du finnois mais aussi un type d'objet du verbe (Kalmbach 2005 : 55-56). De même, le partitif est beaucoup plus employé en finnois qu'en français, selon Kalmbach (*id.*, p.60) parmi les quatre cas possibles qui marquent l'objet, le partitif se présente dans 56 à 58% des cas. Dans ces conditions, il est capitale d'insister aux étudiants finnophones que le partitif finnois ne correspond pas automatiquement aux articles *du, de la, de l'* ou *des* en français. Kalmbach (*id.*, p. 65) rappelle que le partitif finnois exprime beaucoup d'autres choses que la seule « partitivité », par exemple :

- 6.1. Hän ihailee ystäviään = il admire **ses** amis, jatkamme matkaa = nous reprenons **la** route.

De même, l'objet d'une phrase négative est systématiquement au partitif en finnois même s'il est question d'un nom non-massif (6.2.) :

- 6.2. Hän ostaa television → hän ei osta televisiota (Kalmbach 2005 : 66).

Il faut se souvenir également qu'en français l'emploi de l'article défini est possible, même obligatoire dans certains cas, tandis qu'en finnois on emploie toujours le partitif (6.3.) :

- 6.3. Je n'aime pas **la** musique = en rakasta musiikkia (notre exemple)  
Je n'ai pas acheté **le** livre = en ostanut (sitä) kirjaa (notre exemple)

Ces exemples sont importants à présenter et à expliquer aux étudiants. De plus, nous conseillons aux enseignants de français des étudiants finnophones d'essayer d'éviter de trop employer le terme *partitiivi* lorsqu'ils comparent des expressions de ces deux langues très différentes.

### **7. Enseignez la règle de cacophonie aux étudiants**

Selon nous, la règle de cacophonie devrait être enseignée dès le début aux étudiants du français. Cette règle aidera les étudiants à mieux comprendre pourquoi dans la plupart des cas on dit, par exemple, *beaucoup de* et non *beaucoup des* ou *j'ai besoin d'argent* et non *j'ai besoin de l'argent* en français.

### **8. Employez des fautes des étudiants dans l'enseignement**

Comme le constate aussi Corder (1973 : 293-294), les erreurs peuvent bien servir comme matériel d'enseignement. Les apprenants comprennent souvent mieux les formes erronées si l'enseignant les aborde à travers d'exemples concrets, mais l'enseignant doit se souvenir de souligner qu'il est question de fautes. De plus, il est souhaitable, et selon nous très instructif, de demander aux étudiants de corriger leurs fautes et puis en discuter ensemble.

### **9. N'oubliez pas le pouvoir de la répétition !**

Les erreurs appartiennent obligatoirement à l'apprentissage. Le processus de l'apprentissage prend du temps et il contient plusieurs phases pendant lesquelles l'apprenant commet des fautes et commence petit à petit à voir la logique entre une règle et l'application dans la pratique (voir le chapitre 2.2.1.). Ainsi, il faut se souvenir que les apprenants, comme tout le monde, oublient. C'est normal et aussi la raison pour laquelle il ne faut pas négliger la répétition dans l'enseignement. Selon nous, on ne peut jamais trop répéter des règles grammaticales.

### **10. Ne perdez pas l'espoir !**

Les articles peuvent être difficiles en français mais ils ne sont pas impossibles à enseigner ni à apprendre. Selon nous, avec un ensemble de règles exactes et fonctionnelles, et beaucoup d'entraînement et de répétition, il n'y a aucune raison de ne pas maîtriser les règles concernant des articles français correctement.

## 7. Conclusion

Le but de ce présent travail a été d'étudier les connaissances des étudiants finlandais sur les articles français et de trouver des raisons derrière les problèmes et même proposer certaines suggestions qui pourraient aider les enseignants à mieux enseigner et les étudiants à mieux apprendre. Comme corpus nous avons eu 793 fautes d'articles relevées dans 366 rédactions de l'épreuve du français du baccalauréat des années 2003-2005, et nous croyons que notre corpus est suffisamment grand pour que les résultats obtenus puissent donner une idée de la situation nationale en Finlande. Les observations que nous avons faites montrent que les articles français sont vraiment un casse-tête pour les étudiants finlandais et que les connaissances des étudiants sur la morphologie et l'emploi des articles français sont relativement faibles.

En conclusion sur l'analyse des données, nous pouvons constater que les problèmes des étudiants finlandais concernent le système des articles français dans sa totalité. Le corpus comportait de nombreuses fautes portant sur la forme et l'emploi de l'article partitif, la négation, divers expressions de quantité, des attributs, plusieurs expressions verbales, constructions génitives et des mots composés, parmi les fautes les plus communes. Selon nos remarques, les étudiants finlandais semblent le plus souvent omettre des articles nécessaires mais ils ont presque une aussi grande tendance à trop ajouter des articles partout. De même, le choix entre les différents articles cause beaucoup de fautes, et notamment, le choix entre l'article indéfini et l'article défini semble être difficile pour les étudiants finlandais.

Ce qui est surprenant dans les résultats, c'est le fait que le niveau des étudiants soit A, soit B ne semble pas beaucoup influencer sur le nombre des fautes d'articles ni sur le type de faute. Signalons pourtant que les étudiants du groupe B commettent clairement plus de fautes portant sur la forme et l'emploi de l'article partitif et un peu plus de fautes d'article zéro que les étudiants du groupe A, qui de leur part font beaucoup de fautes d'article indéfini.

Comme dans la langue finnoise, il n'existe pas d'articles, nous croyons que l'interférence négative du finnois joue un grand rôle derrière les fautes des étudiants, mais l'influence du français, c'est-à-dire les effets intralinguaux ne sont pas à négliger non plus. Certes, l'ignorance et l'étourderie sont un des facteurs derrière les fautes, mais

nous croyons aussi qu'un grand nombre de fautes est lié à un processus d'apprentissage incomplet, voire à des méthodes d'enseignement insuffisantes.

Nos remarques sont préoccupantes à la fois parce qu'aujourd'hui l'appréciation de la compétence communicative dans l'enseignement de langues étrangères augmente aux dépens de l'exactitude grammaticale des étudiants, et aussi parce que la situation ne semble pas s'améliorer au niveau universitaire non plus. Casile (2009 : 54) constate justement qu'encore au niveau universitaire les erreurs d'articles, causées en partie par une mauvaise intériorisation des règles grammaticales, restent nombreuses. De plus, Kalbach (2005 : 8, 11) a fait cette même remarque lors de son expérience dans l'enseignement de la grammaire française au niveau universitaire.

Nous admettons, cependant, que l'on a affaire aux questions compliquées, et rappelons de même, que les fautes des apprenants ne devraient pas être considérées uniquement comme négatives. Les fautes montrent aux enseignants le stade de l'apprentissage et le développement de leurs étudiants. Ainsi, en étudiant des erreurs des apprenants, les enseignants et les chercheurs obtiennent-ils des informations importantes sur les points linguistiques problématiques, et à partir de celles-ci ils peuvent prendre des décisions sur l'efficacité des méthodes et des matériels d'enseignement utilisés.

À la fin de cette étude, nous avons également suggéré certains conseils qui pourraient aider les étudiants et les enseignants qui se trouvent au cœur de ces problèmes. À l'avenir, il serait en fait intéressant de continuer à étudier l'efficacité de ces conseils et leur influence sur la maîtrise des articles des étudiants.

En ce qui nous concerne, ce mémoire de maîtrise nous a donné beaucoup d'information pratique et importante qui nous aidera sans doute dans le futur. Nous pensons que chaque enseignant de français langue étrangère devrait faire une étude pareille sur un sujet grammatical afin de mieux comprendre les phénomènes de la grammaire française et aussi pour pouvoir mieux enseigner aux étudiants.

## Bibliographie

Anscombre, Jean-Claude (1991). « La détermination zéro : Quelques propriétés », *Langages* 102, 5-6, 103-124.

Berling, Ulla (2003). *Fautes de français : fautes commises à l'écrit des apprenants suédois au niveau universitaire - analyse quantitative, qualitative et corrélative*. Uppsala : Studia Romanica uppsaliensia 67.

Callamand, Monique (1989 [1987]). *Grammaire vivante du français*. Évreux : Hérissé.

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

Chevalier *et al.* (1974 [1964]) = Chevalier, Jean-Claude, Michel Arrivé, Claire Blanche Benveniste et Jean Peytard (1974) : *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.

Chesterman, Andrew (2004). « Observations synchroniques et diachroniques sur la genericité nominale en finnois, français et anglais », in : *Actes du 6 Colloque franco-finlandais de linguistique contrastive*, eds. J. Härmä et U. Tuomarla (2004). Helsinki : Yliopistopaino, 65-74.

Corder, Stephen Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth : Penguin Books.

Delantour *et al.* (1991) = Delantour, Y, D. Jennepin, M. Léon-Dufour, A. Matllé-Yeganeh et B. Teyssier (1991) : *Grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.

Ellis, Rod (1997). *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.  
Ellis, Rod (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Goldstein, Lynn M. (2004). « Questions and answers about teacher written commentary and student revision : teachers and students working together », *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.

Grevisse, Maurice (1986). *Le bon usage grammaire française*. Gembloux : Duculot.

Hammarberg, Björn (1973). « The insufficiency of Error Analysis », in : *Errata: Papers in error analysis*, eds. Svartvik, Jan (1973). Lund: CWK Gleerup, 29-35.

James, Carl (1998). *Errors in language learning and use- exploring error analysis*. Harlow : Longman.

Johansson, Stig (1973). « The identification and evaluation of errors in foreign language : a functional approach », in : *Errata : Papers in error analysis*, eds.

- Svartvik, Jan (1973), Lund: CWK Gleerup, 102-114.
- Kalmbach, Jean-Michel (2003). *Grammaire française. Ranskan kielioppi*. Vol. I : Nom-Pronom- Verbe. Jyväskylä : Manycon.
- Kalmbach, Jean-Michel (2005). *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Laury, Ritva (1996). « Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? », *Virittäjä* 2, 162–181.
- Marchello-Nizia, Christiane (2006). *Grammaticalisation et changement linguistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Moignet, Gérard (1984 [1973]) : *Grammaire de l'ancien français*. Morphologie-syntaxe. Clamecy : Presses de l'imprimerie Laballery et Cie.
- Nickel, Gerhard (1973). « Aspects of Error Evaluation and Grading », in : *Errata: Papers in error analysis*, eds. Svartvik, Jan (1973), Lund : CWK Gleerup, 24-28.
- Nivanka, Eevi et Soili Sutinen (1996). *Ranskan kielioppi ja käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Penttinen, Esa (2004). « Kielioppivirheiden kompleksisuus – opettajien tulkinnat opiskelijoiden virheistä », in : *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*, eds. Muikku-Werner, Pirkko et Stotesbury, Hilikka, Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 293–306.
- Perdue, Clive (1980). « L'analyse des erreurs : Un bilan pratique » *Langages*, 14, 87-89
- Riegel *et al.* (2004 [1994]) = Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (2004) : *Grammaire méthodique du français*. Cahors : France Quercy.
- Sajavaara, Kari (1999). « Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi », in : *Kielenoppimisen kysymyksiä*, eds. Sajavaara, Kari et Arja Piirainen-Marsh, Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 103–128.
- Selinker, Larry (1972). « Interlanguage », in : *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, eds. Richards, Jack C. (1974), London: Longman, 31-54.
- Svartvik, Jan (1973). « Introduction », in : *Errata: Papers in error analysis*, eds. Svartvik, Jan (1973), Lund: CWK Gleerup, 7-15.
- Väänänen, Veikko (1981). *Introduction au latin vulgaire*. Paris: Editions Klincksieck.
- Wiik, Liisa (2008). *Article zéro : le quatrième article du français ?* Tampere : Tampereen yliopisto. [Mémoire de licence]
- Wilmet, Mark (1997). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

## Sites internet

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html> consulté le 20.1.2010

[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf), consulté le 20.1.2010

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Ohjeet08/kieliohje.pdf>, consulté le 20.5.2010

[http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), consulté le 20.5.2010.