

**DOCTORAT AIX-MARSEILLE UNIVERSITE**

Formation Doctorale Cognition, Langage, Education (ED356)

*Laboratoire Parole et langage (UMR 3709, CNRS)*

N° attribué par la bibliothèque

| | | | | | | | | |

*L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère*

**THÈSE**

Présentée et soutenue publiquement le 28 février 2014 en vue de l'obtention du grade de

**Docteur d'Aix-Marseille Université**

**Spécialité Sciences du langage**

Par

**Kamyar ABDOLTAJEDINI**

Sous la direction de M. le professeur **Georges Daniel VERONIQUE**

Le Jury :

Mme. La professeur Catherine Carlo-George, Université Lyon2 Louis  
Lumière ;

Mme. La professeur Dominique Klingler, Université Avignon et des pays de  
Vauluse ;

M. le professeur Claude Springer, Université d'Aix-Marseille ;

M. le professeur Georges Daniel Véronique, Université d'Aix-Marseille.



## Sommaire

Sommaire .....	3
Résumé .....	4
Abstract.....	4
Remerciements.....	6
Introduction générale.....	7
Première partie : vers une approche linguistique et cognitive des stratégies d'apprentissage en langue étrangère .....	10
1. I Les recherches sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère : un bilan critique.....	12
1. II Une approche des stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive .....	39
Conclusion de la première partie.....	57
Deuxième partie : une enquête sur les stratégies d'apprentissage des apprenants adultes iraniens du français. ....	58
2. I Une enquête en Iran : situation linguistique et méthodologie de l'enquête .....	60
2. II L'analyse linguistique des erreurs des apprenants adultes iraniens en français.....	73
2. III L'interprétation des productions en français langue étrangère sur le plan stratégique et processuel .....	164
Conclusion de la deuxième partie.....	203
Conclusion générale.....	204
Bibliographie .....	207
Index des notions.....	212
Annexe .....	217
Table des matières .....	240

## Résumé

En nous inspirant du modèle cognitif de production humaine d'Anderson, nous considérons, dans cette thèse, comme des processus universels intégrant le système de production humaine, une grande partie des stratégies d'apprentissage présentées dans différents classements. Dans cette perspective, nous avons examiné la différence stratégique entre les apprenants, comme le soutiennent d'aucuns, ainsi que la modification que pourrait produire une formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage dans le répertoire des stratégies des apprenants.

Nous montrons que le développement des compétences en langues implique inévitablement la mise en place de procédures générales de résolution de problèmes régies par des stratégies universelles.

Nous nous intéressons particulièrement à la nature universelle des stratégies d'apprentissage. Dans cette perspective nous avons effectué une étude empirique visant à analyser les stratégies d'apprentissage de deux groupes d'apprenants adultes iraniens du français -dont l'un a reçu une formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage. Les résultats de nos analyses de leurs productions orales et écrites confirment le fondement théorique de notre recherche. En effet, l'enseignement des stratégies d'apprentissage que proposent certains ne modifie pas l'utilisation des stratégies d'apprentissage ayant trait aux processus mentaux régissant les productions humaines chez l'apprenant adulte et ce sont les savoirs déclaratifs des apprenants qui différencient leurs productions langagières.

**Mots clé :** modèle cognitif de production humaine, stratégies d'apprentissage, formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage, savoir déclaratif, apprenants adultes iraniens.

## Abstract

Based on the cognitive model of human production of Anderson, we considered in this thesis, a large part of the learning strategies presented in the various classifications as universal human process system production. In this context we examined the strategic difference of learners, as some argue, and the modification that could produce training in the use of learning strategies in the repertoire of learners.

We have shown that the development of language skills is based on the activation of general procedures for solving problems governed by universal strategies.

We are particularly interested in this thesis, in the universal nature of learning strategies. In this perspective we conducted an empirical study which aims at analyzing learning strategies of two groups of Iranian adult learners, one of which received training in the use of learning strategies learning. The results of our analysis of their oral and written productions have confirmed the theoretical basis of our research. Indeed, the teaching of learning strategies, that offer some, do not change the use of learning strategies and their language productions

depend on their declarative knowledge. .

Keywords: cognitive model of human production, learning strategies, training in the use of learning strategies, declarative knowledge, Iranian adult learners.

## **Remerciements**

Ce travail de recherche a été réalisé grâce à de nombreuses personnes que je tiens à remercier.

Monsieur Georges Daniel Véronique m'a fait l'honneur d'accepter la direction de mon travail. Sa disponibilité, ses précieux conseils et ses soutiens m'ont permis de d'avancer dans mes réflexions et de réaliser la présente recherche. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance.

Je remercie également monsieur Claude Springer pour ses cours utiles qu'il a organisés pour notre petit groupe.

Je remercie sincèrement madame Catherine Carlo-George et madame Dominique Klingler d'avoir accepté d'évaluer ce travail en participant au jury.

Mes remerciements vont également au personnel du LPL de l'université d'Aix-marseille1 qui m'a apporté son aide.

Je remercie également madame Yvonne Touchard d'avoir accepté de relire mon travail.

Je souhaite finalement exprimer ma gratitude à mon épouse Guiti, à mes parents et à mes amis qui m'ont soutenu sans relâche.

## **Introduction générale**

Le terme de « stratégie » apparaît depuis un certain temps dans le domaine de l'éducation et de la didactique des langues comme dans beaucoup d'autres domaines. Stratégies de production, stratégies de communication, stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage, etc., sont des concepts entrés dans le discours des théoriciens et des praticiens de l'éducation et de la didactique des langues.

Grâce aux apports de la psychologie cognitive, on peut aujourd'hui remettre en cause la question des stratégies d'apprentissage. On se demande quelle est leur nature et si elles sont apprenables et enseignables. En ce qui concerne notre objectif dans le présent travail, nous nous efforcerons de savoir si les apprenants adultes, quel que soit leur niveau de langue<sup>2</sup>, utilisent ce qu'on appelle dans la littérature « les stratégies d'apprentissages », si oui, est-ce qu'ils utilisent les mêmes stratégies ou non? Et enfin, si on enseigne les stratégies d'apprentissage, comme d'aucuns le proposent, se produira-t-il un changement stratégique chez les apprenants? Pour atteindre notre objectif nous menons une étude empirique où nous enseignons théoriquement le contenu du classement de stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot (1990) à un groupe d'apprenants iraniens adultes en Iran pour ensuite vérifier via une analyse linguistique et cognitive, si les productions du groupe en question présentent des dissemblances sur le plan cognitif et/ou linguistique par rapport aux productions d'un groupe témoin. Notre analyse linguistique et cognitive se focalisera sur les erreurs relevées dans notre corpus formé en 2010 auprès des apprenants iraniens qui fréquentaient l'Institut des Langues Etrangères Ghotb Ravandi à Téhéran.

Au cours des années où j'enseignais le français (aux jeunes Iraniens), je me suis étonné de la diversité de l'attitude des apprenants vis-à-vis de leur propre apprentissage, de l'enseignement, de la matière à apprendre (le français), des outils pédagogiques et des actants de la salle de cours d'une part, et de la grande similitude des erreurs qu'ils commettaient, d'autre part. Cet étonnement m'a poussé à m'intéresser aux stratégies des apprenants en tant que facteur susceptible, entre autres, d'expliquer cette ressemblance de leurs productions.

Se voulant être une quasi-recherche-action, cette thèse étudie les stratégies d'apprentissage, dans leur sens processuel, chez les apprenants adultes iraniens du français qui souhaitaient immigrer au Québec ou étudier en France.

Nous interprétons les erreurs commises par nos apprenants dans le cadre du modèle cognitif de production d'Anderson (1983) et étudions les processus d'appropriation ainsi que les savoirs qui permettent la mise en place de ces processus.

Nous aborderons dans cette thèse les ressemblances et les dissemblances entre les apprenants, d'abord au niveau des processus cognitifs et ensuite au niveau des savoirs antérieurs. Notre but sera de distinguer le processuel (universel) de l'individuel chez les apprenants en analysant leurs productions pour ensuite faire cette distinction entre le contenu des classements de stratégies d'apprentissage. Enfin nous essayons de clôturer notre thèse en suggérant un enseignement tenant compte des stratégies des apprenants iraniens.

Cette thèse comprend deux parties. Nous présenterons, dans la première partie de notre travail, l'évolution des recherches menées sur les stratégies d'apprentissage et la question des stratégies d'apprentissage du point de vue cognitif afin de trouver des éléments de réponses théoriques pour expliquer la nature de ces stratégies. Dans le premier chapitre, nous présenterons certains classements de stratégies d'apprentissage qui ont marqué l'histoire des recherches les concernant. Nous soulignons les méthodologies et les théories sur lesquelles s'appuient ces recherches pour établir un bilan critique. Dans le deuxième chapitre de cette première partie, nous choisirons le modèle cognitif d'ACT<sup>1</sup> d'Anderson qui nous permettra de connaître les processus cognitifs régissant les productions et les savoirs qui activent ces processus de production. Ensuite, nous évoquerons la question de la ressemblance éventuelle entre les stratégies d'apprentissage (classement d'O'Malley et Chamot, 1990) et les processus de production pour distinguer les stratégies qui sont universelles des stratégies qui sont facultatives.

La deuxième partie sera consacrée à une étude empirique qui nous permettra de rapprocher le fondement cognitif de notre recherche et l'usage des stratégies d'apprentissage dans la réalité. Dans le premier chapitre de cette partie nous abordons la situation linguistique en Iran et l'état de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif iranien, nos informateurs et le cadre institutionnel où ils apprenaient le français au moment de l'enquête. Dans le même chapitre nous présentons également notre protocole pour la formation d'une partie de nos informateurs à l'emploi des stratégies d'apprentissage dans le but d'examiner ensuite si leurs stratégies ont changé par rapport aux stratégies d'un groupe témoin. Pour examiner cet

---

<sup>1</sup>. adaptive control of thought

éventuel impact de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, nous procéderons à l'analyse de notre corpus constitué des productions de nos apprenants adultes iraniens.

Le deuxième chapitre de cette deuxième partie sera consacré à la présentation de notre analyse linguistique. Nous y présentons notre grille d'analyse des erreurs à l'aide de laquelle nous classons les erreurs produites à l'oral et à l'écrit par nos deux groupes d'apprenants. Nous comptons les occurrences fautives chez les deux groupes pour établir les différences quantitatives entre eux. Et enfin dans un troisième chapitre nous essayons de fournir les explications processuelles pour la genèse des erreurs relevées et le rôle qu'y jouent des savoirs antérieurs dans le but d'identifier les stratégies impliquées. Via ces explications nous essayons de rapprocher les stratégies d'apprentissage (du classement d'O'Malley et Chamot, 1990) aux processus constituant le modèle cognitif d'Anderson (1983). Par cette analyse processuelle, nous cherchons à connaître les différences stratégiques utilisées par le groupe d'apprenants qui reçoit la formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage et les stratégies utilisées par le groupe témoin. Cette comparaison devrait nous permettre de distinguer les stratégies universelles des stratégies individuelles.

## **Première partie**

### **Vers une approche linguistique et cognitive des stratégies d'apprentissage en langue étrangère**

## **Introduction**

Pour cerner la question des stratégies d'apprentissage, il nous faut d'abord remonter à la période où le concept de « stratégies d'apprentissage » apparaît dans la littérature de la didactique des langues et expliquer l'intérêt que représentait alors son étude.

Dans un premier chapitre, nous présenterons les études réalisées sur les stratégies d'apprentissage et l'objectif qu'elles cherchaient à atteindre. Nous y exposerons les différentes démarches empiriques qui ont donné lieu aux listes de stratégies d'apprentissage et aux définitions. Dans ce chapitre, nous mettrons enfin en lumière le fondement théorique et/ou méthodologique des études présentées pour en faire un bilan critique et nous amener à reconsidérer la question de ces stratégies d'apprentissage.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons un cadre cognitif pour éclairer la question des stratégies d'apprentissage. La théorie cognitive d'ACT d'Anderson (1983) y sera présentée, en tant que théorie censée pouvoir expliquer les différentes sortes de savoir et les mécanismes générant le savoir. En présentant le savoir déclaratif, le savoir procédural et la conversion du savoir déclaratif en savoir procédural dans les trois étapes cognitives présentées par Anderson (interprétative, associative et automatique) nous essayons de savoir de quoi s'agit il les stratégies d'apprentissages : du savoir déclaratif, du savoir procédural ou des processus mentaux ? Par la présentation des mécanismes cognitifs de production décrits par Anderson, nous montrerons qu'une grande partie des items regroupés dans les listes des stratégies d'apprentissages ne sont que des processus régissant les procédures générales de production.

**Chapitre I Les recherches sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère : un bilan critique**

## **1. I.1 Introduction**

Par la présentation des études qui ont marqué le domaine des stratégies d'apprentissage, leur objectif ainsi que l'évolution du contenu des listes des stratégies qu'elles ont dressées des années 70 à nos jours, nous cherchons à établir un bilan critique sur le plan théorique et/ou méthodologique. Ce bilan critique nous permet de reconsidérer le fondement théorique pour ce genre d'étude et définir un outil d'analyse qui corresponde à la réalité complexe de la cognition humaine. Nous évoquerons la remise en question de certains concepts comme «le bon apprenant » et « l'enseignement des stratégies d'apprentissage » dans le but de redéfinir un nouvel objectif dans l'étude des stratégies d'apprentissage qui vise à réajuster le regard de l'enseignant sur l'apprenant.

## **1. I.2 Le début des recherches sur les stratégies d'apprentissage**

L'intérêt pour les stratégies d'apprentissage date des années 1970 où avec le rejet du béhaviorisme émerge un mouvement de centration sur l'apprenant et son développement cognitif. Dès lors il est devenu intéressant d'examiner ce qui se passe réellement chez l'apprenant. C'est ainsi que différents mouvements de recherches se sont tournées vers l'apprenant en tant que premier acteur du processus d'apprentissage afin de connaître ses caractéristiques, décrire sa tâche, le processus d'apprentissage, et connaître les variables qui interviennent dans ses apprentissages. Dans cette nouvelle orientation, les recherches s'intéressent aux différentes variables individuelles et sociales qui façonnent l'appropriation, telles que l'aptitude, les facteurs de personnalité, le style cognitif, la motivation, le milieu, l'état du développement cognitif, l'âge, le sexe et bien d'autres variables.

Ainsi, l'envie d'obtenir une méthode efficace d'enseignement des langues a mené à la concentration sur « comment » les enseignants et les apprenants réussis de langue atteignent leurs buts. Quant à l'enseignement, les chercheurs visaient à étudier l'organisation de l'enseignement par les enseignants réussis pour en faire un modèle. Mais en ce qui concerne les apprenants, il s'agissait de l'étude de « comment » les apprenants organisent leur approche d'apprentissage de langue, soit en salle de cours, soit à l'extérieur de salle, d'où la raison d'être de l'étude des stratégies et des processus cognitifs mis en œuvre en acquisition d'une L2. Plus tard, cette deuxième préoccupation - les stratégies d'apprentissage – a fait l'objet de multiples recherches. Ces recherches, sous ce nouveau titre, ont essayé d'ajouter d'autres dimensions à celles qu'on connaissait de l'acquisition de L2. Elles ont essayé également de

montrer comment on peut profiter de ces stratégies dans l'enseignement des langues étrangères ou secondes.

### **1. I.3 Les recherches menées sur les stratégies d'apprentissage**

J.B. Carroll (1967), le psycholinguiste américain, supposait que l'étude de la biographie des individus qui parlent plusieurs langues pourrait nous fournir des informations utiles sur les conditions d'une acquisition réussie d'une L2. Cette hypothèse de Carroll a abouti à une série d'études datant des années 70 qui s'intéressent au « bon apprenant ».

L'étude des stratégies d'apprentissage et des processus cognitifs en didactique des langues aurait été menée pour la première fois par Jakobovits (1970) et Stern (1975) qui ont su reconnaître l'importance du lien entre le style d'apprentissage et les stratégies d'apprentissages. Lesdits auteurs cherchaient, entre autres, à offrir ainsi aux praticiens du langage de nouveaux outils pour faciliter l'apprentissage des langues.

Au début, les recherches en acquisition de L2 cherchaient à comprendre la différence entre l'apprenant efficace et l'apprenant moins efficace via l'étude des stratégies d'apprentissage utilisées par ces derniers. Ce type de recherches s'intéressait à la découverte des stratégies. Que fait un « bon apprenant » ? Quelles sont ses stratégies ? Ce sont des questions de ce genre qui constituaient la problématique de ces recherches.

L'idée qu'il se peut qu'un « bon apprenant » réagisse différemment ou fasse quelque chose de spécial a été conçue par Rubin (1975) et Stern (1975). Ils ont suggéré que toute personne peut acquérir ce que fait un bon apprenant. Ce postulat contraste vivement avec cette idée que certains individus ont de la « bosse » pour apprendre une langue<sup>2</sup> et d'autres n'en ont pas. Toutefois il considère les stratégies d'apprentissage comme des savoir-faire et non pas comme des processus mentaux. Les études portant sur les « bons apprenants » suggèrent que certains individus sont plus efficaces parce qu'ils traitent les informations de manières spécifiques. Elles suggèrent également que les bons apprenants utilisent les stratégies ou les techniques qui ne sont pas propres à eux ni réservées seulement aux individus de grande compétence, par contre, les autres n'ayant pas encore découverts ces bonnes stratégies ou techniques peuvent également se les approprier.

### **1. I.4 Le fondement théorique des recherches sur les stratégies d'apprentissage**

Les recherches portant sur les stratégies des langues étrangères s'inscrivent dans le cadre plus général de l'acquisition. Avant de passer en revue les étapes les plus importantes du

cheminement des recherches portant sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, il faut préciser qu'il s'agissait d'un domaine qui est restée longtemps à l'écart des recherches menées parallèlement dans le domaine de la psychologie cognitive, le domaine qui lui a apporté plus tard un complément utile. Nous tenterons ici de tracer cette évolution parallèle ainsi que leur fusion.

Pour Galisson (1980), le rejet du behaviorisme entraîne en didactique des langues, une mise en valeur de l'apprenant, accompagné d'un besoin de « ... *chercher à comprendre que comment chaque apprenant, selon ses capacités personnelles, appréhende, manipule et ordonne les informations qu'il reçoit* » (P. 41). Montrant le nouvel intérêt pour l'apprenant comme acteur principal du processus d'apprentissage, cette citation souligne bien la notion de l'apprenant/individu, et la réorientation de la recherche vers une compréhension des activités cognitives mises en œuvre dans le processus d'apprentissage.

Cette orientation nouvelle provoque, dans les années 70, une prise de conscience de l'existence de différents types d'apprenant. Ainsi les études portant sur le « bon » apprenant aboutissent-elles à des listes de conseils à proposer aux apprenants en difficulté. A ce propos, on peut citer deux articles de Rubin (1975) et de Stern (1975) qui énumèrent les caractéristiques du « bon apprenant ».

Selon Helen Stern, l'idée d'étudier les stratégies d'apprentissage, a été proposée la première fois par Joan Rubin (dans la préface de *learner strategies in language learning*, Wenden & Rubin 1987 p.XI.). Cette affirmation ne pourrait s'appliquer qu'au domaine des stratégies utilisées dans l'apprentissage des langues étrangères, puisque des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive étaient déjà en cours à l'époque.

Dans les premières pages de son ouvrage Rubin (1975) définit ainsi l'objectif de ses études « ... *bien que plusieurs variables puissent contribuer au succès d'un apprenant, l'on vise ici les comportements et les processus mentaux utilisés dans le processus d'apprentissage et non pas les variables qui servent d'arrière plan à un apprentissage réussi. Dans cette dernière catégorie, l'on inclut des caractéristiques psychologiques (telles que la prise de risques, la tolérance de l'ambiguïté, l'empathie, des variables affectives dont son appréciation de l'enseignant, de la culture et des citoyens du pays de la langue cible, des autres apprenants, son état d'esprit) et des critères sociaux (sociabilité etc.)* » (in Sockett 1997 :10).

Voyons de près ce que l'on peut comprendre de l'objectif que définit Rubin dans l'étude des stratégies d'apprentissage. On y voit qu'il différencie ainsi les stratégies d'apprentissage du style d'apprentissage. Il fait également une distinction entre les stratégies cognitives et socio-affectives. D'autres notions qui se dégagent de la déclaration de Rubin sont le « comportement » et les « processus mentaux utilisés dans le processus d'apprentissage » qui font la différence entre les manifestations externes (comportements) et internes (processus mentaux). A partir de cette définition, Stern et Rubin ont établi plus tard des listes de stratégies d'apprentissage utilisées par les « bons apprenants ». Nous retrouvons *ci-dessous* la catégorisation des stratégies de Rubin (1987):

1. Les stratégies qui ont un effet direct sur l'apprentissage :

- clarification/vérification : demander des exemples de l'utilisation d'un mot ou expression, répéter des mots pour confirmer sa compréhension.
- contrôle : corriger les erreurs de sa prononciation, son vocabulaire, son orthographe, sa grammaire, son style.
- mémorisation : noter des mots nouveaux, prononcer à voix haute, trouver des moyens mnémoniques, écrire des mots plusieurs fois.
- deviner/inférence inductive : deviner le sens à partir de mots clé, structures, images, contexte etc.
- raisonnement déductif : comparer la langue cible à la langue maternelle, créer des groupes de mots, rechercher des règles.
- pratique : essayer de nouveaux sons. Répéter des sons pour améliorer sa prononciation.

2. Les processus qui contribuent indirectement à l'apprentissage :

- créer des occasions pour pratiquer : créer des situations avec des locuteurs natifs. Initier des conversations avec d'autres. Passer du temps en laboratoire de langues, regarder la télévision, etc.
- astuces de production : utiliser des circonlocutions, synonymes ou des mots apparentés. Utiliser des formules, se servir du contexte pour préciser le sens.

in Sockett 1997 :11-12

Cette première liste de stratégies d'apprentissage est importante de par les ressemblances de son contenu d'une part avec les stratégies d'apprentissage répertoriées dans les listes qui allaient apparaître ultérieurement et avec les processus constituant les trois étapes

cognitives présentées par Anderson d'autre part. Dans ce classement de Rubin, nous constatons les stratégies telles que *corriger ses erreurs*, *inférence* et *déduction*, demander *l'utilisation d'un exemple*, sont alors répertoriées dans trois grandes catégories de stratégies métacognitives comme corriger ses erreurs, les stratégies cognitives comme deviner, inférer, déduire et les stratégies socio-affectives comme demander l'utilisation d'un exemple, créer des situations avec des locuteurs natifs (voir O'Malley et Chamot 1990, Oxford et Cohen 1992, Sockett 1997).

Cette liste comporte un mélange des processus mentaux et des activités de type scolaire et/ social. Dans la première catégorie, « les stratégies ayant un effet direct sur l'apprentissage » on voit un mélange au niveau de cognitif, métacognitif et socio-communicative. Dans le premier item de la première catégorie la vérification correspond, au premier regard, à l'autoévaluation qui allait apparaître plus tard dans les catégories des stratégies métacognitives et au contrôle qu'Anderson voit comme partie intégrante de la cognition humaine, mais l'explication de Rubin à cet égard laisse des doutes. « répéter des mots pour confirmer sa compréhension » pourrait être considéré comme un astuce communicatif pour vérifier sa propre évaluation et garantir la suite de la communication. Dans le même item on voit la clarification qui allait apparaître dans la catégorie des stratégies sociales ou communicatives. Alors on y voit que Rubin utilise les termes « clarification » et la « vérification » dans le sens communicatif, bien qu'elles ne se produisent qu'après une évaluation mentale.

Dans le deuxième item de la première catégorie, « contrôle » correspond à l'autoévaluation, qui allait apparaître plus tard dans la catégorie des stratégies métacognitives, ainsi qu'à ce que Anderson appelle la discrimination, mais l'explication de Rubin à cet égard, « corriger les erreurs de sa prononciation, son vocabulaire, son orthographe, sa grammaire, son style », laisse penser que par « contrôle » il entend l'autocorrection qui résulterait<sup>2</sup> d'une évaluation mentale.

Le troisième item de la première catégorie, « mémorisation » correspond aux items qui allaient apparaître plus tard dans la catégorie des stratégies cognitives et à ce que Anderson appelle « le renforcement » ou la réutilisation. La définition que donne Rubin de la mémorisation, « noter des mots nouveaux, prononcer à voix haute, trouver des moyens

---

<sup>2</sup> Nous utilisons le conditionnel parce que toute autoévaluation ne donne pas forcément lieu à l'autocorrection.

mnémoniques, écrire des mots plusieurs fois », fait penser aux répétitions machinales et hors contexte.

Dans le quatrième item de cette première catégorie, « deviner/inférence inductive » allait apparaître plus tard sous différentes appellations dans la catégorie des stratégies cognitives.

Dans le cinquième item, « raisonnement déductif » correspondant à « l'analogie » dans la vision d'Anderson, allait réapparaître dans la catégorie des stratégies cognitive.

Il semble que le sixième item de la première catégorie de la liste de Rubin, « pratique » n'est pas différent du troisième item « mémorisation ». La seule différence se trouve dans la matière abordée : dans « mémorisation » il s'agit des mots et des phrases, dans « pratique » il s'agit des sons.

Dans la catégorie des « processus qui contribuent indirectement à l'apprentissage » on voit plutôt ce qui correspond aux stratégies socio-communicatives. Le premier item « créer des occasions pour pratiquer » correspond à l'exposition à la langue qui est l'une des conditions nécessaires pour s'approprier une langue. Cet item, se traduit dans la vision cognitive en problème à résoudre. Il nous semble que le terme « processus » ne convient pas ici, puisque « regarder la télévision » est plutôt une activité et non pas un processus.

Le deuxième item de cette deuxième catégorie, « astuce de production » correspond à ce qu'on allait appeler ensuite les stratégies communicatives. Dans la présentation de cet item l'auteur a recours à la « circonlocution » ou au « synonyme », alors que les théories cognitives considèrent ces approximations comme l'output de l'apprentissage par analogie.

En somme, même si le contenu de la liste de Rubin allait réapparaître, elle manque de fondement théorique et méthodologique ainsi que de précision terminologique. Rubin liste ces stratégies à partir des réponses fournies par les apprenants jugés efficaces. Ce manque théorique a fait que l'auteur cherche ce qu'elle appelle « stratégie » et « processus » chez le « bon apprenant », ce qui suggère que ces « stratégies » et « processus » sont absents chez les apprenants moins bons.

La liste de Rubin est l'ébauche d'un courant de recherche qui va se consacrer à dresser des listes des stratégies d'apprentissage. En 1978 Stern donne une version définitive de sa liste

élaborée avec Naiman, (voir Oxford 1986), obtenue à partir d'une série d'entretiens rétrospectifs. Cette liste contient cinq caractéristiques :

1. Avoir une approche active à une tâche donnée.
  - a. Réagir positivement à une occasion d'apprendre, rechercher et exploiter des environnements propices à l'apprentissage.
    - I. Reconnaître le besoin d'un environnement structuré pour apprendre, suivre des cours avant l'immersion dans une langue cible.
  - b. Rajouter des activités d'apprentissage à des cours de langues.
    - I. Lire des documents authentiques.
    - II. Écouter des enregistrements.
  - c. Pratiquer.
    - I. Noter et mémoriser des mots.
    - II. Regarder attentivement son interlocuteur et répéter.
  - d. Analyser des problèmes individuels.
    - I. Lire à voix haute pour entendre des sons.
2. Voir la langue comme un système.
  - a. Faire des comparaisons L1/L2.
    - I. Utiliser des mots apparentés.
    - II. Utiliser ce qui est déjà connu.
  - b. Analyser la langue cible pour faire des inférences.
    - I. Utiliser des règles pour générer des réponses possibles.
  - c. Se servir du caractère systématique de la langue.
    - I. Faire le lien entre de nouveaux mots trouvés dans le dictionnaire et d'autres mots dans la même catégorie.
3. Considérer la langue comme un moyen de communication.
  - a. Voir l'aisance comme plus importante que la précision.
    - I. Ne pas hésiter à parler.
    - II. Utiliser des circonlocutions.
  - b. Rechercher des occasions de communiquer avec des locuteurs natifs.
    - I. Communiquer autant que possible.
    - II. Développer des relations avec des locuteurs natifs.
    - III. Écrire à des correspondants.
  - c. Rechercher la signification socioculturelle des mots.

- I. Mémoriser des tournures de politesse.
4. Maîtriser les exigences affectives de l'apprentissage.
  - a. Gérer les exigences affectives de l'apprentissage.
    - I. Dominer ses inhibitions de prendre la parole.
    - II. Être capable de rire de ses propres erreurs.
    - III. Ne pas avoir peur des difficultés.
5. Contrôler ses productions dans la langue cible.
  - a. Réviser constamment le système de L2 en mettant à l'épreuve des inférences et rechercher la réaction de locuteurs natifs.
    - I. Générer des phrases et rechercher des réactions.
    - II. Rechercher des façons d'améliorer ses productions afin de ne pas répéter des erreurs.

In Sockett 1997 :13-15

Il est clair que cette deuxième liste étant strictement basée sur la verbalisation des « bons apprenants » emploie des termes assez larges, et décrit des qualités très différentes, comme le font d'ailleurs remarquer O'Malley et Chamot (1990). Il semble que cette liste de stratégies de Stern & Naiman ressemble plutôt à des conseils généraux qu'on ferait aux élèves pour la réussite scolaire en matière des langues<sup>2</sup>. Par conseil nous entendons des recommandations qu'on peut faire sans tenir compte des pré-requis qu'exige l'application de ce qu'on propose.

Nous remarquons effectivement dans cette liste un manque de précision au niveau des termes utilisés, faisant l'amalgame d'une part entre des « processus mentaux et comportements », et des « caractéristiques psychologiques et variables affectives » d'autre part.

Les deux premières caractéristiques mentionnées par Sterne & Naiman, à savoir : « avoir une approche à une tâche donnée » et « voir la langue comme un système », même si ces termes sont assez synoptiques, renvoient à ce qui est actuellement appelé « stratégies cognitives », c'est-à-dire celles qui ont trait directement avec la cognition par rapport à une tâche donnée.

On retrouve également dans son classement la catégorie qu'on appelle « stratégies métacognitives ». Ce qu'il appelle « contrôle des productions dans la langue cible » correspond, en effet, à cette catégorie métacognitive<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Selon la définition, la métacognition est la pensée sur la cognition, et inclut, par exemple, la façon dont l'apprenant s'évalue et se contrôle. C'est dans le cadre de la psychologie cognitive que cette distinction a été faite pour la première fois. Donald Dansereau procède à diviser les stratégies en deux catégories qu'il appelle

Si l'on compare la liste de Stern & Naiman avec celle de Rubin on ne constate pas une divergence fondamentale quant aux activités du « bon apprenant ». Les seuls désaccords concernent la façon de classer les différentes stratégies. Bien que les stratégies dans les catégories contrôle et pratique soient les seules pour lesquelles Stern & Naiman et Rubin ne s'accordent pas ouvertement, nous voyons des similitudes dans d'autres catégories des deux listes (*voir supra*).

Dans les items A.I, B.I et B.II, sous la rubrique avoir « une approche active à une tâche donnée » Stern & Naiman proposent deux types d'expositions à la langue ; le cours de langue qu'ils jugent nécessaire avant l'immersion dans une langue cible d'une part et la lecture des documents authentiques et l'écoute des enregistrements qu'ils jugent complémentaires d'autre part. En effet l'item A de la liste de Stern et Naiman correspond à ce que Rubin appelle « créer des occasions pour pratiquer ».

L'item C.II « Regarder attentivement son interlocuteur et répéter » de la même rubrique correspond à la « clarification/vérification » de la liste de Rubin. Cependant la formule de Stern & Naiman est tellement ambiguë qu'on ne sait pas vraiment si c'est le fait de « regarder son interlocuteur » qui est considéré comme une stratégie ou l'attention qu'on prête à ce que dit son interlocuteur. Quant à la répétition, on ne sait pas non plus s'il s'agit d'une répétition mentale ou d'une reproduction orale ou écrite de l'énoncé de l'interlocuteur. De toute façon, nous y voyons deux faits : l'attention dirigée vers une ou des parties de l'input et la répétition (mentale ou extériorisée). L'item 1.C.I, « noter des mots pour les mémoriser », correspond à la catégorie des « stratégies de mémorisation » de Rubin. Noter des mots pourrait favoriser leur mémorisation, mais il ne peut pas être considéré comme une stratégie ou une activité distinguant les apprenants efficaces des apprenants moins efficaces. Une simple étude des apprenants qui recourent à cette activité, quoi qu'elle soit leur intention nous révélera que les apprenants moins efficaces<sup>4</sup> se livrant à la prise de note ne sont pas moins nombreux que les apprenants jugés « efficaces ». Kardevani (1992) dans son article intitulé « aperçu général de l'enseignement du français en Iran » fait ouvertement allusion à deux mauvaises habitudes d'apprentissage chez les apprenants iraniens. La première est la tendance à « une grammaire pure » et la deuxième est la tendance à « prendre des notes » ; *« parler des difficultés de l'enseignement du français en Iran est un sujet assez vaste [...] ; on peut parler :- de la trace*

---

« primaire » et « soutien », (voir Harold, O'Neil, Charles & Spielberger 1978 : 5), rebaptisées en 1983 par Brown « cognitives » et « métacognitives ».

<sup>4</sup>. nous utilisons cet attribut par commodité, sinon à nos yeux deux individus apprenants ne seront jamais comparables à cause des situations différentes qu'ils ont vécues et vivront à chaque moment de leur existence.

*persistante des méthodes de l'enseignement des langues étrangères chez nos étudiants pour une grammaire pure [...] ; des effets persistants de l'enseignement de la grammaire dans nos écoles et nos lycées [...] ; de la tendance de nos étudiants à prendre des notes tous azimuts...* (in Fahandej 2010 : 20).

Des stratégies de raisonnement déductif, comme « comparer la langue maternelle avec la langue cible », apparaissent dans la rubrique 2, « voir la langue comme un système », de Stern & Naiman. En ce qui concerne le raisonnement déductif, il faut remarquer qu'on n'a pas besoin de grands efforts pour comprendre que les apprenants de L2, quel que soit leur niveau de développement cognitif comparent la langue à apprendre avec les langues qu'ils ont déjà acquises. Les interférences rapportées par différentes études en sont des preuves solides. Il est véritablement difficile de trouver un apprenant dont les productions en L2 ne manifestent pas ce phénomène comparatif. Dans la rubrique 1 « avoir une approche active à une tâche donnée », de liste de Stern et Naiman, « lire des documents authentiques, écouter des enregistrements » et dans la rubrique 3 « considérer la langue comme un moyen de communication », « utiliser des circonlocutions et communiquer autant que possible » correspondent à des « processus indirects » de la liste de Rubin.

En fait, l'unique stratégie qui ne figure pas clairement dans la liste de Stern & Naiman est l'inférence inductive. L'activité qu'ils appellent « analyser la langue cible pour faire des inférences ». Ce propos étant ambigu, il pourrait en effet s'agir d'inférences inductives, c'est-à-dire des inférences à partir des règles provisoires générées par l'apprenant, ou bien d'inférences déductives (à partir de règles apprises de manière formelle).

La rubrique 4 de la liste de Stern et Naiman regroupe des items qui correspondent aux stratégies affectives, celles qui sont absentes dans la liste de Rubin. Et enfin les items de la rubrique 5 correspondent au renforcement « générer des phrases... rechercher des façons d'améliorer ses productions afin de ne pas répéter des erreurs » et à l'auto-évaluation « ... rechercher la réaction de locuteurs natif » et aux stratégies métacognitives.

Malgré quelques différences, on voit que les premières recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère se basaient sur ce que disait ou faisait le « bon apprenant ». Il en résulte que ces inventaires sont i) un mélange des processus mentaux, d'activités scolaires et sociales, et de comportements affectifs. Partir de la verbalisation de l'apprenant fait que le contenu de ces listes change d'une étude à l'autre, puisque la forme de la pratique de la langue pourrait changer d'un « bon apprenant » à l'autre. Le fait que le

contenu de ces listes ne soit pas tiré de l'analyse de la langue de l'apprenant fait qu'au moins, on ne sait pas si les apprenants sont différents sur le plan des processus cognitifs et métacognitifs.

Cependant, cette ébauche devait soulever plus tard la question de la meilleure manière de classer les stratégies d'apprentissage, ce qui est devenu une préoccupation dans les études ultérieures. Malgré les défauts soulignés, une partie importante du contenu de la liste de Rubin et celle de Stern & Naiman réapparaît dans les classements plus récents. Par exemple, l'aspect affectif de l'apprentissage, représente toute une catégorie de stratégies dans les schémas proposés par Oxford (1990).

S'inspirant des travaux de Rubin et de Stern & Naiman, des chercheurs ont entamé, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, une série d'études concernant l'occurrence et l'efficacité de différentes stratégies ou groupes de stratégies. Ces études portaient pour la plupart sur les stratégies de mémorisation en prenant appui sur les apports des recherches psychologiques dans le domaine de la mémoire humaine.

Prenant appui sur le principe « apprendre par analogie » Cohen et Aphek (1980), (voir Oxford 1986), ont étudié la méthode dite « des mots clé » dans la rétroaction de vocabulaire, selon laquelle l'on crée un lien acoustique entre le mot à apprendre et la langue maternelle. L'apprenant anglophone étudiant le français, par exemple, pour retenir le mot « bague » pourrait faire le rapprochement avec le mot anglais « bag » et dire « I keep my ring in a bag ». Comme dans la plupart de ce genre d'études, leurs résultats révèlent l'amélioration de la capacité des apprenants à long terme. Mais ils ne cherchent pas à savoir s'il est possible d'apprendre sans faire d'analogie.

Wesche (1979) est parmi les premiers chercheurs à effectuer une étude approfondie de l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Travaillant indépendamment de Stern et Rubin, son étude portait sur des apprenants de langues dans la fondation publique au Canada. Elle constate que les stratégies d'apprentissage (qu'elle appelle des « comportements d'apprentissage ») sont utilisées fréquemment par groupes et que l'on peut classer les apprenants en fonction de leur utilisation de sous-groupes de stratégies. Sa conclusion suggère que les apprenants sont différents sur le plan stratégique.

S'intéressant plutôt à l'utilité des stratégies d'apprentissage, les travaux de Bialystok (1979) portent sur une comparaison entre les stratégies qu'elle appelle « formelles » et celles qu'elle

appelle « fonctionnelles ». Dans sa première étude, elle examine le contrôle et la pratique formelle, alors que dans la deuxième, elle étudie l'inférence et la pratique fonctionnelle. L'objectif de ses études était de voir lesquelles de ces stratégies sont les plus efficaces, celles qui portent sur la forme de la langue ou celles qui consistent à utiliser la langue. Elle conclut que l'emploi des deux groupes de stratégies est plus bénéfique que la non-utilisation de ces stratégies, mais que s'il faut choisir une seule catégorie, les stratégies fonctionnelles produisent des effets plus positifs en termes d'amélioration des capacités linguistiques des apprenants. On voit que Bialystok confond activité et processus. Le contrôle et l'inférence sont des processus cognitifs qu'on ne choisit pas lorsqu'il s'agit d'apprentissage. Les processus mentaux, en l'occurrence le contrôle et l'inférence, s'activent dès que l'individu confronte un problème à résoudre. La représentation que se fait l'apprenant de la situation résulte du contrôle et le contrôle lui-même ne se fait pas sans associer les nouveaux éléments au savoir antérieur où se trouvent également les données contextuelles. Quant à la pratique formelle et à la pratique fonctionnelle, nous pensons qu'elles ne sont que des activités. Quelle que soit la pratique les processus d'acquisition sont activés et dans les deux cas il y aura des apprentissages aux deux niveaux : déclaratif et procédural.

Dans sa première étude, Hosenfeld (1977) cherche à obtenir des données sur les stratégies de compréhension écrite en se servant d'une méthode introspective de collection de données selon laquelle les apprenants devaient réfléchir à voix haute, technique qui allait devenir plus tard la méthode d'élicitation la plus utilisée par les chercheurs dans ce domaine. Dans sa conclusion, Hosenfeld rapporte que les stratégies liées à la notion de l'utilisation du contexte pour deviner le sens du texte (L'inférence) sont l'une des clés d'une bonne compréhension écrite. En 1979, c'est lui qui apprend à ses informateurs à appliquer la méthode introspective et ainsi à fournir des informations sur leurs comportements.

Les études de la fin des années 1970, comme il a déjà été souligné, contribuent à une évolution du classement rudimentaire proposé par Rubin (1975). Ses deux catégories directe et indirecte ont été divisées, au cours des années 1980, en deux sous-catégories.

Les études portant sur les stratégies « directes » menées par Brown (1983) et par O'Malley et Chamot (1987) ont eu pour conclusion que ces stratégies sont liées parfois à l'activité linguistique elle-même, et parfois aux processus mentaux qui gèrent l'accomplissement de la tâche. Par exemple, l'inférence, stratégie qui consiste à deviner le sens d'une expression ou d'un mot en prenant appui sur le contexte s'active lors des activités de compréhension. Il

s'agit d'une action exercée directement sur le texte en question alors que le contrôle consiste plutôt à réfléchir sur la qualité de ses réponses, de sa compréhension ou sur l'efficacité de l'approche choisie, afin de modifier son comportement. Dans une activité de compréhension les deux processus, l'inférence et le contrôle, alternent ; s'il n'y avait pas de contrôle, il n'y aurait pas ce sentiment de besoin de recourir aux éléments contextuels pour comprendre.

Pour Frank Smith (1979) « *comprendre signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà (...) nous pouvons parler d'absence de compréhension ou non compréhension chaque fois qu'une personne ne sait pas quoi faire ou n'est pas capable de donner du sens à une situation* » (cité par Fahandej 2010 :86). Lorsqu'on ne peut pas établir une relation entre la nouvelle expérience et ce qu'on sait déjà, il n'y a pas de décodage et donc il n'y aura pas de compréhension. Et lorsque la non-compréhension ne concerne que certaines parties du message, là on se réfère au contexte pour donner un sens aux parties incomprises. Cette compréhension appuyée sur le contexte, à savoir l'inférence, pourrait être favorisée par l'interlocuteur ou par une recherche référentielle. Ce genre de compréhension inférée souvent hypothétique se situe dans la première phase du modèle cognitif d'Anderson, où l'individu part d'une hypothèse.

Le rôle de Dansereau (1978) et Brown (1983), qui travaillaient dans le domaine de la psychologie cognitive, est important pour la distinction entre les stratégies « cognitives » et « métacognitives », ce sont effectivement ces derniers termes qui sont retenus depuis lors par la plupart des chercheurs. Ainsi, retrouve-t-on la distinction cognitive/métacognitive dans toutes les listes de stratégies proposées.

De la même façon, la deuxième catégorie de Rubin (1987) a été divisée en deux sous catégories que l'on appelle « stratégies de communication » et « stratégies sociales ». Dans les premières, on inclut l'utilisation d'astuces dans la production orale, par exemple les circonlocutions qui permettent d'éviter l'utilisation d'un mot inconnu en trouvant une autre manière de décrire un concept, afin de prolonger la conversation. Dans la rubrique des stratégies sociales, l'on retrouve par exemple l'initiation de conversation avec un locuteur natif. La stratégie sociale permet donc de se donner l'occasion de pratiquer la langue, alors que la stratégie de communication (appelée par Oxford (1990) « stratégie de compensation ») permet de prolonger la communication, une fois dépassées les capacités linguistiques de l'apprenant.

Étudiant les stratégies socio-communicatives, Wong-Fillmore (1976) constate qu'il y a un lien important entre les stratégies socio-communicatives et les stratégies cognitives. « *Des informations nouvelles deviennent plus faciles à apprendre, plus mémorables, du fait d'être enchâssées dans des activités nouvelles qui attirent l'intérêt de l'apprenant* » (in Sockett 1997 :24). L'étude de Tarone (1981), portant sur les stratégies de communication, identifie un grand nombre d'activités de ce genre : inventer des mots, demander de l'aide, mimer, utiliser des circonlocutions, donner une réponse approximative, garder le silence, répéter sur le ton interrogatif, indiquer que l'on a compris. Grâce, en partie, aux recherches de Tarone, les stratégies de communication sont devenues un domaine de recherche à part entière, qui évolue indépendamment des autres recherches menées sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Il existe néanmoins des études qui montrent le lien entre ces différentes catégories (voir Wong-Fillmore 1976).

Rod Ellis (1985) distingue entre les stratégies d'apprentissage, les stratégies communicatives et les stratégies de production. Pour Ellis les stratégies d'apprentissage sont celles qui nous aident à retenir les nouvelles informations, les stratégies de productions sont celles qui nous permettent à récupérer ce que nous avons déjà mémorisé, et enfin les stratégies de communications sont celles qui nous permettent de mieux surmonter nos lacunes linguistiques lors de communication. Au premier vue, ce genre de distinction paraît innovateur, mais nous pensons qu'elle est vague pour les raisons suivantes : 1. L'apprentissage est avant tout la communication des savoirs, c'est-à-dire, il faut qu'il y ait un émetteur de l'information (un interlocuteur, un texte écrit ou un enregistrement) d'un côté et un récepteur (apprenant) de l'autre côté. Quand il s'agit de la compréhension, il y a forcément l'association entre les savoirs antérieurs récupérés de la mémoire à long terme et des parties de la nouvelle information retenues dans la mémoire de travail, or la compréhension, dans le processus d'apprentissage, donnerait lieu aux rétentions de nouveaux éléments 2. la communication et la production ne sont qu'un seul phénomène régi par les mêmes processus dont le processus de récupération, à savoir que la représentation de la situation dans laquelle se trouve l'apprenant est déjà faite par la récupération de ses savoirs antérieurs qui seront adaptés au but communicatif qu'il s'est fixé.

Ce genre de distinction se voit aussi chez les chercheurs en psychologie cognitive, on peut nommer entre autres Dansereau (1979) qui distingue les stratégies de mémorisation (retention) de celles de récupération (retrieval). Nous rappelons que certains comme O'Malley et Chamot prenant appui sur la théorie d'ACT d'Anderson ne donnent pas grande

importance à ce genre de distinctions et pensent que le terme « stratégie d'apprentissage » comprend « *tout groupe d'opération, de démarches de plans ou de routines employés par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation d'information* » (Sockett 1997 : 40).

Plus récemment, ce sont essentiellement les recherches de Rebeca Oxford (1990) qui ont regroupé et défini un nombre important de stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'apprentissage des L2. Dans son livre intitulé *Language learning strategies : what every teacher should know* (1990), l'auteure réunit une centaine de stratégies d'apprentissage, réparties en six groupes. Reprenant les termes de Rubin, elle identifie trois catégories directes ; les stratégies cognitives, les stratégies de mémorisation et les stratégies de compensation. Elle distingue également trois types de stratégies indirectes : les stratégies métacognitives, sociales et affectives - ce dernier type, figurait déjà dans la liste de Stern & Naiman (1978). Pour compléter le tableau, il conviendrait donc d'ajouter que les stratégies affectives, définies par Oxford (1990), ayant trait aux émotions, aux attitudes, aux motivations et aux valeurs, comprennent, selon elle, trois activités, à savoir : « faire baisser l'anxiété, s'encourager/se motiver, tenir compte de sa « température émotionnelle » (Oxford, 1990, pp. 141-142). Ce qui est intéressant chez Oxford c'est qu'elle dit ouvertement qu'il est difficile de dire ce que sont les stratégies, combien il y en a, comment elles devraient être définies et organisées, comment élaborer une véritable hiérarchie des stratégies. Il nous semble que la difficulté qu'indique Oxford concernant la nature, la définition, le nombre et le classement des stratégies reflète deux choses : 1. Le manque d'un fondement théorique, 2. La diversité des interprétations que fournissent les apprenants de leur organisation. Une situation sociale ou scolaire, une tâche sociale ou scolaire ou un interlocuteur ne représentent pas la même chose pour différentes personnes vu qu'elles ont des vécus affectifs, cognitifs et culturels différents. Le manque d'un fondement solide fait que le chercheur devient un reporter des déclarations de l'apprenant qui s'efforce, dans les meilleures conditions, d'y mettre d'ordre. A tout cela s'ajoute l'imbrication des processus mentaux, ce qui rend difficile de hiérarchiser les stratégies d'apprentissage. Oxford, comme la majorité des chercheurs s'intéresse à la question des stratégies mais elle néglige la complexité de l'apprenant en tant qu'être fait des savoirs de tous genres.

Le classement d'Oxford ressemble à certains égards à celui de Stern et Naiman où le moindre geste du « bon apprenant » se considérerait comme une bonne stratégie. On y voit aussi la confusion entre processus et activité, par exemple dans la catégorie des stratégies indirectes

où se trouvent la stratégie de « raisonner et déduire » et la stratégie de « souligner ». La première est à nos yeux un processus mental qui se déclenche dans la situation d'apprentissage et qu'on ne peut pas la proposer à l'apprenant. Par contre la deuxième, « souligner » est une activité qui pourrait aboutir aux apprentissages et que l'on peut proposer à l'apprenant. Nous pensons que les apprenants ne sont pas différents sur le plan processuel, alors qu'ils peuvent opter pour différentes activités.

Quant aux stratégies affectives, nous pensons que l'auteure ne tient pas compte du fait que l'état affectif de l'individu est le reflet de l'ensemble des feedbacks qu'il a gardés de ses expériences antérieures et qu'autrui y est fortement impliqué. Dans la catégorie des stratégies affectives on voit, par exemple, « auto-encourager », nous nous demandons sur quelle base prend appui cet auto-encouragement, sur le feedback communicatif et/ou scolaire? Ou sur la connaissance que l'apprenant a du mécanisme d'apprentissage? Nous pensons que l'état affectif dans une situation donnée est la représentation que se fait l'individu de la situation. Cette représentation provient de tout un vécu très complexe qu'on ne peut pas changer en se parlant.

Ces classements de stratégies basés sur l'observation de l'apprenant ou la verbalisation introspective et rétrospective font penser que c'est l'apprenant qui devrait s'adapter à l'enseignement et non pas l'enseignement à au rythme des apprentissages. Sans se contredire explicitement, ces listes varient sensiblement au niveau de leur contenu, et manquent de fondement théorique, fondement que la psychologie cognitive serait en mesure de fournir. Ce que nous retenons des classements abordés *ci-dessus* c'est que l'objectif des études précitées était le classement des variables organisationnelles individuelles qui pouvaient expliquer l'efficacité de l'apprenant dans ses apprentissages. Les études exposées étaient essentiellement reporters et ne cherchaient pas à expliquer la nature de ce qu'elles appelaient stratégies d'apprentissage.

### **1. I.5 Apport des recherches en psychologie cognitive à l'étude des stratégies d'apprentissage**

C'est en fait vers la fin des années 80 que la trace des apports de la psychologie cognitive se fait sentir dans les études consacrées particulièrement aux apprentissages en langues étrangères, c'est-à-dire à partir du moment où la psychologie fournit des cadres théoriques à l'étude des stratégies d'apprentissage. En 1988, Chamot, s'inspirant des études menées par

Weinstein (1978), effectue une étude sur les stratégies d'élaboration dans le domaine des langues étrangère.

Prenant appui sur la théorie cognitive d'ACT d'Anderson, O'Malley et Chamot (1990) considèrent les stratégies d'apprentissage comme des savoir-faire qui peuvent être enseignés et appris. Pour ces auteurs, l'appropriation des stratégies d'apprentissage est régie par les mêmes processus cognitifs qui permettent la conversion du savoir déclaratif en savoir procédural. Partant de cette idée que les stratégies sont elles-mêmes des savoir-faire acquis, O'Malley et Chamot (1990) supposent que les processus par lesquels les stratégies d'apprentissage sont stockées et récupérées peuvent être identifiés. Cette position implique que les apprenants de niveaux différents utilisent essentiellement les mêmes stratégies mais que les apprenants les plus avancés en soient moins conscients.

S'inspirant des recherches menées par Weinstein (1978) sur l'élaboration, O'Malley et Chamot s'intéressent essentiellement à l'étude des stratégies cognitives. Dans leurs études, ils se penchent sur les stratégies utilisées par des apprenants de niveau débutant et intermédiaire d'anglais comme seconde langue. Une méthodologie fondée sur l'observation l'entretien avec des apprenants et leurs enseignants leur permet d'identifier un certain nombre de stratégies. Dans leur conclusion, ils font remarquer que les débutants sont en mesure d'identifier davantage de stratégies que les apprenants de niveau intermédiaire. Ces résultats mettent en question le concept de « bon apprenant ». Cette conclusion d'O'Malley et Chamot a incité plus tard Sockett (1997) à entamer une recherche sur les stratégies d'apprentissage en fonction des *phases cognitives* décrites par Anderson (1983) dans lesquelles se trouve l'apprenant.

L'aspect fort de leur classement consiste en sa base cognitive, ce qui fait que leur classement, *ci-dessous*, est à certains égards beaucoup plus synthétique et rigoureux que d'autres classements.

### **« I. Les stratégies métacognitives**

1. l'anticipation ou la planification (planning).
2. l'attention générale (directed attention).
3. l'attention sélective (selective attention).
4. l'autogestion (self-management).
5. l'autorégulation (self-monitoring).
6. l'identification d'un problème (problem identification).
7. l'autoévaluation (self-evaluation). » (cité par Cyr 1998 :39)

Selon la définition ces stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation. C'est la première catégorisation des stratégies métacognitives où sont absentes des activités de type scolaire ou sociale.

### « II. les stratégies cognitives

1. la répétition (repetition).
2. l'utilisation de ressources (resourcing).
3. le classement ou regroupement (groping).
4. la prise de notes (note taking).
5. la déduction ou l'induction (deduction /induction).
6. la substitution (substitution).
7. l'élaboration (elaboration).
8. le résumé (summerization).
9. la traduction (translation).
10. le transfert des connaissances (transfer).
11. l'inférence (inferencing) ».

Les stratégies de cette deuxième catégorie impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Dans cette catégorie des stratégies cognitives, comme dans les classements de Rubin, de Stern & Naiman et d'Oxford, on voit un amalgame de processus mentaux et d'activités malgré son fondement cognitif. Pour nous la confusion entre activité et le processus se traduit par le fait que ces derniers (les processus mentaux comme déduction ou inférence) peuvent être absents chez certains individus.

### « III. Les stratégies socio-affectives

1. la clarification /vérification (questioning for clarification).
2. la coopération (cooperation).
3. le contrôle des émotions (self-talk).
4. l'autorenforcement (self-reinforcement) ».

Cité par Cyr 1998 :38

Enfin, les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Quant aux stratégies sociales il faut faire remarquer qu'une communication est avant tout la transmission du sens ; si ce n'est pas le cas il n'y a donc pas communication. Nous voulons dire que la demande de clarification et la coopération font partie par nature de la communication : sans elles il n'y a pas de communication, surtout dans les situations exolingues.

A part la catégorisation différente par rapport aux autres classements de Rubin, de Stern & Naiman et d'Oxford, on voit clairement que la plupart des items que contient le classement d'O'Malley et Chamot sont des processus mentaux. Ce qui différencie néanmoins les études d'O'Malley et Chamot des études de Rubin, d'Oxford et de Stern & Naiman c'est la quête d'un fondement théorique pour expliquer ce qu'ils appellent « stratégies d'apprentissage ».

Plus tard Schmidt (1992) et Towell, Hawkins et Bazergui (1996) ont confirmé le fait que le modèle cognitif ACT\* d'Anderson peut être un bon modèle de la cognition, et notamment de l'acquisition de l'aisance dans une langue. La confirmation de Schmidt et l'apport des études d'O'Malley et Chamot ont inspiré l'une de rares études expérimentales dans le contexte français menée par Sockett (1997). Nous présenterons ci-dessous sa recherche et ses conclusions.

Essayant de mettre en évidence les correspondances entre les stratégies d'apprentissage et les processus cognitifs, Sockett constate que le nombre des stratégies catégorisées dans les différents classements est beaucoup plus élevé que le nombre des processus présentés dans le modèle cognitif, ACT\* d'Anderson. Ensuite il reporte la différence essentielle entre les principes d'action présentés par le modèle d'ACT\*, comme l'élaboration, la compilation, la procéduralisation, la généralisation, la discrimination, le renforcement, etc., et les activités spécifiques d'apprentissage. Sa distinction est très importante du fait que les tactiques d'apprentissage observées dans de nombreuses études du comportement des apprenants, comme le font remarquer Oxford et Cohen (1992), ne sont qu'une manifestation externe des processus cognitifs proposés par Anderson. Autrement dit, toutes tactiques ou activités d'apprentissage proposées dans la littérature de la didactique des langues sont pilotées par les principes d'actions d'Anderson.

Ainsi il fait correspondre la première stratégie d'Oxford et Cohen, *former des concepts et des hypothèses (visant l'augmentation du savoir déclaratif)* et la troisième stratégie,

*personnalisation des liens mentaux* ou autrement dit l'élaboration, à la première phase du modèle d'ACT\* d'Anderson, déclarative. A la phase associative, la deuxième phase du dit modèle, il fait correspondre la deuxième stratégie d'Oxford et Cohen, *tester des hypothèses*. De même fait correspondre leur quatrième stratégie, *enchâsser des éléments nouveaux dans la mémoire à long terme*, à la phase associative bien qu'il soit hésitant, puisqu'il se contredit tout de suite en soulignant qu'il y a bien des exemples de tactiques qui correspondent davantage à d'autres types d'élaboration, comme la création d'images mentales, l'utilisation d'acronymes ou encore de rimes, et des exemples qui correspondent à la composition et à la procéduralisation, comme la répétition et la pratique fonctionnelle ou formelle. Constatant ces similitudes entre les stratégies d'apprentissages et les phases cognitives, Sockett procède à une nouvelle structuration des stratégies d'apprentissage (cognitives) en fonction du niveau d'apprenant. Il part de ce principe que les stratégies cognitives traduisent les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages.

Dans son étude empirique, il cherche à savoir si un apprenant avancé utilise plus souvent des stratégies ayant trait à la phase procédurale du modèle ACT\*, dans laquelle, les productions s'automatisent (voir Schmidt 1992) ou bien si des apprenants de niveaux différents utilisent sensiblement les mêmes stratégies pour un exercice donné. S'appuyant sur l'idée que les stratégies d'apprentissage ont trait à la connaissance déclarative (voir Oxford et Cohen 1992) il avance une deuxième hypothèse, disant qu'il se peut que la plupart des stratégies d'apprentissage se classent dans la phase déclarative du modèle d'ACT\*. Ayant vérifié la liste d'O'Malley et Chamot, Sockett vise dans son étude empirique la corrélation entre les stratégies cognitives (opposées aux stratégies métacognitives et socio-affectives) classées par ceux-ci et les trois phases du modèle ACT\* d'Anderson.

- « 1. La répétition : d'un mot à l'oral/à l'écrit.
2. la recherche de précisions : poser des questions.
3. l'association : former des groupes de mots/d'expressions.
4. la prise de notes : (comprenant aussi les dessins etc).
5. la déduction : application de règles apprises.
6. la substitution : adopte une autre approche.
7. l'élaboration :
  - a. par rapport à son point de vue personnel.
  - b. par rapport à sa connaissance du monde.
  - c. par rapport à ses connaissances scolaires.

- d. par rapport à d'autres aspects de la tâche.
- e. en se posant des questions.
- g. en se servant de sa créativité.
- h. en créant des images mentales visuelles.
- 8. le résumé (à l'écrit ou « dans sa tête »).
- 9. la traduction (littérale).
- 10. le transfert : se servir de son savoir linguistique.
- 11. l'inférence : se servir du contexte ».

Cité par Sockett 1997 : 102

Il considère que toutes les variantes de l'élaboration appartiennent à la phase déclarative puisqu'elles ont trait à l'augmentation du savoir déclaratif ou à celle de la mémoire. Sauf que l'élaboration lors de laquelle on se pose des questions, pourrait être également classée dans la phase procédurale puisque la recherche de précisions ou la vérification d'hypothèses sont des éléments de la phase procédurale où les valeurs attribuées aux productions augmentent ou diminuent en fonction des réponses. L'auteur considère également la déduction, la traduction et l'inférence comme les stratégies ayant trait au savoir déclaratif. Dans ces trois cas, il est question d'utiliser un savoir explicite, ce qui correspond bien à la définition du savoir déclaratif.

Dans la deuxième phase, associative, sont mis en œuvres les processus de composition et de procéduralisation ou d'assemblage (chunking) selon les termes de Schmidt (1992). Il s'agit là d'après Sockett de la génération de productions plus longues à partir d'éléments courts. Ce processus, joue un rôle très important dans le développement de l'aisance chez l'apprenant. Il est à la base de la composition des mots de vocabulaire isolés en morceaux plus longs. Sockett postule que la répétition et l'association sont les stratégies les plus susceptibles de correspondre à la phase associative. Elles permettent de transformer des éléments isolés en productions linguistiques plus longues. L'auteur attribue trois rôles différents à la répétition ; 1. Elle concerne l'apprentissage des savoirs linguistiques, 2. Elle pourrait avoir trait à la restitution permettant la procéduralisation. 3. Enfin elle peut être utilisée pour vérifier une production par une comparaison avec des productions déjà procéduralisées ce qui permet de lui attribuer un rôle ayant trait à la phase procédurale. Sockett avance cette hypothèse que les apprenants appartenant aux phases associative et procédurale recourraient davantage à la répétition pour résoudre leurs problèmes linguistiques.

L'indice qui différencie les apprenants de différents niveaux sur le plan stratégique est la longueur des éléments répétés dans la mesure où les apprenants appartenant à la phase associative devraient répéter des morceaux plus longs puisque les processus associatifs impliquent la création de morceaux plus grands (chunk).

Pour Sockett les processus de généralisation, de discrimination et de renforcement dépendent de la pratique et de la réaction suscitée. En résumé, il s'agit d'apprendre à appliquer des savoirs dans d'autres contextes, de voir la réaction et d'ajuster sa compréhension ou ses productions en fonctions de celle-ci. À de tels processus, l'auteur fait correspondre les pratiques telles que le résumé, la vérification, la recherche de précisions et les stratégies permettant de tester ou d'évaluer ses productions. Le résumé étant défini comme la capacité de formuler les mêmes informations d'une autre manière, ce qui implique que les savoirs nécessaires pour le créer ne soient plus purement verbaux mais procéduralisés, or, l'apprenant appartenant au niveau procédural posséderait donc la capacité de formuler des idées de plusieurs façons, alors que, comme on l'a déjà vu, Oxford et Cohen considèrent le résumé comme une tactique.

Quant à la vérification et la recherche de précisions, Sockett les associe bien au besoin de l'apprenant, dans la phase procédurale, pour tester ses hypothèses alors que ces soi-disant stratégies sont relatives, c'est-à-dire qu'on cherche à tout moment de l'apprentissage la précision et on vérifie ce qu'on dit ou ce qu'on perçoit. Nous pensons que l'on fait davantage d'hypothèses au début des apprentissages ce qui entraîne forcément par la suite une auto-évaluation pour les affirmer ou les infirmer.

La prise de notes pour Sockett correspond bien à la phase déclarative tant qu'elle a trait au rappel d'un point quelconque. Elle correspond à la phase associative tant qu'elle crée des liens entre les éléments déjà connus et enfin elle correspond à la phase procédurale si elle se fait pour vérifier la justesse d'une production ou de chercher des précisions. Nous pensons que l'on ne peut pas faire des liens entre une activité et une phase cognitive en fonction de l'objectif que cherche à atteindre l'individu par l'activité en question. Cela veut dire que même si l'apprenant prend des notes à une fin précise, son mécanisme cognitif s'active à tous les trois niveaux déclaratif, associatif et dont procédural. C'est-à-dire qu'une prise de note est en soi la reproduction (littérale), la répétition et la pratique de la langue. Donc, contrairement à ce que dit Sockett, elle aiderait à augmenter la mémoire, il est fort possible que lors de cette activité, il y ait des associations, puisque notre système cognitif cherche automatiquement à établir des liens entre les constituants de la note prise et nos savoirs antérieurs de tous ordres, et enfin elle entraînerait des généralisations et/ou des discriminations.

En effet, Anderson s'efforce de découper l'unité cognitive pour faciliter la compréhension de son fonctionnement. Il met en évidence que les trois phases qu'il distingue dans son modèle sont à l'œuvre à tout moment de l'apprentissage, ce qui est confirmé pourtant, par les résultats de Sockett lui-même. Et s'il avance ces trois phases c'est pour décrire le déroulement du traitement cognitif d'une donnée (longue, courte, phonique, lexicale, graphique, sémantique, discursif etc.). Pour comprendre bien sa conception on peut penser à l'appropriation d'un mot nouvellement entendu ou lu. Il est évident que cette unité présente différents aspects : graphique, phonique, sémantique, syntaxique. Or, l'apprenant pourrait la prononcer sans problème ou avec difficulté, il pourrait l'associer sans difficulté ou non avec une notion dans sa mémoire à long terme, il pourrait l'associer sans difficulté ou non avec d'autres termes de LC ou de L1, donc il serait difficile, voire impossible, de dire que l'apprenant se trouve dans telle ou telle phase cognitive par rapport au mot en question. Autrement dit, nous ne pouvons pas attribuer une phase cognitive à l'apprenant à partir de la finalité qu'il cherche par prendre des notes.

Selon O'Malley et Chamot la substitution signifie « *choisir une autre approche, des plans révisés, ou des mots ou des phrases différents pour résoudre un problème donné* » (cité par Sockett 1997 :109). Sockett lui-même la considère comme la capacité de voir la langue comme un système dans lequel il y a plusieurs façons d'accomplir une tâche (P 109). Il met en évidence que la substitution correspond à la phase déclarative dans la mesure où les informations qu'elle met en œuvre sont explicites et donc déclaratives.

Le transfert est considéré comme stratégie par O'Malley et Chamot (1990), alors qu'elle n'est qu'une tactique pour Oxford et Cohen (1992). Pour ces derniers, il s'agit de l'utilisation de structures de la langue maternelle ou d'une autre source, dans la langue cible. Il a trait à la simplification qui augmente le savoir déclaratif.

Pour O'Malley et Chamot, il s'agit de la mise en œuvre des savoirs linguistiques appris préalablement. Il semble que le transfert de la langue maternelle traduit, selon Oxford, un manque de réflexion ou de souplesse devant les exigences de la langue-cible et que le transfert des savoirs venant d'autres sources ou d'autres langues pourrait se recouper avec la stratégie de substitution ou monter une souplesse dans la mise en œuvre du savoir. Sockett classe le transfert/simplification (la traduction littérale ou n'importe quel processus impliqués dans la mise en œuvre des savoirs explicites tel qu'il est proposé par Oxford) dans la phase déclarative. Et il le classe dans la phase procédurale quand il a trait à la mise en œuvre d'un savoir qui dépasse la capacité à remplacer un mot dans une langue par un mot équivalent dans une autre, ce qui se traduit par la capacité de traduire des notions avec des processus qui ne

soient plus accessibles de manière verbale dans la mémoire à court terme. Parmi les thèmes de recherches proposés par O'Malley et Chamot, Sockett se penche sur la question des différences d'utilisation de stratégies d'apprentissage en fonction du niveau de l'apprenant. Autrement dit, il cherche à savoir si le niveau de l'apprenant peut correspondre à son utilisation de processus cognitifs plus ou moins avancés. Pour répondre à cette hypothèse deux cas de figure sont à prévoir : soit l'apprenant est dans une phase du processus de procéduralisation du modèle ACT\*, soit il est dans les trois phases à tout moment de l'apprentissage et donc il est impossible de prédire de quelles stratégies il se servira le plus souvent. Pour vérifier ces hypothèses Sockett mène une étude sur les apprenants de différents niveaux. En évaluant leur niveau d'anglais (la langue qu'ils apprenaient) par un test standard il crée des groupes de niveau relativement homogènes. Puis il observe l'utilisation de stratégies de deux groupes, un fort et un moyen en anglais. Limitant l'objet de son étude aux stratégies cognitives, il propose aux apprenants des tâches de compréhension et de l'expression orale et écrite. C'est après son étude empirique et la confrontation théorique des stratégies cognitives et des phases cognitives que Sockett propose son classement hypothétique:

« La phase déclarative comprend :

1. Élaboration :
  - a. Par rapport à son point de vue personnel.
  - b. Par rapport à sa connaissance du monde.
  - c. Par rapport à ses connaissances scolaires.
  - d. Par rapport à d'autres aspects de la tâche.
  - e. En s'évaluant par rapport au matériel.
  - f. En se servant de sa créativité.
  - g. En créant des images mentales visuelles.
2. L'inférence : se servir du contexte.
3. La déduction : application de règles apprises.
4. La substitution : adopte une autre approche.
5. La traduction (littérale).
6. La prise de notes pour développer le savoir déclaratif.
7. Le transfert (simplification)

La phase associative comprend :

1. La répétition : d'un mot pour se souvenir de la suite.
2. L'association : former des groupes de mots, d'expression.
3. La prise de notes : (comprenant aussi les dessins etc.).

La phase procédurale comprend :

1. La recherche de précisions : poser des questions.
2. Se poser des questions.
3. Le résumé (à l'écrit ou « dans sa tête »).
4. Le transfert : se servir de son savoir linguistique.
5. La répétition (vérification) »

Sockett 1997 :113

Ce classement de Sockett est, selon les propos de l'auteur, la première tentative de classer les stratégies d'apprentissage en fonction d'un procédé onomasiologique. Sa répartition des stratégies en fonction de l'évolution cognitive tourne une nouvelle page dans l'histoire des recherches menées sur les stratégies d'apprentissage, alors qu'on y voit toujours la confusion des processus mentaux et des activités. Cette confusion est fort probablement due aux définitions de stratégies dans la littérature, sur lesquelles se basent les auteurs.

### **1. I.6 Conclusion**

Étant préoccupées par l'amélioration des apprentissages et l'optimisation de l'enseignement, les recherches présentées dans ce premier chapitre souhaitent connaître les différences individuelles sur le plan de l'organisation de l'apprentissage qui pourraient expliquer l'efficacité des apprentissages. Ces études donnant lieu à des classements de stratégies d'apprentissage sont de deux types onomasiologique et séméiologique. Dans tous les deux types d'études l'identification des stratégies se base sur l'entretien (avec les apprenants et les enseignants), l'observation, et la réflexion rétrospective ou introspective. Ces classements de stratégies d'apprentissage contiennent des éléments de nature très différente : les processus mentaux cognitifs et métacognitifs, les activités de type scolaire et social et enfin l'état émotionnel. Le défaut le plus important et commun de toutes ces études portant sur les stratégies d'apprentissage consiste dans le fait que l'analyse de l'interlangue de l'apprenant en tant que la trace de l'application des stratégies y est bannie. Ce manque empêche de savoir quelles stratégies sont universelles et quelles stratégies sont facultatives. Par universelle nous entendons ce qu'on peut trouver chez tout individu apprenant, et par facultative nous

entendons ce qui est différent d'un apprenant à l'autre, par exemple l'état affectif ou l'activité préférée. Prenant appui sur les théories cognitives nous nous efforcerons de distinguer le commun de l'individuel dans le chapitre qui suit. Ensuite, dans notre étude empirique nous essayerons d'identifier les stratégies universelles en analysant les productions linguistiques des apprenants dans le cadre de ces théories cognitives.

## **Chapitre II**

### **Une approche des stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive**

## **1. II.1 Introduction**

Nous nous approprions graduellement les savoir-faire quotidiens et scolaires comme cuisiner lire, écrire etc. Ces savoirs ne cessent jamais de s'accroître, de sorte que non seulement nous apprenons tous les jours sur le monde, sur le métier que nous exerçons etc., mais aussi nous affinons ce que nous avons appris. Cette compétence d'adaptabilité est l'une des caractéristiques que nous différencie d'autres espèces. C'est grâce à un système de traitement de l'information que nous pouvons nous adapter aux nouveaux environnements et résoudre de nouveaux problèmes.

Depuis 1960, les recherches en psychologie cognitive nous proposent des modélisations intéressantes du système de traitement de l'information humain. Dans ce chapitre nous allons prendre appui sur l'un de ces modèles cognitifs pour trouver des éléments de réponse au questionnement suivant : « Quelle est la nature des stratégies d'apprentissage » ? Peut-on les apprendre? Pour faire le tour de la question nous recourons au modèle cognitif ACT\* d'Anderson qui nous permettra de distinguer l'universel du facultatif et l'apprenable du non apprenable. Avant de chercher à localiser les stratégies d'apprentissage dans le modèle prédit il nous semble nécessaire de présenter certains concepts récurrent dans le domaine cognitif.

## **1. II.2 Apprentissage humain et processus universels**

Selon D.Gagné, Yekovich & Yekovich (1993) une nouvelle information est traitée en plusieurs étapes : 1) l'information est perçue par les capteurs de sens, puis elle est enregistrée dans le système central en mémoire immédiate. 2) une petite portion de l'information retenue dans la mémoire immédiate est sélectionnée par les processus de perception-sélection pour un traitement additionnel en mémoire de travail. 3) en général, l'information en mémoire de travail disparaît rapidement si elle n'est pas répétée ou utilisée parce que la mémoire de travail a une capacité limitée, ce qui pose des contraintes au traitement de l'information. 4) les processus automatiques se mettent en œuvre sans dépendre de la capacité de la mémoire de travail, alors que les processus contrôlés sont hautement dépendants de la capacité limitée de la mémoire de travail. 5) les processus de stockage sont utilisés pour transférer la nouvelle information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. 6) Il y a également des processus de récupération qui transforment l'information de la mémoire à long terme en une forme qui peut être utilisée par les mécanismes de traitement en cours. 7) les processus de contrôle contrôlent le flux d'information qui passe à travers le système du traitement de l'information humaine.

Selon D. Gagné, Yekovich & Yekovich (1993) bien que certains traitements puissent être mieux exécutés et plus vite par certains individus que par d'autres, la nature du système reste la même et toute personne normale est équipée du même système de traitement malgré la grande variation des capacités humaines.

### **1. II.3 Perception sélective**

La perception sélective inclut la focalisation sur ce qui est plus important. En effet, l'une des caractéristiques de l'expertise dans un domaine particulier est l'habilité à faire attention aux éléments les plus importants d'un stimulus (voir Chi, Glaser & Farr, 1988) puisque le savoir que nous acquérons quotidiennement augmente l'exactitude de la perception sélective des items dans les contextes familiers (voir Tulving, Mandler & Baumel 1964). Dans leur étude, ces derniers chercheurs demandant à des individus enquêtés d'identifier un certain nombre de mots inclus dans un texte (en contexte) et un certain nombre de mots hors contexte (isolés). Ils constatent que le taux de précision pour identifier les mots en contexte est de 40% plus important que le taux de précision pour identifier les mots isolés. Ils déduisent de leur expérience que la perception sélective est influencée positivement par les constituants du contexte et que ces derniers aident l'accroissement de la mémoire. En effet, le contexte favorise la mémorisation ou la récupération, puisqu'il y a bien des constituants du contexte qui font déjà partie du savoir déclaratif de l'apprenant auxquels celui-ci associe les nouveaux éléments. Or, le rappel de ce savoir antérieur auquel sont associés les nouveaux éléments peut favoriser la récupération de ceux-ci aussi.

### **1. II.4 La mémoire de travail**

La mémoire de travail fonctionne comme un espace de travail mental. Autrement dit, ce dont nous sommes conscients à un moment donné se maintient dans notre mémoire de travail. L'information existant dans cette mémoire s'efface au bout de 10 secondes (voir Murdock, 1961) avant qu'elle ne soit répétée ou utilisée. Outre la durée limitée de la rétention, la mémoire de travail ne maintient qu'environ  $7 \pm 2$  unités d'information (voir Miller, 1956). Pour Simon (1974), elle ne retient que 5 unités d'information. Cette capacité limitée de la mémoire de travail fait qu'il nous est difficile d'exécuter plusieurs tâches mentales en même temps avant d'atteindre l'automatisme.

En général, nous sommes à l'aise en faisant une seule tâche exigeant cognitivement le traitement contrôlé. On voit souvent qu'au début de leur apprentissage, les apprenants d'une

langue étrangère sont incapables de comprendre le texte qu'ils lisent à voix haute. Cela parce qu'ils focalisent leur attention sur la prononciation et donc la compréhension leur échappe. En d'autres termes, on ne peut faire simultanément plus d'une tâche mentale sauf si elles sont automatisées.

Par automatisation d'une tâche, on entend la pratique qui exige peu d'attention. Par exemple, les bilingues compétents décodent la parole de leur interlocuteur sans vraiment penser à la forme de ce qu'ils perçoivent. Au contraire, un débutant d'une langue étrangère recourt à sa mémoire de travail pour décoder phonétiquement, grammaticalement et sémantiquement ce qu'il perçoit.

Schneider et Shiffrin (1977) baptisent « automatiques » les processus dont l'exécution n'exige pas d'attention et ils appellent « contrôlés » ceux qui exigent encore beaucoup d'attention.

### **1. II.5 La mémoire à long terme**

L'information retenue dans la mémoire de travail pourrait par la suite être stockée dans la mémoire à long terme. Le stockage réfère lui-même à une série de processus par lesquels les nouvelles informations sont intégrées dans les connaissances antérieures. Le rôle de la mémoire à long terme est de stocker l'information pour une utilisation ultérieure. Contrairement à la mémoire de travail la durée de maintenance de la mémoire à long terme est longue. Il n'y a pas vraiment de consensus pour dire si ce que nous avons stocké dans notre mémoire à long terme est sauvegardé à jamais ou pas. Mais la plupart des psychologues pensent que ce que nous stockons dans notre mémoire à long terme est conservé pour longtemps.

### **1. II.6 La récupération**

La récupération des connaissances de la mémoire à long terme est pilotée par une série de processus qui récupèrent l'information stockée dans cette mémoire et la transforment dans une forme qui puisse être utilisée pour le traitement en cours. La récupération est certainement différente dans le traitement automatisé et le traitement contrôlé.

Dans le traitement contrôlé, il s'agit de récupérer consciemment les informations antérieurement stockées. Le processus qui est à la base de la recherche des savoirs existant dans la mémoire à long terme est souvent appelé « activation » (voir D.Gagné, Yekovich & Yekovich 1993). Quand les élèves passent un examen où ils doivent se rappeler le savoir

factuel, ils recourent à ce processus d'activation. Mais quand il s'agit du traitement automatique, l'information stockée dans la mémoire à long terme est récupérée par la mise en œuvre d'un mécanisme de traitement qui s'appelle « modèle par appariement- », *pattern-matching* en anglais (voir D.Gagné, Yekovich & Yekovich 1993).

### **1. II.7 Les processus de contrôle**

Le traitement de l'information chez l'humain n'est pas dû au hasard. Il inclut la mise en place de buts, la planification pour atteindre ces buts, le contrôle (monitoring) de l'atteinte de ces buts et l'amélioration des plans. En fait la situation d'apprentissage exige l'activation de ces processus, qui donneraient lieu à un apprentissage. Cet apprentissage pourrait être renforcé par une pratique intentionnelle qui est régie par les mêmes processus de contrôle ou affaiblie par la non réutilisation. En ce qui concerne la question des stratégies, la différence entre les individus se fait au niveau de la pratique ou du type de pratique (nous y reviendrons plus tard). Par exemple, quand on entend un nouveau mot on peut décider de se le répéter (« dans la tête », à l'oral ou l'écrit) pour ne pas l'oublier, ou non peut renoncer à cette répétition pour des raisons différentes.

### **1. II.8 Les stratégies et leur représentation dans les théories cognitives**

Pendant une vingtaine d'années, John Anderson a travaillé sur la théorie de la production humaine. Sa théorie a évolué au rythme de ses nouvelles recherches et de ses nouvelles idées (voir *Language, Memory, and Thought* 1976 et *The Architecture of cognition* 1983). La nature des représentations du savoir, ses variétés, et la fonction de ces dernières sont les préoccupations centrales de ses recherches.

Le modèle de production d'Anderson est basé en grande partie sur la distinction entre le savoir déclaratif et procédural, faite pour la première fois (1949) par Ryle. Dans la représentation de son modèle cognitif Anderson parle de ces deux types de savoirs, déclaratif et procédural et des mécanismes qui sont à la base de la génération de ces savoirs. Nous pensons que dans la présentation d'Anderson du système de production et des savoirs, les stratégies d'apprentissage (dans le sens utilisé dans la littérature) peuvent être reconnues, soit comme savoir déclaratif ou procédural soit comme mécanismes générant ces savoirs.

### **1. II.9 Le savoir déclaratif et sa représentation dans la mémoire**

*« Le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet » (Bange 2005 : 37).*

Pour Anderson, c'est le système du savoir déclaratif qui nous permet de stocker nos expériences dans tout domaine. Il souligne qu'on peut jouter aisément un savoir dans ce système puisqu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour le stocker. C'est ce savoir déclaratif, autrement dit ce sont nos expériences antérieures dans le sens général, qui seront converties en comportement. Pour que cette conversion se produise il faut « des efforts considérables », selon les termes d'Anderson. Pour Bange ces efforts considérables consistent en des efforts pour adapter les moyens qu'on connaît par expérience à l'intention de modifier la situation actuelle.

Le savoir déclaratif prend différentes formes dans la mémoire à long terme : proposition, image, ordre linéaire, schéma. La proposition est une unité basique de savoir déclaratif dans le système de traitement de l'information humaine. Gagné et Anderson appellent ces unités de savoir « propositions » parce qu'elles proposent des relations entre les concepts. Une unité propositionnelle correspond à une idée. Les propositions ne ressemblent pas aux phrases, elles sont plus abstraites que celles-ci. Elles représentent plus les idées elles-mêmes que les mots précis via lesquels les idées sont communiquées. Ainsi les propositions sont utiles pour penser aux idées abstraites et lier les idées abstraites dans un réseau. Le réseau propositionnel réduit la charge de la mémoire à court terme en rendant accessible les savoirs liés entre eux. Cela fait que quand nous pensons à une idée particulière, les idées concernées ou liées viennent facilement à l'esprit.

La représentation basée sur la perception présente partiellement la structure perceptuelle. Anderson (1990) avance deux types de représentations basées sur la perception : l'image et l'ordre linéaire.

Une image, pour D. Gagné, Yekovich & Yekovich (1993), est une forme de savoir déclaratif qui préserve certains attributs physiques de ce qu'elle représente, comme des dimensions continues. Les images sont des représentations analogues, c'est-à-dire qu'elles ressemblent, en général, à ce qu'elles représentent. Alors que les propositions sont des représentations abstraites, les images s'utilisent pour représenter l'information spatiale et les dimensions abstraites. Comme le réseau propositionnel, l'image réduit la charge de la mémoire de travail par une représentation spéciale de l'information.

Le deuxième type de représentation déclarative basée sur la perception est l'ordre linéaire des éléments. Cette présentation est différente de la représentation propositionnelle dans la mesure où celle-ci ne préserve que les relations sémantiques entre les éléments et non pas nécessairement l'ordre dans lequel les éléments sont communiqués. L'ordre linéaire est différent de l'imagerie aussi, dans ce sens que l'image préserve l'intervalle d'information (la distance relative entre les éléments) alors que l'ordre linéaire n'encode que l'ordre du début à la fin, et non pas nécessairement la distance spatiale entre les éléments. L'ordre linéaire est utile pour stocker et récupérer l'ordre de l'information et réduire ainsi la charge de la mémoire en rendant accessible l'information séquentielle.

Ces formes de représentation du savoir, proposition, image, l'ordre linéaire, sont fondamentales aux représentations supplémentaires du savoir ; schémas et productions.

Les formes supplémentaires, comme les formes fondamentales, ont des variétés qui nous donnent la possibilité de choisir les moyens de représenter le savoir dans les situations différentes.

Le schéma consiste en des unités intégrées du savoir déclaratif. Un schéma peut contenir les trois types basiques de savoir déclaratif : la proposition, l'image, et l'ordre linéaire.

Notre savoir concernant un sujet paraît souvent combiner ces trois types de représentations.

Rumelhart et Norman (1983) appellent cette combinaison de représentations basiques du savoir déclaratif, « suprasentential level » (le niveau paraphrastique). Ils postulent qu'un schéma peut représenter plus d'information qu'une seule phrase. Tout de même, il est encore plus difficile de trouver le consensus concernant la définition du schéma par rapport à la définition de la proposition. Le terme « schéma » réfère aux structures organisées du savoir. Rumelhart et Norman (1983) le définissent comme des structures de données qui représentent les concepts génériques stockés en mémoire.

Pour Anderson (1990), les schémas fournissent un moyen de codage des régularités dans les catégories, soit ces régularités sont perceptives soit elles sont propositionnelles.

La distinction faite par Anderson différencie le schéma des réseaux propositionnels qui n'encodent pas les régularités perceptuelles.

Les schémas ont certaines caractéristiques :

- ils ont des variables
- ils peuvent être organisés d'une manière hiérarchique et être intégrés les uns dans les autres.
- ils facilitent l'inférence.

Utiliser le schéma pour simplifier la classification semble être un moyen adaptatif pour réduire la charge de la mémoire et considérer la variation qui se produit naturellement dans l'environnement. Il résume les régularités des constituants de la catégorie. Il présente alors ce qui est généralement vrai par rapport aux membres d'une catégorie, c'est dire ce à quoi ressemble généralement un membre de la catégorie, et aussi l'ordre général des événements.

Dire que le schéma a des variables, c'est dire qu'il y a un certain nombre de faits concernant un lieu, un être (vivant ou pas), une activité etc., qui sont typiquement vrais, mais il y a également un certain nombre d'attributs qui varient, par exemple la taille d'une voiture par rapport à ses semblables.

La deuxième caractéristique d'un schéma c'est qu'il est organisé hiérarchiquement et peut être intégré dans un autre schéma. Par exemple, dans le schéma représentant « faire des courses », s'intègrent entre autres le schéma concernant « faire des choix » ou celui de « payer à la caisse ». Le schéma « faire des courses » peut lui-même, intégrer un autre schéma plus global comme celui des « activités quotidiennes ». Autrement dit, le schéma peut représenter le savoir à différents niveaux.

Finalement, les schémas sont susceptibles de faciliter l'inférence. Par exemple, dans un échange exolingue, on peut inférer que notre interlocuteur plus compétent ou natif s'adaptera à la situation d'interaction dès qu'il apercevra nos limites linguistiques. Si la valeur d'une variable de l'input est indéterminée, nous lui assignons une valeur envisagée puisque les schémas ont des variables. Cette qualité facilitant les inférences est un aspect très important du schéma en tant qu'unité représentative. Quand nous communiquons avec les autres gens qui ont dans leur mémoire les schémas similaires aux nôtres, beaucoup de temps et d'efforts sont économisés parce que nos schémas nous permettent, en tant que parleur/écouteur ou écrivain/lecteur, d'inférer l'information qui est typique dans la situation, au lieu d'être obligés de communiquer explicitement toute l'information. L'exemple suivant tiré de mon propre expérience pourrait élucider le rôle des schémas dans l'inférence :

Venant un jour de la boulangerie un pain à la main, un jeune garçon s'est adressé à moi sur le chemin: « il y a du monde ? = /ʃoluqe/ شلوغه ? », a-t-il dit. Sans hésiter, j'ai dit « oui, il y a du monde ». Le jeune avait inféré, à la vue du pain, que je venais de la boulangerie et non pas de la boucherie et moi aussi j'ai inféré que le jeune homme était sortie pour aller chercher du pain à la boulangerie. Ma présence, pain à la main dans la rue, le matin tôt où presque tout est fermé, active un schéma dans la mémoire du jeune homme lui permettant de savoir d'où je venais. De même, la petite question du jeune homme m'a permis de savoir où il allait et pourquoi. En effet nos schémas communs faits de nos expériences antérieures nous ont permis de nous comprendre sans le dire.

Définissant les schémas comme les unités de savoirs déclaratifs de haut niveau D. Gagné, Yekovich & Yekovich (1993) en avancement trois types : 1. Les schémas pour les catégories naturelles. 2. Les schémas pour les faits. 3. Les schémas pour les textes.

Or les schémas intègrent les informations propositionnelles, séquentielles, et perceptuelles concernant les catégories familières, des événements, des textes, ou d'autres entités. Les schémas contiennent, à la fois, l'information concernant les caractéristiques typiques des entités et des caractéristiques qui peuvent varier.

### **1. II.10 Le savoir procédural et sa représentation dans la mémoire**

« Le savoir procédural est « l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent notre comportement et constituent la composante cognitive de nos actions » (Bange 2005 : 37). Le savoir procédural est de ce fait le savoir du comment faire. Il est représenté sous forme de productions. Chaque morceau de ce savoir est appelée une production parce qu'il produit une partie du comportement mental ou physique. Chaque partie du comportement peut être considérée comme une étape d'une procédure (D. Gagné, Yekovich & Yekovich 1993).

Anderson (1983) présente les productions comme l'expression contingente de Si-Alors où Si contient les conditions qui doivent exister pour que la règle soit applicable et Alors contient l'action qui sera exécutée quand les conditions sont réunies.

Un système de production (Anderson, 1983) représente toutes les étapes d'une procédure mentale ou d'une procédure physique. Dans le système de productions, les productions sont liées les unes aux autres par l'effet d'une structure de buts. A savoir que chaque production contribue en quelque sorte à la production du comportement ultime.

Cependant, ces systèmes de productions varient dans leurs relations avec les domaines. Il y a donc des productions qui ont trait aux domaines généraux et des productions qui concernent les domaines spécifiques. Le premier type de production, ayant trait au domaine général, peut être appliqué dans plus d'un domaine, puisqu'il est général. Alors que le deuxième type de production, étant à l'origine de l'expertise, ne s'applique qu'à un seul domaine. Ce dernier type de production est une partie importante du savoir, mais il se limite aux situations particulières dans un domaine donné.

Les processus cognitifs qui pilotent ces productions sont variés. Certaines productions sont automatisées, d'autres sont contrôlées ou conscientes (dans ce sens qu'elles exigent de l'attention) parce que leur usage occupe toute ou une partie de la mémoire de travail.

Le savoir déclaratif et le savoir procédural sont différents en fonction des caractéristiques suivantes. Le savoir déclaratif est stable, ses unités basiques s'acquièrent rapidement et se modifient facilement. En revanche, le savoir procédural est dynamique, il s'apprend lentement, et une fois que ses unités basiques (productions) seront automatisées, leur modification sera difficile.

Une production est faite des conditions (si) et des actions (alors). La première partie, Si, détermine les conditions qui sont nécessaires à l'exécution d'une action ou d'une série d'actions. Et la deuxième partie, Alors, hiérarchise les actions à être exécutées une fois que les conditions sont réunies (Anderson 1981, 1983, Gagné et al 1993). Comme le dit Bange (2005), une action ayant logiquement deux faces « cognitive » et « opérative », est guidée par une « règle pratique ». « La règle pratique peut être formulée comme une inférence du type : *si X, alors fais Y*, où l'antécédent (*si X*) désigne les circonstances et les conditions de l'action (y compris le but) et le conséquent (*alors fais Y*) l'opération elle-même (le comportement) qui doit modifier l'état des choses actuels dans le sens souhaité. La face cognitive d'une production comprend elle-même une « prémisses intentionnelle et une « prémisses cognitive ». La prémisses intentionnelle ne se traduit que par la volonté d'agir pour résoudre le problème auquel est confronté l'individu, qui donnera lieu à un but. Cette prémisses intentionnelle implique les savoirs antérieurs du sujet pour faire une représentation du problème. Et dans la prémisses cognitive comprend « le savoir sur le moyen qui doit être mise en place pour réaliser le but » (Bange 2005 : 38). Ex :

Si le but est de comprendre un mot donné lors d'une interaction

Et si je n'arrive pas à l'associer à ce que je sais déjà

Et si je n'arrive pas à le comprendre à partir du contexte

Et si ce mot affecte ma compréhension de l'intention de l'interlocuteur

Alors je pourrai faire comprendre à mon interlocuteur que je n'ai pas compris son intention

Là il y aura des productions différentes en fonction des expériences antérieures sur lesquelles est basée la représentation de la situation.

Possibilité 1 :

Si je lui dis que je ne comprends pas, il va réagir mal

Alors je fais semblant d'avoir compris

Possibilité 2

Si je lui dis que je ne comprends pas il va m'aider à comprendre le mot

Alors je dis « Je n'ai pas compris, pourriez vous m'expliquer ce que ça veut dire ? » ...

Bange (2005) résume ainsi la théorie d'Anderson, « ... le mécanisme d'activation dont la mise en œuvre précède et conditionne le déclenchement de l'action. Et c'est à partir, de la prémisse intentionnelle, l'activation de la prémisse cognitive qui déclenche l'opération. La prémisse cognitive devient donc un opérateur de résolution de problème que le sujet emprunte u répertoire des moyens d'action que constitue son expérience » (Bange 2005 :39). Autrement dit la représentation que se fait l'apprenant du problème et la prémisse intentionnelle activent un opérateur dans la mémoire à court terme.

Le savoir procédural ou la règle pratique est donc un système de production qui crée la connexion entre le savoir déclaratif présent dans la mémoire de travail et le comportement. Le savoir procédural prend lui-même deux formes contrôlé et automatique. Dans les paragraphes qui suivent nous verront cette évolution des productions contrôlées vers les productions automatiques.

### **1. II.11 Les phases cognitives des productions**

Anderson distingue le traitement automatique du traitement contrôlé. Dns sa théorie, le traitement automatique se caractérisant par une capacité moins limitée, la possibilité de traiter

en même temps plusieurs alternatives est directement activée par l'input. On peut automatiquement traiter certaines informations sans que cela nous empêche de traiter d'autres informations en même temps. Le traitement contrôlé ou interprétatif requiert en revanche du contrôle conscient et de l'attention, impose des charges cognitives importantes à la mémoire de travail, se fait par étape, et est activé par le déclenchement des buts internes (Anderson 1983). Dans un traitement contrôlé, l'attention est focalisé sur les conditions et l'exécution d'une action ce qui fait que le traitement d'une autre information en même temps est impossible.

Dans la théorie d'Anderson, cette évolution du traitement contrôlé basé sur le but vers le traitement automatique s'appelle la procéduralisation qui est graduelle et qui exige beaucoup d'efforts.

Comme nous avons vu ci-dessus le contrôle fait partie du système cognitif. A ce propos Anderson (1983) postule que les productions, contrairement aux unités déclaratives, contrôlent le comportement. A ce propos, Bange dit que, « le contrôle cognitif est présent en tout acte. ... le contrôle cognitif est ce qui distingue un acte d'une simple réaction » (Bange 2002 in Cicurel et Véronique 2002 :26). D'après Bange (2002), ce n'est pas la présence ou l'absence du contrôle qui est en question, mais sa nature, sa modalité et son caractère conscient ou non conscient. Il rajoute, en se référant à l'échelle de Faerch, que c'est le degré d'attention prêtée à la production en cours qui transforme la nature du contrôle. Anderson (cité in Bange 2002) définit l'attention comme « l'attribution des ressources cognitives à des processus en cours ». Quant à la conscience, Bange la considère comme une propriété émergente du processus d'autorégulation, d'auto-observation interne qui constitue la cognition.

La théorie d'Anderson prévoit trois étapes cognitives dans la procéduralisation

1. l'étape cognitive ou interprétative, caractérisée par la médiation verbale. Dans cette étape, l'apprenant répète le savoir déclaratif requis pour exécuter l'action. Cette répétition verbale sert à conserver dans la mémoire de travail le savoir déclaratif pertinent pour exécuter l'action. Anderson baptise cette étape, étape interprétative puisque le savoir déclaratif s'y utilise comme une série d'instructions qui guident le nouveau comportement. Il s'agit de l'application interprétative du savoir antérieur, lorsqu'une série existante de productions utilisent le savoir déclaratif pour produire un nouveau comportement.

2. L'étape associative où l'exécution de l'action se raffine. Les erreurs produites dans les productions sont graduellement détectées et éliminées et la médiation verbale disparaît.
3. l'étape automatique où les productions s'améliorent graduellement et continuellement.

## **1. II.12 Les processus régissant les étapes cognitives de la production**

### **1. Analogie**

Maintenant voyons comment le modèle d'ACT décrit les processus par lesquels le système va des applications interprétatives du savoir déclaratif aux productions automatisées.

Anderson définit l'analogie comme la représentation déclarative d'une action achevée pour en faire l'opérateur de résolution de problème pour une nouvelle action. Autrement dit, l'apprenant s'appuie sur une résolution faite pour un problème spécifique pour résoudre un nouveau problème.

Dans un exemple donné pour illustrer le rôle de l'analogie dans la génération de la langue<sup>2</sup> (français) Anderson (1983) postule que la génération de la phrase dépend du savoir tacite de génération de la phrase en anglais (L1). Cependant pour qu'elle soit réussie, elle ne peut pas être une planification inconsciente et inattentive du savoir antérieur vers le nouveau domaine. Les règles de nouveau domaine (dans ce cas, le vocabulaire et les règles de la traduction) doivent être sollicitées pour permettre une planification pertinente, à savoir que l'apprenant s'en fait des représentations déclaratives.

Or, quand l'apprenant ne possède pas encore les procédures spécifiques pour un problème donné, ce dernier est interprété par les procédures générales d'interprétation. C'est ce qu'Anderson appelle « moyen adaptif » pour que le système d'apprentissage démarre.

Interpréter le savoir dans la forme déclarative a l'avantage de flexibilité, mais il peut imposer également des coûts importants, au niveau du temps et de l'espace, à la mémoire de travail. Les productions interprétatives requièrent que le savoir déclaratif soit déposé dans la mémoire de travail, et cela peut occuper une partie importante de la mémoire de travail. Or, beaucoup d'erreurs ainsi que la lenteur semblent être dues aux limites de la mémoire de travail.

### **2. Compilation**

La compilation du savoir est un processus fait lui-même de deux sous processus de «composition » et de « procéduralisation » (Anderson 1983).

D'après Anderson, la composition est le processus qui transforme une séquence de productions qui se produisent l'une après l'autre, en une seule production. Ce processus accélère considérablement le traitement de l'information en créant de nouveaux opérateurs qui incluent des productions les unes dans les autres. La composition crée des « macro-productions » qui font des opérations d'une paire de productions qui se produisent dans la même séquence. Dans une production composée, il se peut qu'il soit encore nécessaire de récupérer le savoir déclaratif de la mémoire à long terme pour le déposer dans la mémoire de travail.

La « procéduralisation » est un sous-processus du processus de compilation qui donne lieu à des productions automatisées, à savoir que l'exécution de l'action ne requiert plus que la résolution faite pour un problème spécifique soit interprétée pour résoudre un nouveau problème. La procéduralisation élimine les clauses de la condition d'une production qui requiert que le savoir déclaratif soit récupéré de la mémoire à long terme et maintenue dans la mémoire de travail. « En composant fréquemment un numéro de téléphone, on développe une procédure spéciale pour le compenser et ainsi l'accès déclaratif à ce numéro disparaît » (Anderson 1983 :235) La procéduralisation allège donc la charge de la mémoire de travail et donne lieu à la procédure spécifique de résolution de problème. En effet, ces sous-processus, la composition et la procéduralisation, ne remplacent pas les productions antérieures par les nouvelles, ils les agrandissent en y insérant les nouvelles productions.

### **3. réglage des productions**

En générale l'effort du novice pour résoudre un problème se traduit par essai-erreur. Il choisit une alternative parmi d'autres pour résoudre son problème actuel. Certaines alternatives mènent à la résolution du problème et certaines d'autres à une résolution inadéquate. Si les nouvelles productions donnent lieu à des erreurs, elles pourront être affinées via le processus d'affinement (tuning) ( voir Rumelhart et Norman 1983).

Cet affinement se fait, selon Anderson, via les sous-processus de « généralisation », « discrimination », et de « renforcement ». La généralisation est un processus qui permet aux règles pratiques d'élargir le niveau de leur applicabilité. Au contraire, la discrimination est le processus par lequel les règles pratiques deviennent de plus en plus limitées sur le plan de leur

applicabilité. Enfin, le renforcement est le processus dont la fonction est de renforcer les règles pratiques plus adéquates, et/ou affaiblir les règles moins adéquates ou inadéquates.

La généralisation est censée caractériser les productions des novices, tandis que les deux autres procédures, la discrimination et le renforcement, caractériseraient l'appropriation des apprenants avancés dans leur apprentissage.

Il y a deux moyens avec lesquels l'apprenant peut savoir que l'application de sa production a donné lieu à l'erreur : via le feedback externe ou via une computation interne. En ce qui concerne le feedback externe, l'apprenant peut être informé par autrui que son comportement est erroné. Il peut comprendre que son comportement est erroné en comparant son comportement avec une référence externe. En tout cas le feedback ne concerne qu'indirectement la production. Il concerne directement l'action de production présente dans la mémoire de travail. Quant à la computation interne, l'apprenant devrait identifier qu'un fait est contradictoire, qu'un but n'est pas atteint et/ou il y a certaines choses qui ne correspondent aux normes internes. Les deux procédures, l'identification d'échec grâce au feedback externe et via la computation interne sont des processus inductifs qu'intègre, selon Anderson, tout système d'appropriation. Ces mécanismes essaient d'extraire des exemples réussis et échoués qu'une règle pratique est applicable ou non.

La mise en place de ces processus inductifs, la discrimination et la généralisation, peut donner lieu aux productions inadéquates et par conséquent aux erreurs. Il y a donc le risque de sur-généralisation et la discrimination inutile, ce qu'Anderson, appelle « pseudo-discrimination ». C'est alors le processus de renforcement qui favorise la réutilisation des productions abouties et qui limite l'application des productions inadéquates.

Cette présentation rapide du système de production nous permet de conclure que l'application des procédures générales de résolution de problème (les productions non automatisées) implique les processus et les mécanismes suivants : l'identification du problème, l'intention, l'attention sélective, l'attention générale, la répétition verbale, l'analogie, l'association, la généralisation, la discrimination et le renforcement. Ces processus d'après la théorie d'Anderson sont universels, dans ce sens qu'ils sont propres à l'appropriation humaine.

Ici nous comparons ces processus régissant la production avec les éléments regroupés dans le classement des stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot (1990) pour y distinguer l'universel de l'individuel.

Dans leur catégorie des stratégies métacognitives (Cf. chapitre I, première partie) « l'anticipation ou la planification » correspond à ce qu'Anderson appelle l'analogie : « l'interprétation d'une action achevée pour en faire l'opérateur de résolution de problème pour une nouvelle action ». Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, les interférences en sont des indices.

« L'attention générale et sélective » de leur liste correspond à l'exécution interprétative (ou par étape) d'une production, à savoir que l'attention est focalisée consciemment sur l'exécution d'une production avant être focalisée sur la suivante.

« L'autogestion » correspond au contrôle inhérent du système de productions ; la fixation des buts et la réunion des conditions pour exécuter les actions.

« L'autorégulation » et « l'autoévaluation » correspondent aux processus de l'affinement (discrimination et renforcement).

« L'identification d'un problème » correspond à la représentation de la situation.

En ce qui concerne les items regroupés sous la catégorie des stratégies cognitives, nous voyons également des stratégies qui ressemblent plutôt aux processus mentaux.

« La répétition » correspond à la répétition verbale qui caractérise la phase interprétative. « Le classement » ou « le groupement », « l'élaboration » « la traduction » « le transfert », « la déduction », « l'induction » et « l'inférence » peuvent s'identifier dans l'analogie. A savoir que via ces prédites stratégies s'établit un lien entre les nouvelles informations et les savoirs antérieurs. Cependant, il faut noter qu'O'Malley et Chamot, comme beaucoup d'autres auteurs, s'intéressant aux stratégies d'apprentissage considèrent ces stratégies comme des activités et non pas comme des processus. La traduction par exemple n'y est pas comme une opérationnalisation des savoirs en L1 pour résoudre les problèmes en L2 mais une activité à laquelle consacre l'apprenant un temps dans son programme. Il est pourtant indéniable que la pratique d'une activité individuelle comme traduction ou résumé entraîne l'implication de tous les processus qui régissent les productions.

Or, les stratégies cognitives et métacognitives incluses dans la liste d'O'Malley et Chamot (1990) se divisent en processus universels qui régissent la résolution de problème et en activités de nature non universelle comme la prise de note.

Quant aux stratégies sociales, comme « la clarification/vérification » et « la coopération » elles ne sont que l'extériorisation d'une évaluation/vérification mentale.

### **1. II.13 Conclusion**

La description du mécanisme de l'acquisition des savoir-faire du point de vue cognitif, que nous venons d'exposer, met en évidence que les productions sont régies par les mêmes mécanismes et que ce sont les expériences antérieures de l'apprenant qui lui permettent de mettre en marche son système de production et d'apprendre. De ce fait les traitements cognitifs et les processus mentaux sont identiques chez les individus dans l'acquisition de tout savoir-faire dont le langage. Alors, il faut placer les différences individuelles au niveau de leur savoir déclaratif et non pas au niveau stratégique.

Les stratégies d'apprentissages exposées dans les différents classements sont ainsi, soit des pratiques dans le sens scolaire ou social, soit des comportements, soit des règles de production. Le classement d'O'Malley et Chamot (1990) considéré comme l'un des meilleurs classements sur le plan du fondement théorique, contient des items qui correspondent majoritairement aux processus mentaux qui sont à la base de la procéduralisation. Dans le classement en question comme dans beaucoup d'autres classements se trouvent d'autres items qui correspondent, vu ce que nous avons vu dans la description du système de production, aux activités scolaires ou sociales. Le résumé écrit ou oral en est un exemple. A vrai dire le résumé dans ce sens est un savoir-faire qui s'acquiert grâce à la mise place du système de production.

En réalité la question des stratégies d'apprentissage entraîne deux débats i) sur l'activité cognitive qui est mentale et ii) sur l'organisation individuelle des activités scolaires ou sociales qui entraînent forcément la mise en place des activités cognitives. En ce qui concerne les processus mentaux qui régissent l'activité mentale, il semble qu'ils sont activés dès que l'individu se trouve dans une situation problématique, alors il serait absurde d'entraîner les apprenants à inférer ou s'auto-évaluer. Dans la deuxième partie de notre travail nous examinons, par la mise en place d'une formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage, l'impossibilité d'enseigner les stratégies d'apprentissage ayant trait aux processus de productions ; l'inférence, le transfert, la traduction, l'élaboration, la déduction, l'induction, la répétition, l'association, l'autoévaluation, l'identification d'un problème, l'autorégulation, l'attention générale et sélective, l'anticipation, etc. Ensuite nous essayons d'identifier les traces de l'activité cognitive du groupe qui recevra la formation à l'emploi des stratégies

d'apprentissage et les comparer avec celles d'un groupe témoin pour établir leur différence processuelle. Nous souhaitons également d'établir, via nos analyses linguistique et cognitive, des liens entre leurs savoirs antérieurs et leurs productions.

## **Conclusion de la première partie**

Dans cette partie, nous avons présenté l'évolution des recherches menées sur les stratégies d'apprentissage. Dans notre présentation, nous avons exposé le classement des stratégies d'apprentissage de Rubin celui de Stern & Naiman et celui de d'O'Malley et Chamot. Via ces présentations nous avons essayé de montrer que les listes ultérieurement publiés ressemblaient par nature au classement de Rubin considéré comme le premier. Nous avons également abordé les méthodologiques sur lesquelles prenaient appuis les recherches qui cherchaient à identifier et catégoriser les stratégies. Ainsi nous avons essayé d'établir un bilan critique des recherches présentées et de reconsidérer la question des stratégies d'apprentissage.

En parlant des stratégies d'apprentissage il nous fallait parler de leur nature et d'un cadre théorique capable de l'éclairer. Cela nous a amené à choisir le modèle cognitif d'Anderson pour expliquer les stratégies d'apprentissage. Grâce à ce cadre cognitif nous avons distingué trois types de stratégies d'apprentissage dans les trois catégories cognitive, métacognitive et socio-affective du classement d'O'Malley et Chamot (1990) : i) les stratégies individuelles qui correspondent aux pratiques scolaires ou sociales, ii) les stratégies qui correspondent au comportement psychique vis-vis de soi ou de l'autrui et iii) les stratégies universelles qui sont identiques aux processus cognitifs du système de production décrit par Anderson.

Comme l'objectif principal de notre travail est de remettre en question la diversité des stratégies d'apprentissage chez les apprenants, nous allons examiner dans la deuxième partie, via une étude expérimentale, leur identité chez les apprenants adultes iraniens. Pour ce faire nous allons mettre en place une formation à l'emploi des stratégies du prédit classement.

## **Deuxième partie**

**Une enquête sur les stratégies d'apprentissage des apprenants adultes iraniens du français.**

## **Introduction**

Pour présenter notre étude empirique, une présentation rapide de la situation linguistique générale d'Iran nous paraît nécessaire pour justifier les résultats de nos analyses des productions d'apprenants par lesquelles nous cherchons à établir des liens entre les expériences linguistiques antérieures et l'interlangue de l'apprenant d'une part et les processus cognitifs et l'interlangue de l'apprenant de l'autre part.

Dans un premier chapitre, nous décrivons la situation linguistique extrêmement variée de l'Iran. Nous présenterons les langues parlées à l'échelle nationale, régionale et ethnique. Ensuite nous présenterons la situation de l'enseignement des langues étrangères en Iran pour mieux présenter par la suite le statut du français langue étrangère dans la société iranienne. Dans le même chapitre, nous présenterons nos informateurs. Le protocole adopté pour enseigner les stratégies d'apprentissage à une partie de nos informateurs, y seront également présentés. Le deuxième chapitre sera consacré à l'identification et l'explication des erreurs sur plan linguistique. Dans le troisième chapitre nous essayons d'expliquer les erreurs dans le cadre cognitif.

## **Chapitre I**

### **Une enquête en Iran : situation linguistique et méthodologie de l'enquête**

## **2. I.1 Introduction**

Ce premier chapitre sera consacré à la présentation de la situation linguistique en Iran et à indiquer les objectifs que nous poursuivrons en organisant un cours spécifique pour enseigner les stratégies d'apprentissage. Ainsi, nous essayons d'expliquer dans ce chapitre la logique qui régit notre choix protocolaire pour enseigner les stratégies d'apprentissage et le déroulement de notre collecte de données.

Dans ce chapitre nous tenterons de présenter les démarches que nous avons effectuées pour former notre corpus. Après avoir présenté la situation linguistique en Iran, nous présenterons les apprenants dont les productions sont étudiées dans le présent travail et l'institut qu'ils fréquentaient pour apprendre le français. Ensuite, nous présenterons la logique qui régit le protocole que nous avons adopté pour former une partie de nos informateurs (le groupe expérimental) à l'emploi des stratégies d'apprentissage et le déroulement de cette formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage. Nous aborderons également, dans ce chapitre, la situation institutionnelle dans laquelle notre corpus (oral et écrit) a pris forme. Dans ce chapitre sera également présentée la méthodologie que nous avons utilisée pour relever, décrire et expliquer les erreurs de notre corpus. Nous concluons le chapitre par la présentation de notre analyse des erreurs relevées dans le corpus.

## **2. I.2 La situation linguistique en Iran**

Vu l'immense diversité linguistique en Iran, une présentation exhaustive de la situation linguistique iranienne est le sujet de nombreuses études. C'est pourquoi nous ne rappelons que sommairement l'existence des langues et des dialectes iraniens largement parlés.

Selon les statistiques officielles, plus de 51% de la population iranienne parle le persan, la langue nationale du pays. La langue dominante du pays, le persan ne maintient pas cette dominance partout, dans certaines circonscriptions territoriales le persan devenant même le parler minoritaire. Ce même persan a un statut diglossique. Il en existe une variété « haute » utilisée en contexte formel, à l'écrit ou pour certains usages culturels et littéraires et une variété « basse » utilisée dans le cadre privé à l'oral et dans le folklore. Les parlers majoritaires dans les 31 provinces du pays sont de l'ordre suivant :

1. Téhéran : le persan, le turc
2. Alborz : le persan, le turc
3. Semnān : le persan (dialecte semnani)

4. Xorāsān Razavi : le persan (dialectes xorāsānis)
5. Xorāsān de sud: le persan ( dialectes xorāsānis), le balutji,
6. Xorāsān de nord : le kurde, le persan (dialectal) et le turc selon la région
7. Ispahan : le persan (dialectal)
8. Fars : le persan et le lori baxtiāri (selon la région)
9. Arak : le persan
10. Kermān : le persan (dialecte Kermani)
11. Yazd : le persan (dialecte jazdi)
12. Qom : le persan
13. Xuzestān : le persan, le lori, l'arabe (selon la région)
14. Lorestān : le lori
15. t̄jahār Mahāl et Baxtiāri: le lori baxtiāri
16. Kohkilujeh et Bojer Ahmad: le lori baxriāri
17. Bouchir : le persan (dialecte bujiri)
18. Hormozgān : le persan (dialecte bandari)
19. Sistān et Baloutchistān : le balutji et le persan (dialectal)
20. Azerbaïdjān occidental : le turc et le kurde (selon la région)
21. Azerbaïdjān oriental : le turc
22. Ardabil : le turc
23. Zanjān : le turc et le persan (selon la région)
24. Qazvin : le turc et le persan (selon la région)
25. Hamadān : le persan, le turc, le lori et le kurde (selon la région)
26. Kurdistan : le kurde
27. Kermānchāh : le kurde
28. Ilam : le kurde et le lori (selon la région)
29. Mazandarān : le mazani
30. Gillān : le Gillaki
31. Golestān : le mazani, le turkmène (selon la région)

Outre la présence dominante de ces langues et dialectes, il y a d'autres langues et dialectes attestés dans chacune de ces provinces. A titre d'exemple, l'arménien est le parler des communautés arméniennes habitant à Téhéran, à Ispahan, à Ourmia et ailleurs. A cela, nous pouvons ajouter le cas du géorgien à Ispahan et à Téhéran, du tati à Qazvin, de l'ashouri à Téhéran, de l'hébreu à Téhéran, etc.

La situation linguistique de l'Iran, méconnue sans aucun doute, voire relativement inconnue, ne constitue pas l'objet de cette étude. Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons le statut des langues et dialectes dans le système éducatif iranien.

### **2. I.3 La langue de l'éducation /de l'enseignement**

Suivant le quinzième principe de la constitution iranienne, la langue et l'écriture officielles et communes du peuple iranien sont le farsi (persan). Les actes, les correspondances, les textes officiels et les manuels scolaires doivent être rédigés dans cette langue et cette écriture. Par ailleurs, l'emploi des langues régionales et ethniques dans la presse et les mass-médias ainsi que l'enseignement de leur littérature, sont autorisés dans les institutions privées, parallèlement au persan. Alors que le droit de parler et écrire en langue maternelle est garanti par la constitution iranienne pour tous les Iraniens, la langue d'éducation reste le farsi. Le farsi est la langue de la grande littérature et des médias. Les autres langues et dialectes restent majoritairement les parlers régionaux, ethniques, communautaires et familiaux. Ceux-ci s'apprennent au sein de la famille et souvent avant le farsi. Dans la plupart des cas, les bilingues iraniens dont la langue maternelle n'est pas le persan ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. En général, la majorité de ces langues et de ces dialectes sont en voie de disparition. Cependant, certains dialectes (comme le kurde) qui ont gardé une certaine distance par rapport au persan profiteraient encore du soutien des associations souvent malvenues qui essaient de ralentir leur disparition précipitée.

### **2. I.4 Le statut des langues dans le système éducatif iranien**

En Iran, l'état est tenu de fournir les moyens pour l'éducation gratuite de tous les citoyens jusqu'à la fin du cycle secondaire, et de développer gratuitement l'enseignement supérieur. En Iran, la scolarité est obligatoire de 6 à 14 ans. Cette scolarité couvre huit années d'études, à raison de cinq années pour l'école primaire et trois années pour le premier cycle du secondaire. Le second cycle du secondaire, pour les adolescents de quinze à dix-huit ans, est de trois années de lycée suivies d'une année de préparation pour ceux qui envisagent de poursuivre leurs études à l'université.

#### **2. I.4.1 Le persan**

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, le persan est la langue d'éducation. Tous les petits Iraniens apprennent à lire et à écrire le farsi dès la première année du primaire. Aujourd'hui,

grâce à la vaste couverture des émissions radiophoniques et télévisées, rares sont les iraniens qui n'arrivent pas à se faire comprendre en persan, surtout chez les jeunes générations.

#### **2. I.4.2 L'arabe**

Suivant le seizième principe de la constitution, dès lors que la langue du Coran, des sciences et connaissances islamiques est l'arabe, et que la littérature persane en est complètement imprégnée, cette langue doit être enseignée après le cycle primaire jusqu'à la fin du cycle secondaire dans toutes les classes et dans toutes les branches de l'enseignement.

Comme nous l'avons dit *supra*, l'arabe est également la langue d'une minorité (2,1 %) qui habite au sud de l'Iran. La fonctionnalité de cette langue, à part son rôle de communication pour la minorité arabophone ci-dessus mentionnée, reste religieuse. On ne s'en sert souvent que pour lire les textes sacrés. Nous nous permettons de dire que l'arabe reste une langue lue et surtout limitée à la lecture du Coran.

#### **2. I.4.3 L'anglais**

L'anglais en tant que langue étrangère s'ajoute tardivement au curriculum scolaire, c'est-à-dire dans le secondaire. Il s'enseigne, comme l'arabe, jusqu'à la fin du cycle secondaire dans toutes les branches scolaires. Quant à sa fonction dans la société iranienne, il faut dire que cette langue n'est pas utilisée au quotidien. Comme l'arabe, on en apprend une petite dose et sa fonction se limite aux milieux académiques et professionnels. Une distinction majeure que l'on pourrait faire concernant le statut de l'anglais par rapport à celui de l'arabe dans la société iranienne est la suivante : l'anglais monte de plus en plus en puissance au détriment de l'arabe, ce qui montre que l'Iran, comme beaucoup d'autres pays, n'est pas épargné par l'impérialisme langagier anglais. Les nouvelles technologies, les médias, l'internet et les échanges internationaux divers accentuent de plus en plus le développement de cette langue en Iran.

#### **2. I.4.4 Les autres langues étrangères**

Les autres langues étrangères ne font pas partie aujourd'hui du plan éducatif du pays. Le français, l'allemand, l'italien, le russe, l'espagnol, le japonais, le chinois, etc., sont enseignés comme filières universitaires à part. L'enseignement de la plupart de ces langues se limite souvent à une seule université. Le français ayant un statut plus privilégié s'enseigne

aujourd'hui dans plus de 10 départements universitaires. A côté de ces derniers, il y a aussi des instituts et des écoles privées, situés surtout dans les grandes villes, où on peut apprendre le français. Nous tenons à préciser que l'enseignement du français est carrément absent dans la plupart des régions et villes iraniennes.

Ayant fait ce rapide aperçu du statut des langues étrangères dans le système éducatif iranien, nous consacrons les paragraphes suivants à la présentation de la population qui a participé à notre étude expérimentale.

## **2. I.5 Les informateurs**

Nos informateurs sont tous d'origine iranienne mais de langues maternelles différentes. Excepté un seul apprenant, les autres apprenants étaient au moment de notre étude, soit titulaires d'un diplôme d'études supérieures, soit étudiants. Hessam, lycéen et le plus jeune de la cohorte, est le seul qui n'a pas de diplôme universitaire. Nous avons réparti nos informateurs, âgés de 17 à 38 ans, en deux groupes; le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Les 29 apprenants (12 filles et 17 garçons) des deux groupes souhaitaient, au moment de l'enquête, émigrer au Québec ou continuer leurs études en France. Lors de notre enquête, les informateurs avaient déjà suivi 180 heures de cours institutionnel de français. Les deux groupes expérimental (désormais GE) et de contrôle (désormais GC) avaient commencé leur apprentissage du français 15 mois avant le commencement de notre étude de terrain et allaient finir le cours D10 (débutant 10 selon désignation de l'institut Ravandi). Ils suivaient trois séances de français par semaine, à raison de 1 heure 45 minutes par séance et 5 heures 15 minutes par semaine. Les deux groupes disposaient du manuel *Reflets* conçu par Guy Capelle et Noëlle Gidon (1999). Intégrant la vidéo et l'audio, tout épisode de *Reflets* commence par une série de questions qui concerne le contexte d'échange entre les personnages. En invitant l'apprenant à regarder la vidéo sans le son, il incite l'apprenant non seulement à prêter attention aux éléments contextuels mais aussi à faire des hypothèses et des inférences. Dans la deuxième phase, l'apprenant regarde la vidéo de l'épisode avec le son. Ensuite, il introduit une série de questions pour évaluer la compréhension de l'apprenant, de ce qu'il a perçu. Dans une troisième phase, le manuel offre des explications grammaticales accompagnées de tâches. Jusqu'ici, le manuel insiste sur les stratégies suivantes : l'inférence, la déduction, l'autoévaluation de sa compréhension. La quatrième phase est consacrée à la communication dans le sens de réception/production orale. Dans cette étape, soit l'apprenant écoute des textes et puis il répond à des questions, soit il est invité à s'engager dans un jeu de rôle. Bien que

cette phase s'appelle *communication*, elle ne dépasse pas le seuil de la tâche scolaire. La tâche sociale ou la communication sociale ne sont introduites que lors de la dernière phase où, dans le cadre de *civilisation* ou d'*écrit*, on demande à l'apprenant de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit sur un sujet qui concerne son pays, sa ville, ses traditions etc. Ces deux dernières phases insistent sur l'utilisation de la langue dans un but de communication (scolaire ou sociale). Cela ne veut pas dire que la communication est bannie dans d'autres phases, au contraire : la communication se fait, même si ce n'est pas la volonté du manuel, de l'enseignant voire de l'apprenant. En effet en mettant l'accent sur cette stratégie de réutilisation de la langue, le manuel met implicitement l'accent sur les stratégies mnémoniques, les stratégies communicatives, les stratégies d'élaboration entre autres.

Nous ne savons pas vraiment si nos informateurs communiquaient en français ou non hors de la salle de cours, mais nous savons bien qu'en Iran les langues européennes sont très peu utilisées comme moyen de communication, sauf dans certaines compagnies et entreprises multinationales (qui ne sont pas d'ailleurs nombreuses en Iran). Le français n'aurait donc été utilisé que lors du cours. Contrairement à l'anglais qui est enseigné presque partout dans le pays et dès le plus jeune âge, l'apprentissage du français concerne majoritairement des Iraniens adultes et se limite aux grandes villes, surtout à Téhéran. Un nombre limité d'universités, d'instituts privés de langues et d'écoles privées constitue généralement les institutions où s'enseigne le français. Cependant, comme notre objectif analytique vise à dégager les ressemblances et/ou les dissemblances stratégiques des apprenants, la question de la pratique linguistique reste marginale dans cette étude.

## **2. I.6 Le protocole adopté pour former le GE à l'emploi des stratégies d'apprentissage et la collecte des données**

Notre étude expérimentale est constituée de trois phases : l'enseignement explicite et séparé des stratégies d'apprentissage aux apprenants du GE, la collecte des productions orales et écrites auprès des deux groupes et, enfin, l'analyse linguistique et cognitive du corpus afin d'identifier la trace de l'activité cognitive chez les deux groupes pour en vérifier la ressemblance décrite dans le chapitre II de la première partie du présent travail et l'éventuelle dissemblance évoquée par les défenseurs de l'enseignabilité des stratégies d'apprentissage.

## **2. I.7 L'enseignement des stratégies d'apprentissage au groupe expérimental**

Étant donné ce que nous avons vu dans la description du système de production, une grande partie du contenu des classements de stratégies d'apprentissage ne sont que des processus mentaux inhérents à la cognition humaine. En enseignant les stratégies d'apprentissage, nous cherchons à savoir si cet enseignement entraîne une modification au niveau du traitement cognitif. C'est à partir de ce questionnement que s'est formé notre choix protocolaire en matière d'enseignement des stratégies d'apprentissage.

Ayant investi dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage, les chercheurs ont essayé de montrer la vertu de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. En nous inspirant des argumentations qui ont été citées dans la première partie de cette thèse, nous essayerons de justifier notre démarche, en fonction de l'objectif de notre recherche, l'analyse des stratégies d'apprentissage chez les apprenants iraniens. Avant de parler de toute démarche pour enseigner les stratégies d'apprentissage, il n'est pas sans intérêt de se poser deux questions qui sont, à notre connaissance, négligées par les chercheurs en stratégies d'apprentissage. La première question concerne l'évaluation de l'effet des différents facteurs (la matière structurée, l'envergure de l'exposition à la langue cible, le rôle de tuteur, etc.) sur les améliorations linguistiques rapportées par les recherches précitées. Nous les formulons ainsi : comment peut-on mesurer l'effet des facteurs d'ordre non stratégique intervenant dans les améliorations en apprentissage d'une L2 et le distinguer de celui des stratégies d'apprentissage? Vu la diversité des facteurs intervenant et leur interaction, la réponse à cette question s'avère extrêmement difficile. Cependant nous pensons que si l'on enseigne (dans une étude expérimentale) les stratégies d'apprentissage de manière que les autres facteurs intervenant dans l'apprentissage ne soient pas modifiés par rapport au passé, on pourrait trouver des éléments de réponses à cette question. Sinon, il faudra se contenter de l'analyse de l'interlangue et de la signification des erreurs (Corder 1967, 1981) pour remonter aux processus et/ou aux stratégies qui sont à la base de l'appropriation et de la production linguistique. Pour nous, les stratégies d'apprentissage regroupées dans les différents classements ne sont pas de même nature, la mise en marche de celles qui sont plutôt des processus de productions est liée aux savoirs antérieurs et aux supports situationnels. Or, il serait bénéfique de tenir compte du savoir déclaratif de l'apprenant dans l'étude des stratégies d'apprentissage. Notre deuxième question va à l'encontre des questions qui ont préoccupé les chercheurs intéressés par les stratégies d'apprentissage du « bon apprenant »: par quels mécanismes un apprenant « moins bon » apprend-il les éléments lexicaux et grammaticaux d'une langue étrangère ? S'exposer à la langue cible, répéter, inférer, généraliser, transférer,

autoréguler (monitoring), auto-évaluer etc., ce sont les notions regroupées dans les différents classements sous l'appellation de « stratégies d'apprentissage » (voir première partie, chapitre I). Ces stratégies, sont-elles vraiment absentes chez un apprenant inefficace? Il nous semble que l'analyse cognitive (cf. Anderson 1983) et les analyses psycholinguistiques (cf. Klein 1989, Véronique 1983 entre autres) donnent des éléments de réponse à cette dernière série de questions (voir partie 1, chapitre 2).

Intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans les activités de classe entraîne des changements importants au niveau de la structuration de la matière à apprendre et au niveau de l'intervention de l'enseignant. Pour éviter ces changements nous avons opté, dans la présente étude expérimentale, pour un enseignement non intégrée (séparé) et directe (explicite). Par l'enseignement séparé des stratégies d'apprentissage, nous voulons dire que cet enseignement n'est pas intégré dans la matière à apprendre, en l'occurrence le français langue étrangère.

Pour ce faire nous avons organisé un cours spécifique de 8 séances où a été présenté et expliqué le classement des stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot au groupe expérimental. Au début, l'enseignant a évoqué en langue officielle du pays, le persan, la question des stratégies d'apprentissage et leur importance dans les apprentissages via la présentation de certains résultats des recherches effectuées dans ce domaine. Chaque séance, le groupe (l'enseignant et les apprenants) abordait un certain nombre de stratégies figurant dans le classement, *susmentionné* d'O'Malley et Chamot (1990) dont disposaient les apprenants pour en discuter. L'enseignant posait une série de questions à chaque apprenant(e) sur les stratégies. Les questions étaient de l'ordre suivant : recourez-vous aux stratégies (en question) ? Si oui, y voyaient-vous une utilité ? Si non, pourquoi ? D'où vient-elle cette non-utilisation ? Proviend-elle de votre ignorance ou de votre conviction ? Par ces questions nous ne voulions pas faire une liste de stratégies utilisées par nos informateurs, nous cherchions juste à inciter nos apprenants à repenser leurs stratégies. Vu la petite taille du GE (11 personnes), les apprenants avaient largement le temps de s'exprimer et de parler de leur expérience en apprentissage des langues et de leur utilisation ou non-utilisation de ces stratégies. Pour mieux encourager les apprenants à considérer les stratégies dans leur apprentissage, l'enseignant s'appuyait sur les propositions faites par Paul Cyr (1998) pour sensibiliser les apprenants à l'utilité et à l'importance vantées des stratégies. Nous tenons à préciser qu'aucune activité n'a pas été organisée pour que les apprenants appliquent les

stratégies présentées. Ceci parce que nous ne cherchions pas à améliorer les productions de nos informateurs. A la fin du cours, les apprenants ont déclaré qu'ils venaient de découvrir des choses intéressantes sur leur l'organisation des apprentissages et sur les stratégies d'apprentissage.

La première séance du cours des stratégies d'apprentissage a débuté au début de Décembre 2009. Le cours a touché à sa fin au début de Février 2010. Précisions également que le groupe de contrôle ayant le même niveau de français (D10=180 heures d'apprentissage institutionnel), n'a reçu aucune instruction pour développer ses stratégies d'apprentissage. Excepté le cours de stratégies d'apprentissage, organisé uniquement pour le GE, les deux groupes (GE et GC) suivaient strictement les mêmes cours et syllabus proposés par l'institut Ghotb Ravandi.

## **2. I.8 La collecte des données**

Dans cette section, nous présentons d'abord le cadre général et les conditions de la collecte des données. La collecte des données s'est déroulée à la mi-février 2010. Comme nous souhaitons diminuer, autant que possible, les contraintes extérieures qui pourraient empêcher les apprenants de manifester leurs performances en français, nous leur avons proposé de s'exprimer hors de la salle de cours (à l'écrit et à l'oral (sous forme d'un monologue enregistré). La consigne n'imposait aucune contrainte temporelle, voire elle n'imposait aucune contrainte quantitative concernant leur production.

Pour la production écrite, deux sujets de rédaction (figurant dans leur manuel *Reflets*) ont été proposés. Ils pouvaient en choisir un. Dans le premier, il s'agissait de raconter un voyage (vrai ou imaginaire) à un(e) ami(e). Le deuxième sujet demandait aux apprenants d'exprimer leur opinion sur les changements de forme et de conception des voitures et leur rapport avec l'influence des femmes sur le marché des voitures. Les apprenants devaient choisir un sujet et rédiger un texte dans le cadre d'un devoir à faire à domicile. Comme nous l'avons dit, *ci-dessus*, aucune contrainte de durée ni de taille du devoir n'a été spécifiée. Les apprenants étaient libres de travailler à leur guise et de se servir de ce dont ils disposaient comme référence.

Pour la production orale, nous leur avons demandé aux étudiants de regarder un court métrage (« *Un autre monde* » d'Antoine Chapuis), de le raconter et de l'interpréter oralement avec leurs mots. Les conditions du déroulement du devoir oral ont été assouplies, comme pour le

devoir écrit, pour favoriser l'utilisation libre et éventuellement variée des formes de l'expression. Les enseignants ont expliqué aux deux groupes les consignes et les ont encouragés à s'exprimer et à s'enregistrer.

Au total, 28 copies et 28 enregistrements ont été recueillis auprès des deux groupes. Les apprenants du GE nous ont fourni 11 copies et 11 enregistrements. Dans le GC (18 personnes), deux apprenants (Aïdïn et Sahar) ne nous ont fourni qu'un texte par personne. Ainsi, nous avons collecté 17 copies et 17 enregistrements auprès du GC.

Afin de nous faciliter la tâche, chaque production a été identifiée par une abréviation indiquant le groupe auquel appartient l'apprenant, le numéro identificateur de l'apprenant et l'initiale de la nature de la production. Les deux groupes sont désignés par GE (groupe expérimental) et GC (groupe de contrôle). Chaque apprenant est identifié par un numéro correspondant à l'ordre alphabétique de son prénom dans le groupe. Les productions sont codées E (écrite) et O (orale). Par exemple GE2O signifie groupe expérimental- apprenant numéro deux- production orale.

Comme nous l'avons indiqué *ci-dessus*, GC1 n'a pas fourni de production écrite. Excepté trois sujets du GC, tous les apprenants des deux groupes avaient choisi le même sujet de rédaction.

## **2. I.9 La reproduction des manuscrits**

Afin de faciliter la lecture, nous avons essayé de reproduire fidèlement les manuscrits fournis par nos informateurs. En déchiffrant l'original, nous avons tenu compte de l'espacement entre les caractères, de la ponctuation, de l'abréviation et de l'emploi erroné de majuscules et des minuscules (voir annexe1).

## **2. I.10 Le décryptage et la transcription des enregistrements**

En ce qui concerne le décryptage des enregistrements, nous avons apporté le plus grand soin dans la transcription phonétique. Nous nous sommes efforcés d'indiquer les pauses (transcrites par le signe +) et de transcrire les hésitations et les faux départs. Deux ou trois petites parties de l'enregistrement fourni par l'apprenant 6 du GC nous étaient incompréhensibles (transcrites par le signe X). A part cette petite anomalie due à une mauvaise prise de son, le décryptage des productions orales ne nous a pas posé de grand

problème. Enfin, nous signalons que l'apprenante 16 du GC est le seul sujet qui ne nous a pas fourni d'enregistrement.

Le nombre des reproductions des manuscrits et des décryptages est de 56 textes : 28 textes oraux et 28 textes écrits. Le groupe expérimental a fourni 11 textes écrits et 11 texte oraux et le groupe de contrôle a fourni 16 textes écrits et 16 textes oraux. Nous avons mis de côté la production orale et écrite de GC10 compte tenu du nombre très élevé de ses erreurs.

Le tableau1 récapitule notre corpus de la façon suivante :

Tableau1

	Texte oral	Texte écrit	Total
Ge	11	11	22
Gc	16	16	32
Total	27	27	54

La longueur totale du corpus (écrit et oral) est d'environ 11879 unités transcrites ou graphiques<sup>5</sup>. La longueur moyenne des productions orales est d'approximativement 343,47 et 247,72 unités transcrites respectivement pour le GC et GE. En ce qui concerne la longueur moyenne des productions écrites, elle est de 138,31 pour le GC et elle est de 110,2 pour le GE. Le tableau 2 représente les indications quantitatives sur le corpus.

Tableau2

	Nombre d'apprenants	Nombre de copies	Nombre d'enregistrements	Longueur moyenne de la production écrite par apprenant	Longueur moyenne de la production orale par apprenant
GE	11	11	11	110,2 mots	247,72mots
GC	18	17	17	138,31mots	343,47mots

## 2. I.11 Conclusion

<sup>5</sup> . Par unité transcrite ou graphique nous entendons les unités qui apparaissent entre deux blancs.

Nous avons essayé de donner les informations générales sur les antécédents de nos informateurs, la langue officielle du pays, les langues étrangères enseignées dans le système éducatif iranien, qui nous semblent nécessaires dans l'étude des stratégies d'apprentissage. Pour nous en tenir strictement aux stratégies d'apprentissage et non pas à la matière à apprendre (le français), notre expérimentation a été constituée d'une formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage. L'analyse linguistique et cognitive des productions orales et écrites collectées auprès des deux groupes expérimental (celui qui a reçu la formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage) et témoin nous permettra dans l'étape suivante de vérifier si cette formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage entraîne une différence au niveau processuel chez le groupe expérimental. Autrement dit, si nos apprenants iraniens adultes du groupe expérimental utilisent, vu ce qu'ils ont découvert dans leur formation, des stratégies différentes ?

## **Chapitre II**

### **L'analyse linguistique des erreurs des apprenants adultes iraniens en français**

## **2. II.1 introduction**

Ce chapitre est consacré à une brève présentation des hypothèses concernant le concept d'erreur et son analyse, puisque notre réflexion sur les stratégies, dans cette thèse, s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions de l'apprenant. Nous y expliquerons pourquoi nous optons, dans l'étude des stratégies d'apprentissage, pour une analyse des erreurs qui constitue une partie de l'étude des mécanismes sous-tendant non seulement la génération des erreurs mais aussi les apprentissages. Via cette analyse nous cherchons à caractériser l'organisation cognitive des apprenants dans leurs apprentissages et à monter les écarts éventuels de leur fonctionnement cognitif.

## **2. II.2 Analyse contrastive**

L'analyse contrastive se fait en général pour comprendre le pourquoi et le comment des écarts produits en langue2 en tenant compte des fonctionnements de la langue1. Son objet d'étude est la comparaison de deux langues source et cible en tant que deux systèmes linguistiques aux différents niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique indépendamment de la langue de l'apprenant pour identifier les différences qui peuvent générer des erreurs. Elle permet ainsi au linguiste et au didacticien de prévoir les erreurs provenant de la différence de deux systèmes linguistiques en contact. Tout individu apprenant une langue2 s'est déjà approprié un ou plusieurs systèmes linguistiques dont les constituants, comme ceux de tout autre savoir antérieur, pourraient faciliter ou entraver le nouvel apprentissage. Dans la vision cognitive, ces savoirs antérieurs, quelle que soit leur nature, fonctionnent comme un logiciel qui permet le traitement des nouvelles informations. Lado (1957) postule d'une manière exagérée que les problèmes fondamentaux de l'apprentissage d'une langue2 sont dus avant tout aux habitudes qu'on prend au cours de l'acquisition de la L1.

Nous n'avons pas l'attention de mener, dans le présent travail, une analyse contrastive dans le but de prendre en considération les savoirs linguistiques que s'est approprié l'apprenant lors de son acquisition de L1 afin d'identifier les problèmes que lui pose cette dernière. Nous nous livrons partiellement à ce genre d'analyse plutôt pour remonter à certains processus tels que le transfert et l'élaboration qui sont à l'origine des interférences. Ce genre d'analyse nous intéresse, puisqu'elle peut nous permettre d'envisager le rapport entre certaines soi-disant

stratégies adoptées au moment de l'apprentissage et les savoirs linguistiques déjà acquis au cours de l'acquisition de L1.

Dans la vision de Lado (1957), pour acquérir les constructions d'une L2 on s'appuie sur les constructions des langues qu'on maîtrise déjà. De ce fait, les divergences linguistiques ralentissent l'appropriation du nouvel système linguistique alors que les convergences des deux systèmes linguistiques facilitent l'apprentissage. Ce propos n'est pas faux, au moins en partie, puisque, plus tard, on a identifié des erreurs produites en L2 qu'on ne pouvait pas expliquer dans le cadre contrastif. Cette inadéquation entre les erreurs produites et les erreurs prévues a mis en question ce qu'on appelle l'hypothèse forte : « la confrontation structurelle des deux langues doit permettre de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants » (Marquillo Larruy 2003 :64). Une autre raison qu'on a avancée pour la remise en question de la théorie contrastive est la diversité des langues pratiquées par les apprenants qui peuvent coexister dans une classe de langue. Ainsi l'analyse contrastive donne une image négative de l'erreur, mais nous pensons que le choix de cette approche d'analyse est toujours justifiable dans le domaine de la didactique des langues et particulièrement dans l'étude des phénomènes qu'on appelle « stratégies d'apprentissage ». Cette sorte d'analyse s'avère nécessaire comme partie intégrante de l'analyse des productions de l'apprenant puisqu'elle pourrait nous fournir des informations sur les processus de l'acquisition.

### **2. II.3. L'analyse des erreurs**

Vers les années 1970 l'analyse contrastive allait céder sa place à l'analyse des erreurs, puisqu'elle ne pouvait pas à elle seule nous amener aux causes de toutes les erreurs que commet l'apprenant. Ce déplacement prend sa source dans la remise en cause de la représentation du langage comme système de conditionnement par Chomsky (1966). La langue, dans cette nouvelle vision, est considérée comme un processus créatif s'appuyant sur des règles abstraites. Une analyse des erreurs, comme la propose Corder, peut nous donner des informations sur les causes d'une partie des erreurs qui se produisent lors de l'acquisition d'une langue<sup>2</sup>. Ayant comme objet d'étude le corpus d'erreurs concret elle ne vise que les erreurs produites. Dans le courant d'analyse des erreurs sont distinguées les erreurs de performance, non systématiques, les erreurs de compétence, systématiques (voir Corder 1980) et les erreurs interlinguales des erreurs intralinguales. S'ajoutant à l'analyse contrastive, cette dernière méthode d'analyse peut éclairer les processus comme la sur-généralisation.

Les erreurs que commet l'apprenant lors de l'appropriation de L2 peuvent être imputées à des raisons diverses. Le fait que l'on observe les mêmes erreurs chez les différents apprenants d'une langue<sup>2</sup>, voire chez un apprenant d'une langue<sup>2</sup> et l'enfant acquérant sa langue maternelle, nous pousse à considérer les erreurs et les apprentissages comme l'output de mise en œuvre des mêmes processus d'acquisition et des mes mêmes stratégies d'apprentissage. En général, on relève les erreurs et on les analyse pour étudier l'évolution de l'interlangue et déterminer le stade d'acquisition dans lequel se trouve l'apprenant à un moment donné.

Le présent travail s'intéresse, à l'instar de Corder, aux processus et aux stratégies qui sont à l'origine des erreurs. Corder (1973) distingue trois types d'erreurs : les erreurs dues au transfert, les erreurs dues à l'analogie et les erreurs dues à l'enseignement. Dans son analyse, il y a l'identification, la description, et enfin l'explication des erreurs. Corder suggère que pour aider l'apprenant à apprendre, on doit non seulement expliquer linguistiquement ses erreurs mais aussi psychologiquement. Nous considérons cette proposition de Corder comme une double conscientisation de l'apprenant vis-à-vis du fonctionnement de la langue à apprendre et du fonctionnement de son dispositif cognitif. Cette deuxième conscientisation pourrait résumer ce qu'on appelle l'enseignement des stratégies. En effet, Corder suggère que tout se joue au niveau de l'attention que prête l'apprenant à son traitement. Cette explication des erreurs dont parle Corder s'avère difficile vu l'accès limité qu'on peut avoir aux processus mentaux. Il classe les erreurs en trois groupes présystématiques, post systématiques et systématiques.

- I) *« Erreurs présystématiques : celles qui sont commises quand l'apprenant essaye d'arriver à un point.*
- II) *Erreurs systématiques : elles sont commises quand l'apprenant forme des hypothèses erronées à propos de la langue cible*
- III) *Erreurs post systématiques : l'apprenant les produit quand il oublie temporairement un point qui a déjà été compris ». (dans Betalmal, 2011 :32)*

Ces trois catégories d'erreur reflètent les étapes de l'apprentissage. Lors de la première étape dite présystématique d'après les termes de Corder, l'apprenant n'est pas capable, dans son processus d'apprentissage, d'identifier ses erreurs. A cette étape il n'y a pas d'identification des erreurs mais peut-on prétendre qu'il n'y pas non plus l'autoévaluation ?

Lors de la deuxième étape nommée « systématique », l'apprenant découvre que la langue qu'il s'approprie est un système. Ses productions en langue 2 sont systématiques quoiqu'elles ne soient pas conformes au système de la langue cible. Et enfin au cours de la troisième étape

dite « post systématique », l'apprenant est non seulement capable d'identifier l'erreur mais il peut aussi la corriger. Dans les trois étapes, il doit y être de l'autoévaluation mais elle n'aboutit pas forcément à l'identification ni par la suite à la correction.

Dans les années 1980, l'étude de l'interlangue, considérée comme le système linguistique individuel et instable, gagne du terrain. Désormais l'étude des erreurs et de leurs causes remplacent l'analyse des erreurs. Selinker (1972) voit quant à lui, cinq processus à l'origine de l'apprentissage dont les stratégies d'apprentissage et de communication de L2.

Nous optons dans cette étude pour une analyse des erreurs puisque si on part du postulat de Selinker et de Corder on peut en déduire que des stratégies différentes donnent des erreurs de nature différente, pour ne pas dire des acquis, et que les stratégies identiques donnent les erreurs de nature identique.

Le choix de l'analyse contrastive dans notre travail s'explique par l'hypothèse suivante : les acquis linguistiques identiques chez les personnes différentes donnent des erreurs linguistiquement identiques et les acquis linguistiques différents donnent des erreurs linguistiquement différentes. Ainsi nous pensons que pour aborder la question des stratégies d'apprentissage, il vaut mieux prendre en considération 1) les processus impliqués dans l'acquisition, 2) ce dont dispose et/ou ce dont ne dispose pas au niveau du savoir langagier.

Nous avons essayé de présenter rapidement trois des méthodologies connues d'analyse et de montrer comment le présent travail pourra en tirer profit.

Au début de cette partie, il nous faut préciser que le présent travail n'a pas l'intention d'analyser tous les types d'erreurs. En effet, elle opère sur des données réelles et fournit des résultats plus directement exploitables au niveau des erreurs interlinguales ou intra-linguales et enrichit ainsi notre connaissance par rapport aux stratégies d'apprentissage. Cette analyse sera maintenue à deux niveaux, descriptif et explicatif. Dans un premier temps, après avoir relevé les occurrences erronées, nous essayons de décrire ces dernières, puis nous tâcherons de les expliquer au niveau cognitif et processuel. Cela parce que nous ne souhaitons pas procéder à une simple énumération des cas fautifs. Par ces explications linguistiques et psycholinguistiques nous chercherons à mettre en évidence l'identité fondamentale du mécanisme des erreurs et leur rapport avec les stratégies. Ainsi, quand on décrit les

caractéristiques de l'erreur, on peut se demander si elle est la manifestation externe de l'application d'une SA, comme par exemple l'inférence ou le transfert (interférence), ou non.

## 2. II.4. Occurrences fautives

Pour déterminer l'origine d'une erreur, il faut d'abord localiser précisément l'erreur, autrement dit savoir sur quoi elle porte : sur le mot, sur le syntagme, sur les fonctions, ou sur d'autres éléments. Puis il faut connaître la nature de l'erreur, c'est-à-dire savoir de quel type d'erreur s'agit-il : erreur graphique, phonétique, syntaxique ou lexicale.

Pour la première phase de notre analyse, nous avons adopté le modèle de l'identification des erreurs proposée par S. Pit Corder (1971-1980). Selon son modèle, l'identification des erreurs passe par la reconstruction de l'énoncé en L2, si l'idiosyncrasie apparente ou non apparente se prête à une interprétation selon le contexte, sinon on la traduit en L1 et on la soumet de nouveau au contexte qui peut l'admettre. Les tableaux 1 et 2 récapitulent les résultats de notre premier dépouillement.

Tableau 1 :

	Erreurs (de tout genre) identifiées dans les productions écrites	Erreurs (de tout genre) identifiées dans les productions orales	Total	Moyenne d'occurrences fautives par copie	Moyenne d'occurrences fautives par enregistrement
GC	567	783	1350	37.8	46.05
GE	321	426	747	29.18	38.72

Tableau 2 :

Fonctions touchées par les erreurs	nombre d'erreur chez GE	nombre d'erreur chez GC
Prédicat	4	35
Sujet	20	30
Objet	57	96
Expansion autonomisée	31	59
Expansion d'un noyau nominal	8	20
Discours rapporté	21	32
Lexique	142	209
Sv	92	177
Sn	200	404
Monème fonctionnel	41	92
Passif	5	11
Autonome	12	21
Orthographe	112	166

### 2. II.4.1 Les erreurs graphiques

Cette section sera consacrée à l'analyse des erreurs graphiques localisées dans notre corpus écrit. Il nous faut préciser que notre analyse des erreurs graphiques ne s'occupe pas des erreurs relevant de l'emploi des accents ou de celles dues à la ponctuation. Nous présentons ici certaines approches de classement d'erreur avant présenter notre propre typologie.

Ils sont nombreux les classements d'erreurs graphiques. Dans le domaine de l'analyse linguistique des erreurs, se trouvent des classements où chaque erreur est analysée sous une seule et unique rubrique. Ce genre de classement ne prend pas en compte les éventuelles complexités de la faute d'orthographe. Dans cette approche formelle les erreurs sont analysées selon l'une des grandes rubriques suivantes : fautes dues à (1) l'omission, (2) à l'addition, (3) à la substitution et (4) à la transposition. Le classement de G. SPACE (rapporté par Véronique 1983) y ajoute une cinquième rubrique qui distingue les erreurs d'origine phonétique.

La méthodologie intégrée de Piacere (dans Véronique 1983) prend en compte à la fois les effets phonétiques, lexicaux ou syntaxiques et les causes syntagmatiques telles les inversions, les additions ou les élisions.

Appliquant les travaux d'analyse structurale de l'orthographe de Catach, Catach & al proposent la typologie suivante :

- fautes à dominante phonique, ex. esport → sport,
- fautes à dominante phonogrammique, ex. coulour → couleur
- fautes à dominante morphogrammique, ex. les famille → les familles
- fautes concernant les homophones ou les logogrammes, ex. ou → où, est → et.
- fautes concernant les idéogrammes, qui se distinguent souvent par la présence d'une majuscule
- fautes concernant les lettres non fonctionnelles, l'écriture étymologique, ex :  
exhaustive → exhaustive

Nous inspirant des typologies précitées nous avons opté, pour la commodité de manipulation, pour une grille d'erreurs graphiques basée, à la fois, sur le siège de l'erreur (par exemple les substantifs) et sur la cause des erreurs (ex : la transposition). Autrement dit, pour présenter les résultats de notre analyse, notre classement sera aménagé suivant la typologie de N. Catach et al (1980).

Après avoir localisé les occurrences fautives portant sur l'orthographe, nous avons réparti celles-ci en fonction de leur catégorie linguistique. Ceci dit, dans chacune de nos rubriques seront distinguées les erreurs provenant de l'omission, de la substitution ou de l'addition d'une lettre muette ou simple, d'une morphogramme de nombre ou de genre, d'une morphogramme de personne et de mode (dans les verbes), les erreurs provenant d'une confusion de codage et enfin les erreurs provenant de la suppression et de l'addition d'une lettre d'une géminé ou d'un (di) trigramme. Ainsi nous les avons répertoriées dans les rubriques suivantes :

### **1. erreurs graphiques affectant les substantifs**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition d'une lettre d'une géminée ou d'un (di) trigramme

- l'addition d'une morphogramme de nombre
- la suppression d'une lettre simple
- la suppression d'une lettre muette
- la suppression d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

## **2. erreurs graphiques ayant des incidences sur les adjectifs et les attributs**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme
- l'addition de la morphogramme de nombre
- l'addition de la morphogramme de genre
- la suppression d'une lettre muette
- la suppression d'une lettre simple
- la suppression d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme
- la suppression de la morphogramme de nombre
- la suppression de la morphogramme de genre
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

## **3. erreurs graphiques affectant les articles**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition de la morphogramme de nombre
- la suppression d'une lettre muette
- la suppression d'une lettre simple
- la suppression de la morphogramme de nombre
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

## **4. erreurs graphiques ayant une incidence sur les verbes et les infinitifs**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme
- l'addition de la morphogramme de personne
- la suppression d'une lettre muette

- la suppression d'une lettre simple
- la suppression d'une lettre d'une gémignée
- la suppression de la morphogramme de personne
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

#### **4. erreurs graphiques ayant une incidence sur les pronoms**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition d'une lettre d'une gémignée
- la suppression d'une lettre muette
- la suppression d'une lettre simple
- la suppression d'une lettre d'une gémignée
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

#### **5. erreurs graphiques affectant les adverbes et les locutions conjonctives**

- l'addition d'une lettre muette
- l'addition d'une lettre simple
- l'addition d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme
- la suppression d'une lettre muette
- la suppression d'une lettre simple
- la suppression d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di)trigramme
- la substitution d'une lettre muette
- la substitution d'une lettre simple

La distinction entre les erreurs s'est souvent effectuée en fonction de ce qui semblait la cause de l'erreur. Or les phénomènes répertoriés différemment pourraient en réalité constituer ou non une seule réalité pour l'apprenant. Par exemple en localisant « peuvent » comme erreur, on pourrait l'interpréter différemment ; soit on la considère comme erreur portant sur le thème verbal, soit on l'attribue à la mauvaise manipulation des phonogrammes du français. Des difficultés analogues sont aussi signalées par Véronique (1983) entre autres.

Nous savons bien qu'il y a certaines habitudes phoniques des langues antérieurement acquises qui peuvent affecter les unités grammaticales et lexicales de la langue cible mais nous n'aborderont pas ici en détail les erreurs à dominante phonique (voir H. Skik. –la phonologie

du français chez les élèves de l'enseignement primaire tunisien, dans Véronique 1983). Cependant, dans notre corpus écrit, il n'est attesté que de rares erreurs graphiques d'origine phonique. Nous citons ici deux occurrences fautives censées s'expliquer par une habitude phonique du persan. Ex.

GE6é D'especiale apparition de modernism

GC15é Tu sais que je toujours amais visiter la France especialment les villes comme : Paris, ou gascogne et Toulouse

« Spécial » et « spécialement » ont donné lieu à une erreur graphique suite à l'ajout de la voyelle /e/, par habitude phonique de la langue persane, au début de la première syllabe. Dans le système phonique du persan, la fricative dentale sourde /s/ ne précède pas immédiatement une consonne à l'initial. Pour certains, comme Yadollah Samereh (1989/1368), dans le système phonique persan il y a 23 consonnes /b, p, t, d, s, z, č (=tʃ), g, k, dj, q (=ǧ), ?(=ǧ), r, ʃ, x=ç, ʒ, v, f, h, m, n, l, j=ǧ/ et 8 voyelles /i, ā, e, u, o, a, ou ei/. Le nombre des consonnes et des voyelles varie selon les phonéticiens (voir Fauchécour 2003, Moinfar 1973, Lazard 2006). En règle générale, il y a dix compositions possibles de voyelles et de consonnes en persan. L'aménagement phonique d'une syllabe en persan suit l'organisation suivante:

1. consonne+voyelle courte, ex : /na/
2. consonne+voyelle longue, ex : /mā/
3. consonne+voyelle courte+consonne, ex : /dar/
4. consonne+voyelle longue+consonne, ex : /kār/
5. consonne+voyelle courte+consonne+consonne, ex : /kard/
6. consonne+voyelle longue+consonne+consonne, ex : /kārd/
7. voyelle longue+consonne, ex : /āb/
8. voyelle longue, ex : /ā/ dans /ā-bā-dān/
9. voyelle courte+consonne, ex : /or/ dans /or-dak/
10. voyelle courte+consonne+consonne, ex : /ast/

Le seul endroit où deux consonnes peuvent être juxtaposées est donc la syllabe fermée. En effet, une syllabe composée de deux consonnes à l'initial suivies d'une voyelle n'existe pas dans le système phonique persan.

Voici un exemple de répartition syllabique en persan:

/u/ /ʃe-nās-nā-me-aʃ/ /rā/ /pej-dā/ /kar-deh/ /ast/ = il (elle) a retrouvé son acte de naissance

De ce fait, l'emprunt de l'anglais « sport /spɔ:t/ » devient /espɔrt/ اسپرت ou encore l'emprunt du français « style/ stil / » devient / estil / استیل. Il n'est donc pas étonnant que « spécial » et « spécialement » s'écrivent respectivement « eseciale » et « esecialement » dans les écrits de nos informateurs.

Le deuxième phénomène auquel nous ne nous sommes pas intéressés dans notre analyse, ce sont les erreurs que Véronique qualifie d'idiosyncrasiques et dont les causes ne sont pas vraiment repérables. Le nombre de ce genre d'erreur n'est pas élevé dans notre corpus écrit. Voici un exemple :

GC12 Les femmes bousoune (pour ont besoin) de place pour les enfences dans les voiture.

« Bousoune » est ici employé pour *besoin*, mais on ne sait pas si le double emploi de « ou » respectivement à la place de « e » et de « oi » provient d'une manipulation phonogrammique ou non.

Nous n'avons pas non plus analysé les anglicismes comme erreurs graphiques. Nous en parlerons dans la section consacrée aux transferts directs. Nous avons décompté 8 cas d'emploi d'anglicisme chez les informateurs des deux groupes.

GC17é enter, reason

GC16é appearance

GC14é economy

GE1é comfortable

GE7é idea

GE9é compete,

GC10 aerodynamic

Ces occurrences ne représentent, à nos yeux, que des erreurs lexicales, c'est pourquoi elles seront classées dans la rubrique des erreurs lexicales. Elles montrent également que

l'apprenant est bien conscient des ressemblances et des dissemblances de langues en l'occurrence le français et l'anglais.

### **2. II.4.1.1. Erreurs graphique touchant aux substantifs**

Les erreurs recensées affectant les substantifs peuvent être réparties en plusieurs catégories. La première catégorie regroupe les omissions d'une ou plusieurs lettre(s) simple(s). La deuxième catégorie contient la suppression, l'addition ou la substitution d'une lettre muette ayant une incidence sur la morphologie de l'unité. La troisième catégorie comprend la substitution, l'addition ou l'omission des morphogrammes de nombre. La quatrième catégorie réunit les confusions de codage. La cinquième catégorie regroupe les erreurs qui proviennent, soit de l'omission d'une lettre d'une gémée ou d'un (di) trigrammes. Et enfin la sixième catégorie est la constitution d'une gémée ou d'un (di) trigramme incorrect par l'ajout d'une lettre. Il nous faut préciser qu'une unité erronée pourrait se trouver dans plus d'une catégorie, du fait qu'elle est affectée par des erreurs de différentes natures.

Des 278 erreurs recensées dans notre corpus écrit, 155 erreurs ont été décomptées dans la catégorie des substantifs. De ces 155 cas erronés, 64 erreurs sont dues à l'omission du morphogramme de nombre. Nous avons localisé 18 erreurs auprès du GE et 46 erreurs auprès du GC.

Il est peu imaginable d'attribuer l'omission de la marque du nombre (pluriel) aux effets interférentiels. Puisque en persan et en anglais, comme en français, la marque du pluriel s'ajoute au substantif pour le distinguer de son singulier. La différence ne se voit qu'au niveau des déterminants (article et adjectif). Les articles dans le système anglais ne distinguent que le défini de l'indéfini. Et en persan, il n'y a que la marque de l'indéfini. Les substantifs indéfinis, dans ce dernier système, se distinguent des définis par ce qu'on appelle la marque de l'indéfini « ى ». Alors, tout en sachant qu'en persan on n'écrit que ce qui se prononce, nous pensons que le caractère souvent muet du morphogramme de nombre est à l'origine de son absence à l'écrit.

La substitution de la marque de nombre est de loin la cause des erreurs recensées. Nous n'en avons identifiée qu'une, faite par le GE.

Les erreurs provenant de l'addition du morphogramme de nombre sont moins nombreuses par rapport à celles dues à sa suppression. Les trois cas identifiés appartiennent au GE.

Nous avons également distingué les anomalies atteignant la morphologie grammaticale du substantif de sa morphologie non grammaticale. La morphologie des substantifs a été à 18 reprises le siège d'erreurs de confusion de codage (11 occurrences chez le GE et 8 occurrences chez le GC). Ces confusions sont de l'ordre suivant :

/ã/ an→en, une fois dans le GE,

/ã/ en→an deux fois dans le GE et une fois dans le GC,

/o/ u→o une fois dans le dans le GE,

/a/ amm→emm cinq fois dans le GE,

/e/ ie→ une fois dans le GE,

/œ/ oe→u une fois dans le GE,

/e/ lé→é une fois dans le GC,

/y/ ou→u une fois dans le GC,

/u/ o→ou une fois dans le GC,

/ œ / ou→eu deux fois dans le GC, et

/o/ oua→u une fois dans le GC.

L'omission de « e » muet, dans les substantifs, a été relevée 42 fois dont 17 cas dans le GE et 25 cas dans le GC. De ces 42 cas relevés, 19 occurrences ont été localisées en position finale (dont 7 dans le GE et 12 dans le GC) et 23 occurrences identifiées en position médiane (dont 10 dans le GE et 13 dans le GC).

Ces suppressions peuvent être attribuées à l'habitude écrite de la langue maternelle où toute lettre écrite représente un son. Cela fait que l'apprenant n'écrit que ce qui se prononce. Ex : /lekɔl/ s'écrit « l'écol ». Contrairement au français où il y a des lettres muettes, dans le système écrit du persan, il a y des voyelles qui ne se transcrivent pas. Ex : le mot « تلوزيون » est transcrit par les sept lettres ن، و، ز، ی، و، ل، ت alors que chacune des trois premières consonnes de ce terme sont suivies de la voyelle /e/.

Nous avons également localisé 4 additions de « e » muet (3 dans le GE et 1 dans le GC), là où il doit être absent. 3 additions inappropriées ont été localisées en position finale, dont deux cas dans le GE et un cas dans le GC. L'ajout de « e » muet dans notre corpus est moins fréquent

en position médiane par rapport à celui en position finale. Nous n'avons localisé qu'une seule addition de « e » muet en position médiane dans le GE.

Il est évident que la fréquence de « e » muet en position finale est plus importante qu'en position médiane, or il ne serait pas étonnant que l'apprenant ajoute le « e » dans les substantifs et surtout à la fin de ces derniers. Cette erreur fait penser à la (sur-)généralisation, l'un des mécanismes qui pilote les apprentissages.

Toujours dans les substantifs, nous avons identifié trois « s » muets en position finale remplacés par « e » dans le GC (GC7) et une fois par « t » dans le même groupe (GC6).

Cette lettre, « s » muet, a également donné lieu à trois erreurs d'omission, un cas dans le GE et deux cas dans le GC.

Le « t » muet a également donné lieu à 3 erreurs d'omission chez GC7.

Alors l'attribution de l'omission de ces lettres aux habitudes de la langue maternelle paraîtrait évidente, leur substitution par une autre lettre reste difficile à expliquer.

Dans notre corpus nous avons relevé 18 erreurs causées, soit par l'omission d'une lettre géminée soit par son addition là où elle est superflue. De 18 erreurs concernant les lettres géminées 11 cas (5 chez le GE et 6 chez le GC) atteignent les substantifs dont 6 omissions (5 dans le GE et 1 dans le GC) et 5 additions (dans le GC).

A ces erreurs concernant les géminées dans les substantifs, s'ajoutent 4 erreurs d'omissions d'un digramme (2 chez GE et 2 chez GC) dans la même catégorie. En voici les exemples :

GE5 companies,

GE10 lounge (pour long)

GC4 manific,

GC6 caracteristiqs.

Nous y avons également recensé 5 erreurs provenant de la suppression d'une lettre d'un trigramme. Exemples :

GE10 beacoup (trois fois),

GC4 tableau,

GC6 nouveaux.

Le tableau 3 récapitule les erreurs siégeant dans les substantifs.

Tableau 3 :

	GE	GC
Omission du morphogramme de nombre	18	46
Addition du morphogramme de nombre	1	0
Substitution du morphogramme de nombre	3	0
Confusion de codage	11	8
Omission de lettre muette	18	30
Addition de lettre muette	3	1
Substitution de lettre muette	0	4
Omission d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme	10	5
Addition d'une lettre d'une gémignée ou d'un (di) trigramme	0	5
Total	155	

## 2. II.4.1.2. Les erreurs graphiques touchant les adjectifs et les attributs

Pour la commodité, nous avons classé les erreurs concernant les compléments de nom dans la rubrique des substantifs. Pour la même raison, les erreurs concernant les articles seront séparément regroupées dans une rubrique exclusivement consacrée à ceux-ci.

Comme nous l'avons déjà mentionné *supra* l'emploi du non-marqué au lieu du marqué est de loin le facteur le plus important des erreurs graphiques. Nous avons relevé 53 erreurs d'omission de morphogramme de nombre dans les catégories de l'adjectif et de l'attribut. Le nombre de ces omissions est de 22 cas dans le GE et 31 cas dans le GC. 36 cas d'omission de morphogramme de genre ont été recensés, 11 occurrences erronées dans le GE et 25 occurrences dans le GC.

De 9 erreurs de substitution de morphogramme de nombre dans des adjectifs, 6 portent sur l'emploi erroné de « tout » qui est employé au lieu de « tous ». Une fois « tous » est employé

au lieu de « tout ». Une fois « s » est employé au lieu de « x ». Et enfin « ls » est employé une fois pour « aux ».

Nous avons relevé 2 additions erronées de morphogramme de nombre dans les adjectifs. Toutes les deux occurrences appartiennent au GC.

Le morphogramme de genre est ajoutée à 6 reprises là où elle n'est pas attendue (une erreur repérée dans le GE et cinq erreurs repérées dans le GE).

Le nombre des confusions de codage dans la catégorie des adjectifs et des attributs est de 11 dont 5 localisées dans le GE et 6 dans le GC. Elles sont de l'ordre suivant :

/ʒ/ om-on ; une occurrence dans le GE,  
/s/ es-s ; une occurrence dans le GE,  
/jɛj/ iell-ieill ; une occurrence dans le GE,  
/k/ c-qu ; une occurrence dans le GE et deux occurrences dans le GC,  
/ʒ/ oun-on ; une occurrence chez GE,  
/u/ o-ou ; une occurrence chez GC,  
/s/ s-c ; une occurrence chez GC,  
/jØ/ eu-ieu ; une occurrence dans le GC, et  
/ə/ o-e ; une occurrence chez GC.

Les adjectifs et les attributs montrent également des omissions, des additions ou des substitutions des lettres muettes. « e » est 8 fois omis, un fois chez le GE et 7 fois chez le GC. De ces 8 omissions 7 (1 chez GE et 6 chez GC) sont en position finale et une (chez GC) en position médiane.

« E » muet est ajouté une fois (chez GC6) en position médiane.

« S » et « t » muet sont remplacés respectivement par « e » et « d » chacun une fois (GE6 d→t, GE7 e→s). Enfin le « s » de l'adjectif indéfini « plusieurs » est omis une fois par GE10.

Les adjectifs sont le siège de deux erreurs d'omission d'une lettre d'une gémignée, ex :

GC6 et GE10, nouveles

Nous avons également relevé dans cette catégorie deux omissions d'une lettre d'un digramme dans le GE10 (lounge) et GC4 (manific). Enfin la suppression d'une lettre du trigramme « eau » a donné lieu à deux erreurs, ex. GC6 nouveaux.

Le tableau ci-dessous récapitule les erreurs identifiées dans les adjectifs et les attributs :

Tableau 4:

	GE	GC
Omission de la morphogramme de nombre	22	31
Omission de la morphogramme de genre	11	25
Addition de la morphogramme de nombre	0	2
Addition de la morphogramme de genre	1	5
Substitution de la morphogramme de nombre		
Omission des lettres muettes	1	7
Addition des lettres muettes	0	1
Substitution des lettres muettes	2	0
Confusion de codage	5	6
Omission d'une lettre d'une géminée	1	1
Omission d'une lettre d'un (di) trigramme	1	2
Total	44+80=124	

### 2. II.4.1.3. Les erreurs graphiques touchant les articles

Les déterminants fonctionnels sont très peu touchés d'erreurs d'omission ou d'addition. Nous n'avons relevé que 2 erreurs d'omission de morphogramme de nombre dans l'article défini pluriel (une occurrence dans chaque groupe).

Cette erreur peut être expliquée soit par le fait que « s » de « les » est muet, contrairement au persan où les lettres ne sont pas muettes, soit par le transfert des habitudes de l'anglais. Dans ce dernier système, l'article ne différencie que le défini de l'indéfini et c'est le substantif lui-même qui porte la marque du pluriel et non pas l'article. Cependant le nombre élevé des non-erreurs dans cette catégorie montre bien que les apprenants des deux groupes sont bien conscients de la différence du fonctionnement des articles dans le système français.

#### **2. II.4.1.4. Les erreurs graphiques touchant les pronoms**

Les pronoms comme les articles sont très peu touchés d'erreur d'omission ou d'addition de morphogramme de nombre. Nous avons relevé 3 erreurs d'omission de morphogramme de nombre dans la troisième personne du pluriel des pronoms personnels (1 chez GE et 2 chez GC). Deux de ces occurrences appartiennent au GC. Les 2 erreurs d'addition de morphogramme de nombre produites par GC affectent le pronom personnel de troisième personne.

Là aussi le nombre élevé des non-erreurs démontre bien que les deux groupes distinguent bien « il » ou « elle » de « ils » ou « elles ». Il semble que le caractère muet de la marque du pluriel serait à l'origine de cette erreur.

#### **2. II.4.1.5. Les erreurs graphiques touchant les verbes fléchis et les infinitifs**

C'est dans les verbes qu'on relève le plus grand nombre d'erreurs graphiques. Nous y avons identifié 23 erreurs dues à la confusion de morphogramme de personne, 6 occurrences dans le GE et 17 occurrences dans le GC. De ces occurrences fautives, 9 sont produites dans le contexte présent dont 4 dans GE et 7 dans GC. En voici quelques exemples ; le remplacement de « t » par « x » dans « veut » par GE, de « ent » par « e » dans les verbes « aimer », « adorer » et « utiliser » dans GE, « se trouver » dans le GC et « influencer » dans le GC12, « expliquer » dans le GC15.

Le remplacement du morphogramme de troisième personne du pluriel par le morphogramme de troisième personne singulier se trouve une fois dans le verbe *essayer* chez GC17.

Nous avons relevé un cas de substitution de Ø, le morphogramme de troisième personne singulière, par le morphogramme de deuxième personne singulière (« vas » pour « va »). Enfin, on a relevé trois emplois erronés du morphogramme de deuxième personne singulier (es) à la place du morphogramme de troisième personne pluriel (ent) dans le verbe «aimer» au présent chez GC12.

Le remplacement de la troisième personne du pluriel du verbe « être » (sont) par la troisième personne du singulier (est) se produit également une fois.

GE6 Les couleurs et les figures de la voiture est très important pour eux et c'est pour changer du goût pour changer de forme de sexe

De ces 23 cas erronés touchant la désinence verbale, 7 erreurs (1 chez GE et 6 chez GC) concernent le passé inaccompli (imparfait).

Le morphogramme de troisième personne du pluriel à l'imparfait (aient) est remplacé une seule fois par « ait » dans GE1. Contrairement au cas précédent, le remplacement du morphogramme de troisième personne du singulier (ait) par celui de la deuxième personne du singulier (ais) est plus fréquent. Nous avons relevé 6 fois « ait » pour « ais » dans les verbes « avoir » et « être » chez GC4.

Une seule erreur porte sur la troisième personne du pluriel du futur simple du verbe « être ». Là, il nous faut signaler que le futur simple est un temps presque absent dans les productions de deux groupes. Cela peut s'expliquer soit par le fait que les informateurs ne maîtrisent pas encore ce temps ou qu'ils ne l'ont pas encore découvert, soit la nature de leur tâche ne leur demande pas de s'en servir.

On rencontre également 12 erreurs portant sur le thème verbal (3 fois dans les productions du GE et 9 fois dans celles du GC). On voit que le verbe « faire » au présent est conjugué une fois sur le modèle des verbes du premier groupe, ex :

GE6, faient-font,

Dans un autre cas, ce verbe conserve sa forme non fléchie mais se dote de la marque du pluriel, ex :

GC8, fairs -font

Nous aurions pu classer « peuvent » dans la rubrique des confusions de codage, mais vu l'ensemble du texte produit par GE7 nous sommes convaincu qu'il s'agit d'une erreur de généralisation et il ne s'agit pas d'une confusion de codage. Nous voyons ce genre de généralisation dans les productions du GE6 (faient → font) et dans celles du GE10 (Conceptent → conçoivent). Le verbe « concevoir » au présent a donné lieu, comme nous venons de le dire *supra*, à une erreur touchant au thème verbal. L'apprenant aurait inventé « concepter » à partir de « conception » le terme employé par le texte dont il disposait.

Le verbe « devoir » au présent est aussi sujet à ce genre d'erreur, ex :

GC5, devient→doivent,

GC7, doivent→doivent.

Le premier est apparemment inventé à partir de la morphologie infinitive et le deuxième cas s'est formé, semble-t-il, à partir de la troisième personne du singulier. Dans les deux cas, on voit l'application des règles apprises. Même si ces derniers semblent différents du cas précédent, ils sont le résultat du même calcul mental.

Le verbe « être », chez GC7, au futur simple et à l'imparfait présente des erreurs que nous ne pouvons pas attribuer à une confusion de modalité de personne. « Etient » (pour « étaient ») et « serient » (pour « seront ») sont deux erreurs que nous avons trouvées dans notre corpus écrit. Le même informateur, qui est d'ailleurs le plus jeune de nos informateurs, a employé « faurait » pour « faudrait ». Il nous semble que ce dernier emploi est dû au changement que subit la forme fléchie du verbe « falloir » par rapport à son infinitif.

L'addition de la désinence de l'imparfait à l'infinitif du verbe « produire », par GC9, pour former l'imparfait a généré une erreur que nous considérons plutôt comme erreur provenant du thème verbal que de la confusion de mode.

La formation de l'imparfait du verbe « sentir » sur le modèle des verbes du deuxième groupe a donné chez GC17 « sentissais » pour « sentais ».

Et enfin la dernière erreur portant sur le thème verbal concerne l'auxiliaire « avoir » au passé composé du verbe « visiter » chez GC15 : Dans Toulouse, j'ais visité plusieurs châteaux avec unique architectures

Nous avons relevé deux cas de confusion de codage faits par GC14 et GE4. Le codage du son /z/ dans le verbe *utiliser* par la lettre « z »:

chez GE4 *utilize*→*utilisent*, et

chez GC14 *utilize*→*utilise*.

L'omission des lettres muettes en position finale est une autre sorte d'erreur que nous avons observée dans les verbes. « s » est omis une fois au passé composé du verbe comprendre, ex :

GC12, ils ont compri,

« E » est supprimé deux fois dans l'infinitif de verbe « faire », ex :

GC15, fair

et dans le présent de la première personne du singulier de « refléter », ex :

GE5, la voiture reflet la personnalité de son conducteur...

Enfin le « nt » de troisième personne du pluriel du verbe « devenir » est deux fois omis, ex :  
GE8 devienne pour *deviennent*.

La dernière rubrique dans laquelle nous avons regroupé les erreurs concernant les verbes est celle qui contient les anomalies concernant les morphogrammes de genre et de nombre dans les participes. Au total 8 erreurs ont été localisées (5 erreurs dans les productions de GE et 3 dans celles du GC).

Le morphogramme de nombre est supprimé trois fois par GE6 (sont arrivée, sont changé) et par GE7 (sont designé)<sup>6</sup>.

En ce qui concerne l'omission du morphogramme de genre, il s'agit d'une seule occurrence chez GE6 ;

« Dans le 20 siècle, beaucoup l'évolution de l'art sont arrivée, et elles sont changè<sup>7</sup> des goût des gens.»

GE7 utilise la forme infinitive au lieu de la forme participiale au passé composé. Cet emploi pourrait être également classé dans la rubrique des confusions de codage:

---

<sup>6</sup>. « designé » est apparemment produit à partir du terme « design ». Cet emploi qui pourrait être considéré comme indice de l'application d'une stratégie d'apprentissage et/ou de communication correspond à ce que l'on appelle la création d'une unité linguistique, la généralisation, la déduction. Elle présente à la fois une erreur lexicale et une erreur morphologique c'est pourquoi nous l'avons classé dans les rubriques différentes.

<sup>7</sup>. Comme le cas précédent « sont changé » représente plus d'une erreur. La première concerne l'emploi fautif de l'auxiliaire et la deuxième l'omission de morphogramme de nombre bien qu'elle soit superflue si on met le bon auxiliaire.

GE7: Ils sont designer nouveau models que les gens ne voient plus (voir note 2 ci-dessous).

Nous avons rencontré un autre type d'erreur qui touche à la désinence verbale. Elle provient du remplacement de l'infinitif par le fléchi. Nous en avons décompté 5 dont 2 dans le GE et 3 dans le GC ; « chage » est deux fois utilisé pour « changer » par GE6, « peut adresse » est employé une fois pour « peut adresser » par GC6, « garez » remplace une fois « garer » dans le texte du GC14 et enfin « attendent achètent » est employé une fois pour « attendent acheter » par le même apprenant.

GC6, Les coulors et les figure de la voiture est très importand pour eux et c'est pour change du goût pour change de forme de sexe

GC7, Car, quoi que nous entrons dans les nouvelle periodes les technique sera bien et les appareille et les machine serient petites

Les verbes fléchis sont 4 fois (2 chez GE et 2 chez GC) sujets d'erreur par addition ou de l'omission d'une lettre de gémisée. Deux omissions sont faites par GE1 et GC4 respectivement dans « devient » et « appelle » et deux additions dans « etté » et « appelé » sont produites par GC14. Le tableau ci-dessous récapitule les erreurs localisées dans les verbes fléchis ou infléchis.

Tableau 5

	GE	GC
Confusion des marques de personne	6	17
Omission du morphogramme de genre	1	0
Addition du morphogramme de genre	0	1
Omission du morphogramme de nombre	3	0
Addition du morphogramme de nombre	0	0
Confusion de codage dans le thème verbale (substitution)	3	9
Emploi du fléchi à la place de l'infléchi et vice versa	3	3
Omission d'une lettre d'une gémisée	0	2
Addition d'une lettre d'une gémisée	1	1
Total	50	

## 2. II.4.1.6. Les erreurs graphiques touchant les adverbes et les autres

Cette catégorie représente moins d'erreurs que celles des verbes ou des substantifs. Nous n'y avons identifié qu'une seule erreur (faite par GE) provenant de la confusion de codage dans les locutions conjonctives ; /s/ s→c.

Comme d'autres constituants, les adverbes sont aussi atteints par des erreurs d'omission d'addition et de substitution. Le « s » muet y est omis à quatre reprises (2 fois par GE et 2 fois par GC) en position finale. Le « e » muet est aussi omis quatre fois (3 fois par GE et 1 fois par GC) en position médiane et une fois en position finale par le GE10.

Quant au remplacement de la lettre « s », toujours en position finale, il se fait une fois (par GC) par « t ». Dans les productions du GC, nous avons relevé trois remplacements de « z » par « s » dans le même terme, « assez ». Enfin « t » remplace une fois « s » dans « puis » chez GC6.

Les adverbes ne montrent qu'une seule erreur provenant de la suppression de la lettre d'une géminée, ex :

GE9, realemnt.

Le nombre des erreurs de confusion de codage est plus important par rapport aux autres types d'erreur dans cette catégorie. Les 6 erreurs de confusion de codage que nous avons relevées dans les adverbes sont:

/œ/ ou→eu 1(1+0), chez le GE,

/eɛ/ ea→ée (1+0) chez le GE,

/wẽ/ oi→oin (0+1) chez le GC,

/p/ b→p (0+1) chez le GC,

/ã/ en→an(0+1) chez le GC, et

/s/ es→s (0+1) chez le GC.

Le tableau ci-après récapitule les erreurs que nous avons regroupées sous cette catégorie

Tableau 6 :

	GE	GC
Omission des lettres muettes	5	3
Substitution des lettres muettes	0	5
Omission d'une lettre d'une géminée	1	0
Confusion de codage	2	4
Total	20	

## 2. II.5. Analyse des erreurs grammaticales

Notre analyse grammaticale se base sur la méthodologie proposée par S. Pit Corder (1981). Elle comprend les trois phases d'identification, de description et d'interprétation.

Dans la première phase nous essayons d'identifier ce que Corder appelle les « dialectes visiblement et invisiblement idiosyncrasiques ». Pour ce faire, nous suivons le schéma proposé par Corder (1981 :23). Si l'énoncé est formellement bien formé par rapport à la grammaire de la langue cible, nous nous demanderons s'il a du sens dans le contexte. Si oui, on le considère comme non idiosyncrasique. Sinon, il nous est invisiblement idiosyncrasique. De même, si l'énoncé est mal formé par rapport aux règles de la langue cible, il nous est donc visiblement idiosyncrasique.

Dans le deuxième temps de cette première phase, nous établirons une reconstruction bien formée en langue française des énoncés interprétables dans le contexte et puis nous comparerons les énoncés reconstruits et les énoncés idiosyncrasiques afin de décider dans quelle mesure ils sont différents. S'ils ne sont pas compréhensibles dans le contexte, nous nous demanderons s'ils ont du sens en farsi ou non? Sinon, nous les écartons. Si oui, nous les traduirons littéralement en farsi et nous nous demanderons à nouveau si leur traduction littérale est interprétable dans le contexte. Si leur traduction est ininterprétable, nous les écartons. Et sinon, nous traduisons les énoncés persans, obtenus lors de la première traduction en français et ainsi nous pourrions décrire et expliquer les erreurs relevées.

Pour nous faciliter la tâche, nous regrouperons les erreurs en fonction de la catégorie où elles se trouvent

## 2. II.5.1. Les erreurs qui touchent au prédicat

La description des erreurs est une opération linguistique qui n'est pas toujours facile à mener. L'inintelligibilité de certains énoncés de notre corpus tient à des défaillances atteignant la prédication. L'omission du prédicat et le remplacement de celui-ci par un autre paradigme prédicatif, par un paradigme inexistant dans le système français ou par un paradigme incapable de remplir la fonction demandée, sont les causes principales de l'inintelligibilité de certaines parties de notre corpus. Dans un premier temps, nous avons distingué les énoncés intelligibles, à partir du contexte, de ce que nous n'avons pas pu reconstituer ni en nous appuyant sur le contexte, ni en recourant à une traduction en L1 (le farsi). Au total ont été relevés 68 emplois d'unités en qualité de prédicat qui ne remplissent pas cette fonction, sans soutien syntaxique (44 chez GC et 24 chez GE).

Le premier type d'erreurs attesté dans le domaine de la prédication, concerne l'omission du prédicat. 13 omissions du prédicat ont été relevées dont 4 chez GE et 9 chez GC. Ex :

GC8é Les besoins différents pour des hommes et des femmes par exemple les femmes fairs du corss et faire arriver ses enfants

GE3é Aujourd'hui la conception des nouvelles voitures la tendance aux formes douces

GE7é Je pense que a cause etre la compétition serieux entre les compagnies de voiture

Parmi les omissions relevées se trouvent :

une omission de l'auxiliaire de prédication « il y a » chez le GC2é,

GC2é exactement deux semaines dernière

Il y a aussi trois omissions du verbe « être », ex :

GE3é aujourd'hui la conception des nouvelles voitures la tendance aux formes douces

GC14é parce que le conduit est facile et garez l'automobile meilleur

Nous avons constaté quatre omissions de l'auxiliaire de prédication « c'est », exemple :

GE7é je pense que a cause être la compétition sérieux entre les copagnies de voiture

GC15Otravaillant en ferme avec beau son des vazo que il comprendre que la vie...

L'auxiliaire « être » est omis à deux reprises, exemple :

GE50 Ian a dit bonne nuit et parti pour se coucher

Nous avons identifié 2 omissions du verbe « avoir » dont une dans l'expression « avoir besoin », exemple :

GC12é les femmes bousoune de place pour les enfances.

Nous avons identifié aussi une omission du verbe « faire », due plutôt sans doute au calque:

**GC5é** Alros c'est le besoin pour plus la compétition avec moins le coût

Cet énoncé donnerait :

/pas in hast niaz barāj reqābāte bi|tar bā hazineje kamtar= پس این کار هست لازم برای رقابت بیشتر با  
هزینه ی کم یا کمتر

A l'origine de cet énoncé il y a en même temps que de la transposition partielle de la syntaxe persane, du calque sémantique et de l'influence de la forme primitive. Les trois phénomènes, la transposition syntaxique, le calque sémantique et la (sur)généralisation se résument une seule procédure : il s'agit d'utiliser le déjà connu dans le nouveau système et dans une situation donnée pour s'exprimer et éventuellement découvrir la bonne formule en L2 à travers les réactions pour des utilisations ultérieures : 1. l'emploi du syntagme nominal à la place du syntagme infinitif (pour plus de compétition... →pour concurrencer...), ce qui correspond au système du persan dans cette situation ; 2. L'emploi de *besoin* à la place d'*indispensable* et 3. L'emploi de l'article défini devant *coût* (la sur-généralisation).

L'apprenant avait l'intention de dire :

*Alors, c'est indispensable pour concurrencer plus avec peu de coût*

L'exemple ci-dessus représente bien les faits inter et intra linguaux. Ces derniers couvrent à leur tour les processus ou stratégies tels que le transfert, la traduction, la comparaison de deux systèmes, l'inférence, l'induction et la déduction.

L'inférence, dans l'extrait suivant, conduit à la création de mots. L'emploi des termes inexistantes dans le système français dans la fonction d'outil de prédication est la cause de 5 cas d'erreurs (4 chez GE et 1 chez GC). En voici quelques exemples :

GC14é L'autre chose importante est la facilité de conduite, que il connexe à le volant (→ qui concerne le volant).

GE5é Aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aid des ordinateurs, donc les formes douces utilisent beacoup cette annes

GE10é Aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aid des ordinateurs

Ici il s'agit de deux phénomènes bien connus, 1. La (sur)généralisation et la création de mot. En effet le mot créé n'est que le fruit de l'opération mentale par laquelle l'individu étend les propriétés et les caractères des cas qu'il a déjà observés à un ensemble d'unités ou à une autre classe. En prenant un terme l'apprenant essaie d'en dériver d'autres, verbe, substantif, adjectif ou adverbe. Dans ces exemples *ci-dessus* les verbes inexistantes *connexer* et *concepter* seraient dérivés de *connexion* et *concept/conception*. En effet l'apprenant a déjà découvert que le système de langue 2 a des mécanismes qui lui permettent de deviner certaines choses, il les applique pour combler ses lacunes linguistiques. Un tel comportement rapproche l'apprenant de l'appropriation des éléments visés quel que soit le résultat. Soit :

- ses créations lexicales correspondent à la norme de la langue cible, alors ils les renforcent en les utilisant ultérieurement (approbation de son hypothèse) ;
- ses inventions ne sont pas conformes au système de la langue cible, alors il les supprime ou il les modifie jusqu'à ce qu'il arrive à la bonne formule (la discrimination)

Nous avons repéré certaines erreurs portant sur le sens de la prédication, là où le sujet de l'énoncé devient l'objet dans l'expansion autonomisée et là où l'infinitif est utilisé en fonction d'objet, exemple :

GC180 il demandait/er à son grand-père euh pour rester chez lwi → il a demandé à son grand-père la permission de rester chez lui

GC30 quand /lo poti gaqson/ euh a /domānde/ à son grand-père regarder la télé → quand le petit garçon a demandé à son grand-père la permission de regarder la télévision...

Là nous ne pensons pas que ces erreurs soient des calques. Il semble qu'elles sont liées au manque de stock linguistique de l'apprenant. L'apprenant n'a même pas les ingrédients suffisants pour s'exprimer en se basant sur la structure des langues déjà acquises. Cela fait qu'on pense que c'est le grand-père qui est invité à regarder la télévision.

Voyons maintenant une erreur qui met en cause l'aspect sémantique du prédicat, mais où, apparemment, ce n'est pas un calque sémantique qui est en cause : un calque aurait pu éviter cette erreur puisque /Rāzi budan/ signifie littéralement *être satisfait*. C'est en effet l'absence du pronominal en persan qui est en cause. Le verbe pronominal n'existant pas dans le système persan, c'est un pronom complément d'objet qui détermine que l'action émanant du sujet fait retour à lui-même ou est reçu par son interlocuteur. Cela fait que l'apprenant iranien recourt à la forme primitive dans le cadre de ses connaissances accumulées en LC, à savoir que la forme en question (verbe non pronominal) étant apprise avant la forme pronominale remplace celle-ci. Extrait suivant en est bon exemple :

GC2é je te souhaite un bon moment et tu satisfaisais à tes vacances, j'espère → je te souhaite de bons moments et j'espère que tu es satisfait de tes vacances

Dans le même énoncé, nous avons identifié une autre erreur qui porte sur la place du prédicat de la proposition principale,

GC2é je te souhaite un bon moment et tu satisfaisais à tes vacances, j'espère.

Ce placement inadéquat du prédicat fait que la coordination est aussi erronée. En ce qui concerne la cause de cette erreur, il est fort probable que cet énoncé soit une imitation de la formule suivante qui se trouve dans les premiers épisodes du manuel *Reflets*. « Vous n'êtes pas fâchée contre Annie, j'espère »

L'emploi de l'impersonnel « falloir » à la place du personnel a donné aussi occasion à trois erreurs, exemple :

GC17é si ils faut preparer de stabilité de carrosserie de voitures

GC7é elle peux aider les embouteillages et aussi les voitures il faut etre économique

Dans les extraits ci-dessus, l'impersonnel *falloir* est employé à la place du personnel avec un pronom sujet personnel ou un nom remplissant la fonction de sujet. Dans les deux exemples, la présence de il(s) renverrait à la conscience de l'apprenant à l'égard de la spécificité de ce verbe. L'emploi de ce verbe sans le pronom il(s) ne sonnerait pas pour GC7 et GC17. Il se peut ici qu'il y ait en jeu deux choses : pour la première, il s'agit de la différence entre l'impersonnel *falloir* et les verbes impersonnels dans le système français et, pour la deuxième, il s'agit de l'absence d'un équivalent verbal (personnel ou impersonnel) pour *falloir* dans le système persan. Dans ce dernier cas, l'adverbe /bājad/ signifiant *il faut* suit le sujet nominal comme le sujet pronominal et le pluriel comme le singulier. Il ne serait donc pas faux si on considère cette erreur comme due, à la fois, aux effets intra-linguaux et interlinguaux.

L'impersonnel « s'agir » est également employé une fois au lieu du personnel, exemple :

GC140 lo film s'agit un poti garçon ko il a bodé avec ses parents

Dans cet exemple, contrairement aux précédents extraits, l'apprenant n'utilise pas le pronom *il*. En plus il apparaît qu'il l'emploie dans le sens de le sens de *est l'histoire de* et non pas dans le sens de *il est question*.

En ce qui concerne les diathèses causatives, nous avons relevé, chez GC, quatre fautes dues, soit, à l'absence de faire, exemple :

GC20 il faut savoir ses parents euh qu'il est ici

GC30 euh il euh /emore/ euh /lwi/comprendre qu'il y a beaucoup de chose dans la vie...

Nous appelons ce genre d'erreur des erreurs d' « rapprochement ». Par erreur d'approche, nous voulons dire que l'apprenant dispose de certains ingrédients pour faire sa phrase mais qu'il en manque encore certains autres. « *Il faut savoir* » et « *euh ileuh /emore/ euh /lwi/ comprendre* » ne sont ni un calque de la langue 1 (persan), ni une généralisation de la langue cible. En persan, le factitif existe sous forme d'une seule unité verbale. *Faire savoir* se traduit en persan par /xabardādan/ et *savoir* se traduit par /dānestan/.

La substitution du factitif « rendre » par « être » dans l'extrait *ci-dessous* est due au fait qu'il ne disposait pas de l'unité linguistique convenable :

GC30 à mon avis il voulait /lwi/ montrer les /espektakl/ différence /do/ la vie et aussi il voulait /lo/ préparer et d'être patient contre les problèmes dans la vie

L'emploi d'« être » dans cette proposition coordonnée, ne correspond pas à l'intention de l'énonciateur. Voici la phrase reconstruite: « à mon avis il voulait lui montrer les différents aspects ou visages de la vie. Il voulait aussi le préparer et le rendre patient contre les problèmes de la vie ».

Pourtant, dans la même catégorie d'erreur grammaticale, nous avons identifié des erreurs qui sont visiblement dues à aux effets interlinguaux comme l'ajout du factitif « faire » là où il n'est pas exigé, exemple :

GC20 Après quelques minutes euh ils arrivent à la destination et le petit garçon euh le petit garçon descend euh+ et fait remercier

*Fait remercier* est le calque phraséologique de /taʃakor kardan/. Ici l'apprenant ne confond pas le factitif avec le non factitif, mais il traduit littéralement l'énoncé persan.

Le remplacement d'une unité prédicative par une autre unité prédicative existant dans la L2 représente dans notre corpus la catégorie la plus importante d'erreurs affectant la fonction de prédicat. Le nombre des substitutions est de 19 dont 6 chez GE et 13 chez GC. Des 19 cas attestés dans notre corpus, 8 cas peuvent être analysés comme remplacement de l'unité de prédication par l'auxiliaire de prédication « c'est ». Ex :

GC20 dans cet /ãrɔzistrɔmã/+ je voudrai(s) expliquer à propos de un film /ko/ euh c'est la nom d'un /otro/ monde (je voudrais parler d'un film dont le titre est « Un autre monde »

GE9é Bien que c'est peut-etre correct, les design de voitures, c'est tres important

Ces substitutions erronées auraient pu se produire sous l'influence de la forme primitive, à savoir sous l'influence de l'énoncé modèle proposé dans le manuel comme forme de base à partir de laquelle s'enseignent les autres formes. La forme primitive, dans les connaissances antérieures, a une certaine prédominance sur les autres formes accumulées. Ces erreurs peuvent être le résultat du fait que *c'est* est appris avant *est*.

Ont été attestés aussi 5 emplois de « être » et de « c'est » dans des contextes où ils ne remplissent pas la fonction de prédication, exemple :

GE2é Si beaucoup accidents sont pourque ne faire pas attentions mais beaucoup morts sont pour il n'y a pas de qualité des voitur (s'il y a beaucoup d'accidents causés par le manque d'attention, beaucoup de morts se produisent aussi parce que les voitures manquent de qualité).

Aux substitutions précédentes s'ajoutent celle de « être » par « avoir » (dans GC), un emploi d' « être » à la place de « avoir » dans le contexte de « il y a » (chez GC) et deux emplois erronés de « il y a » dans le contexte passif (dans GC).

L'auxiliaire de prédication « il y a » est remplacé quatre fois par « être ».

L'auxiliaire de prédication « c'est » est remplacé neuf fois par « être ».

La locution verbale « faire habitude » remplace une fois « s'habituer ». Et enfin « manque » est remplacé une fois par le prédicat d'existence « il y a ».

De 63 erreurs localisées dans le prédicat, nous aurions pu en répartir 15 (6 chez GE et 9 chez GC) dans les différentes catégories, mais pour plus de commodité nous les avons regroupées dans une rubrique séparée, celles des erreurs diverses. Ces erreurs comme les précédentes se produisent sous l'influence des effets intra-linguaux, interlinguaux et d'approchement. L'emploi d'un verbe dans une locution verbale qui n'existe pas en est un cas, exemple :

GE2é Parce que après quelques temps le moteur des voitures tombes au bruit :

Cette erreur provient à la fois d'un transfert sémantique et syntaxique de /motore māʃin be sedā mioftād/ موتور ماشين به صدا می افتد ..., de l'approchement et de la forme primitive. Pour ce qui concerne l'approchement et la forme primitive, l'apprenant est bien conscient que le verbe doit être au pluriel alors il fouille dans sa mémoire pour retrouver des éléments correspondant à la forme verbale plurielle. Son calcul mental l'amène à utiliser « s » comme la marque du pluriel, la forme prédominante existante dans ses connaissances accumulées.

L'emploi de « être » suivi de l'infinitif est un exemple évident du calque grammatical de la langue cible:

GC4O à mon avis le film est comparer /do/ différents générations euh différents /cyltur/.

به نظر من فیلم مقایسه کردن نسلهای مختلف فرهنگ های مختلفه /be nazare man film moqājese kardane naslhāje moxtalefe farhanghaje moxtalefe/

Cet énoncé, en persan, correspond aux normes grammaticales comme aux normes sémantiques.

Restitué : « A mon avis le film compare les différentes générations et leur différente culture ou le film est la comparaison des différentes générations... ».

Le tableau 7 récapitule les erreurs portant sur la fonction de prédicat dans notre corpus oral et écrit.

Tableau 7 :

	GE	GC
Omission de prédicat	4	9
Omission de l'auxiliaire	1	0
Substitution du prédicat par un prédicat existant	6	13
Substitution du prédicat par une unité inexistante	4	1
Omission, ajout ou substitution des diathèses factitives	0	4
L'emploi de l'impersonnel au du personnel et vice versa	0	3
Le placement du prédicat	0	1
Autres	6	10
Total	(21 GE, 41GC) 62	

## 2. II.5.2. Les erreurs touchant au sujet

Les principales erreurs concernant la fonction « sujet » consistent en l'absence du sujet et en sa reprise sous forme pronominale dans le contexte relatif. 35 (15 dans GE et 20 dans GC)

erreurs sont attestées, dont 16 (5 dans GE et 11 dans GC) dues à l'absence d'une unité censée remplir cette fonction primaire, exemple :

GE2é Quand on achète une voiture et conduit, peu à peu on comprend, il n'y en a pas quelques affaires, plus voiture n'a pas de la sécurité aussi- (1. Omission du pronom sujet « on », 2.emploi d'impersonnel « il » au lieu du pronom personnel « elle »)

GC18O euh son grand -père so pland pour écouter la muzik euh parce que quand il écoute ne euh ne peut pas bien penser

GC100 /lo/ fils /repond/ pourquoi /rogard/ pas télévision

GE6é Dans dissin du premier voitures plus attentione faisait à efficacité mais maintenant les dessinateurs et les clients faient plus attentione au forme de voitures.

L'omission du personnel se produit souvent dans le cadre des énoncés coordonnés par un marqueur de coordination, exemple :

GE6O il écoute /do/ la /muzik/ mais /gerā/ son père n'aime pas il écoute la /muzik/ et /domāde/ que euh /ālove/—(omission du pronom sujet)

GC6O euh il n'écoute pas la /muzik/ euh il n'écoute plus à la musique et il /asjet/ à côté /do/ sa son grand-père euh bon écoute à voix les oiseaux euh et voit les envi euh les environnements et a l'air contente- (3 omissions)

Ce type d'erreur nous rapproche d'autres omissions du pronom personnel sujet, sans que soit mise en cause une coordination des prédicatoïdes. Ce dernier type d'omission pourrait être causé par la présence d'un sujet co-référent. En voici quelques exemples :

GC6O euh il n'écoute pas la /muzik/ euh il n'écoute plus à la musique et il /asjet/ à côté /do/ sa son grand-père euh bon écoute à voix les oiseaux euh et voit les envi euh les environnements et a l'air contente- (3 omissions)

GE2é Si beaucoup accidents sont pour que ne faire pas attentions mais beaucoup morts sont pour il n'y a pas de qualité des voitur

GC3é Pour des femmes et des hommes n'est plus difference aujourd'hui, parce que bc. Des voiture se trouve confort et ils sont asses équipés, confortables et jolies

L'omission du sujet provient du transfert de la structure persane où le pronom sujet peut être omis sans toucher au sens de l'énoncé, puisque la désinence du verbe porte la marque de personne. Les énoncés suivants signifient exactement la même chose (nous voulons aller à la montagne aujourd'hui) sauf que, dans le premier, le pronom sujet est conservé et dans le deuxième non.

ما امروز می خواهیم بریم کوه /mā emruz mixaim berim kuh/

Ø امروز می خواهیم بریم کوه /emruz mixaim berim kuh/

Les autres erreurs sont dues majoritairement à la reprise du substantif sujet dans le contexte relatif (11 chez GE et 8 chez GC). La reprise du pronom personnel sujet intervient bien évidemment dans le cadre d'énoncés complexes comprenant un prédicatoïde. Notons bien que ce type d'erreur a ses origines dans la non-maîtrise de l'apprenant des pronoms relatifs du français et de l'influence du persan à la forme primitive duquel (que) il a recours. Là, il semble que l'apprenant ne distingue pas le *que* conjonctif des relatifs (que, qui, dont, où). Or, sur le modèle *je pense qu'elles sont parties*, il y aurait

GE2é Des fabriques produisent des voitures en Iran que elles n'ont pas de bonne qualité- (ajout)

GE2O /so/ qu'il prend /notro/ calme dans la vie

GE100 c'est l'histoire d'un /potit/ enfant qu'il s'appelle Ian- (ajout)

GC10 Ian euh est un fils qu'il habitait toujours dans la ville et il aimait tous les intéressants do la vie dans la ville (ajout, relatif 2)

GC7O + il vu son /nuvo/ qui il est durant écouter la mousique- qui est (reprise)

/ke/ (ک) dans le système persan est en même temps l'équivalent du conjonctif *que*, le relatif *que*, *qui*, *où* et *dont*. Il est intéressant de noter que /ke/ (ک) en persan, quand il s'agit du relatif sujet n'est pas suivi du pronom co-référent comme on le voit dans les extraits ci-dessus. Cet ajout du pronom co-référent est probablement dû à la forme prédominante du « que » conjonctif.

Il nous faut préciser que nous n'avons pas considéré la reprise du sujet par un pronom personnel comme une erreur. Cependant, nous avons relevé plusieurs exemples de la reprise

du substantif sujet par un pronominal co-référent qui peuvent être le résultat du recours à la forme primitive, exemple :

GC7é A mon avie pour avoir une bonne météo les gens il doivent utiliser leur voitures seulement quand ils vont voyager et quand ils vont sortir de sa maison pour chercher qq.ch.

Le contexte impersonnel a donné lieu à la substitution de « il » dans notre corpus oral par « c'est », exemple ;

GE1O ... mais /se/ parait que Ian a pris l'habitude de vivre silence et naturellement...

/se/ ici pourrait être transcrit comme « c'est », voire « ça » mais ces éléments ne peuvent pas remplir dans ce contexte la fonction sujet.

Ces exemples de substitution des pronoms relatifs et personnels sujets nous rapproche d'un autre cas de substitution des relatifs (attesté dans notre corpus oral) qui sera analysé dans la rubrique sur le syntagme pronominal, exemple :

GC7O à l'arrière do la maison était un parc qui un homme il travaille- où un homme travaillait (relatif).

Le tableau ci-après reprend les résumés les erreurs relevées dans la fonction sujet.

Tableau 8 :

	GE	GC
Omission du sujet	5	11
Reprise du sujet dans le contexte du relatif	11	8
Total	35	

### 2. II.5.3. Les erreurs touchant à l'objet

On relève 157 erreurs portant sur la fonction objet : place de l'objet, omission ou ajout du pronom objet ou provenant de la confusion entre l'expansion positionnelle et l'expansion autonomisée.

94 cas des occurrences erronées (34 chez GE et 60 chez GC) portant sur l'objet concernent la confusion de l'expansion autonomisée et positionnelle, exemple :

GE1é C'est aussi plus facile de conduire avec les voitures d'aujourd'hui mais ça ne veut pas dire qu'elles deviennent séductrice ou leur sexe change

GE1O il commence à travailler à coté de son /grẽ-père/ et il recommence à écouter à la musique

GE3O le garçon a été distrait mais il a respecté à son grand-père

GC2O euh le /pti/ garçon retourne au euh champ après téléphoner et il commence aider à son grand-père

GC7O après ils ont salué avec /lo/ grand-père

La confusion de l'expansion autonomisée avec l'expansion positionnelle résulte du fait que l'apprenant calque son énoncé français sur la structure du persan. En persan certains verbes sont suivis d'une préposition lorsqu'ils prennent un complément d'objet, alors qu'en français le complément objet des mêmes verbes est introduit directement. En effet c'est cette différence morphologique qui est à l'origine des erreurs ci-dessus. Ce genre d'erreurs est attesté dans d'autres recherches menées sur les apprenants iraniens (voir Fahandej 2010).

5 erreurs sont dues à la présence superflue du fonctionnel « pour » dans l'expansion infinitive, exemple :

GE1O à la /nwi/ ils font un /syp/ et après Ian va /pœr/ dormir

GC14O /pwi/ son père est /vonu/ pour /lo/ euh le /retur lwi/ même à la maison

Ces cas sont plus significatifs pour ne pas dire compliqués puisque dans le persan quotidien lorsque le sujet du verbe principal est le sujet du verbe subordonné, la construction est sans préposition, par exemple l'énoncé de GC14O se traduit ainsi:

son père est venu le ramener à la maison= /sepas pedara] āmad u rā be xāne bargardānad/ سپس پدرش آمد او را به خانه برگرداند

Mais en persan standard, s'ajoute souvent un /ke/ (که) ou un /tā/ (تا) avant « le » (او). /ke/ et /tā/ signifient littéralement *pour* en français. Vue la prédominance du persan quotidien, ce ne serait pas le transfert de la préposition persane qui en est la cause mais le fait que les deux

verbes, principal et subordonné se conjuguent en persan pourrait pousser l'apprenant à recourir à une préposition pour ne pas conjuguer le verbe subordonné.

33 erreurs sont dues à l'omission de l'objet (13 dans GE et 20 dans GC) soit dans les verbes pronominaux, soit dans les contextes où la présence d'une unité linguistique susceptible de remplir la fonction « objet » est exigée par la norme. Nous avons identifié 22 cas d'omission du pronom objet dans les verbes pronominaux qui seraient le résultat de la dominance de la forme primitive et de l'extension erronée du verbe non pronominal sur les verbes pronominaux, exemple :

GE10 quand il réveille il prend son appareil pour écouter la musique mais le lez après quelques instants et il va à la cuisine pour prendre le p'ti-déjeuner

GC20 euh le grand-père /et/ euh à la voir son petit-fils ici euh

La langue 1 ne peut pas être ici sans incidence. Pour les constructions réfléchie, réciproque ou passive, le système persan possède soit une unité verbale qui suggère la même signification que le verbe français, par exemple *se réveiller* se traduit par /bidār]odan/ بیدار شدن ou *se vendre* se traduit en /foru]raftan/, soit un pronom personnel à sens réfléchi ou réciproque qui précède le verbe comme dans les exemple suivants : /xod rā zaxmi kardan/ (خود را زخمی کردن)=se blesser dans son sens réfléchi et /hamdigar rār ra navāze] kardan/ (همدیگر را نوازش کردن)= se cajoler.

Dans les extraits ci-dessus, l'erreur porte sur deux verbes pronominaux dont l'équivalent persan est une unité verbale sans pronom complément d'objet et il semble que l'emploi des verbes *réveiller* et *étonner* est ici un calque morphologique des verbes /bidār]odan/ et /moteadzeb]odan/.

Enfin le dernier cas d'omission est celle du pronom relatif « que », exemple :

GC110 il y a autre monde ko lo monde on connaît

Cette dernière erreur est difficile à classer sur le plan causal.

En ce qui concernant l'ajout de l'objet, nous en avons localisé 12 (six cas chez GE et six cas chez GC) là où il était superflu. 9 cas d'ajouts superflus de pronoms objets sont attestés dans les verbes pronominaux. Fahandej (2010) attribue ces erreurs à l'*hypercorrection* : selon l'auteur, la préoccupation d'éviter l'erreur amène l'apprenant à commettre ce genre d'erreur.

« Une grande partie des erreurs est due au stock accumulé par divers procédés que les élèves emploient, procédés qui sont typiques pour le processus d'apprentissage dans n'importe quelle langue B ou C et-ce qui est le plus intéressant-à n'importe quel âge. L'un de ces procédés est l'essai d'éviter ce que l'on suppose être une erreur. Le résultat de ce procédé est une « hypercorrection » qui équivaut à une erreur réelle » (Slama-CazacuT. 1981, cité dans Fahandej 2010 :238). Les extraits suivants sont touchés par ce genre de question.

GE30 ils se sont déjeuné

GC90 Ian est un garçon qui /so/ quitte sa maison à cause de /diput do/ ses parents

L'erreur suivante, qui porte sur le complément objet dans le contexte non pronominal, est de même nature.

GE110 mais le grand-père ne l'aime pas→ mais le grand-père n'aime pas qu'il écoute la musique.

Sans nous appuyer sur le contexte, l'emploi du pronom objet dans l'énoncé ci-dessus ne nous permet pas de savoir s'il s'adresse au garçon, à la musique ou à ce que fait le garçon.

Voyons une autre erreur qui pourrait être traitée aussi dans la catégorie des erreurs portant sur le SN et ses modalités. Elle provient plutôt de la forme primitive. L'emploi du passe-partout *ça*, dans l'extrait ci-après, domine apparemment l'emploi des adjectifs démonstratifs.

GC18é « Je voudrai visiterai toute les ça région, parc que ici est le plus intéressant et un paradis pour touristes ».

Dans l'énoncé en question, l'apprenant a utilisé « les ça » au lieu de l'adjectif démonstratif « ces » qu'il ne maîtrisait pas encore.

Nous avons identifié une autre sorte d'erreur portant sur la place de l'objet, surtout dans les verbes pronominaux. Il semble que ce genre d'erreur est dû aux effets interlinguaux, exemple:

GE50 /lo/ père de Ian est allé chercher lui

L'extrait ci-dessus est le calque syntaxique de l'énoncé persan suivant /pedar -e- Ian raft donbāle/ (پدر یان رفت دنبالش). La traduction de cet énoncé met bien en évidence que le complément /ʃ/ se place, sous forme de suffixe, après le verbe.

Deux erreurs portent sur la forme de l'objet, exemple :

GC7O après il /sa/ regardé par la fenêtre

GC2O le garçon allume ça

Nous avons déjà vu l'emploi de « ça » au lieu des adjectifs démonstratifs par l'effet de sa prédominance. Il semble qu'ici aussi c'est la forme primitive qui est en cause. Le persanophone utilise le pronom démonstratif « ça » à la place du complément d'objet (la radio dans GC2O) et à la place du complément circonstanciel de lieu (dans la maison ou à l'intérieur de la maison) pour faire voir quelque chose.

15 erreurs (2 chez GE et 13 chez GC) portent sur le syntagme infinitif en fonction d'objet ou d'expansion autonomisée, exemple :

GC6O il n'aime pas permettre la vie moderne d'entre sa vie

GE6O + mais euh il /no po/ pas fait à la /manje+ gerẽ/-père

Ce genre d'erreur provient du calque morphologique du persan. Dans ce système, le verbe se conjugue quelle que soit sa fonction, auxiliaire ou complétif, et prend la marque de personne. Par exemple, les verbes aimer, pouvoir aller et voir dans l'énoncé français suivant se fléchissent en persan : *j'aime pouvoir aller un jour voir de près les indigènes amazoniens*=/man dust dāram ruzi betunam beram bumiāne āmāzon rā az nazdik bebinam/. Dans l'énoncé persan les mots soulignés sont des formes conjuguées des verbes /dust dāġtan, tavānestan, raftan et didan respectivement équivalents de « aimer, pouvoir, aller et voir.

Le tableau *ci-dessous* présente la quantité des différentes erreurs portant sur la fonction objet.

Tableau 9

	GE	GC
Emploi du positionnel pour l'autonomisé et vice versa	34	60
Omission d'objet	13	20
Ajout d'objet	6	6
Placement d'objet	0	1

Substitution du pronom objet par un autre pronom objet	0	2
Erreur sur syntagme infinitif employé en fonction d'objet ou d'expansion autonomisée	2	13
Total	55	102

## 2. II.5.4. Les erreurs touchant à l'expansion autonomisée

Au total, nous avons relevé 112 erreurs portant sur la fonction primaire d'expansion autonomisée. De ces 112 erreurs, 9 erreurs (8 cas chez GC et 1 cas chez GE) sont dues à l'emploi d'une unité inadéquate à la place du participe présent ou du gérondif, exemple :

GC150 voir des efforts de grand-père pour euh perperation de repas ou travaillant en ferme avec beaux sons des /vazo/ que il comprendre que la vie c'est plu vaste de quelque chose que il a pense

GE50 il a trompé son grand-père demande la télécommande à voler des batteries...

On peut attribuer l'emploi de l'infinitif « voir » chez GC150 au calque morphologique du persan, puisque le persan utilise la préposition /bā/+*infinitif* (/bā didane/= avec voir) pour faire une construction équivalente au participe présent ou au gérondif en français.

Mais *demande* chez GE50 est plutôt le résultat de l'application de la forme primitive. En tout cas dans les deux cas, faute de moyen, l'apprenant a recours soit à sa langue maternelle, soit à ses connaissances antérieures en langue cible.

24 erreurs portent sur l'omission ou l'ajout du fonctionnel « que » autonomisant l'expansion. L'ajout du conjonctif *que* dans le premier extrait ci-dessous peut être bien expliqué par les effets interférentiels puisqu'en persan on ajoute le conjonctif /ke/. Nous introduisons ici une des 20 omissions (6 chez GE et 14 chez GC) et un cas d'ajout, exemple :

GE90 /lo/ grand-père /lwi/ a /domēde ko/ de téléphoner à ses /parēnt/

GE90 /lo/ grand-père /lwi demēd do/ ne pas écouter /do/ la /muzik pēdēt/ il est avec /lwi/

En ce qui concerne les omissions du conjonctif *que*, il paraît qu'elles sont dues à l'hypercorrection. Dans l'extrait ci-dessus, l'omission de *que* peut être le résultat de l'emploi

de la préposition *pendant* puisque le dictionnaire français-persan en donne la définition suivante : وقتی که. Or, dans la nomenclature de l'apprenant, *pendant* signifierait *lorsque*.

En ce qui concerne les erreurs syntaxiques du pronom portant sur la place du complément objet indirect dans l'expansion autonomisée, on en trouve 7 dont 5 sont identifiées dans GC et 2 dans GE. Il nous faut ajouter que 6 de ces 7 occurrences se trouvent au passé composé. En voici deux exemples :

GC180 son grand-père euh /lwi/ se plaindre

GE30 il a lui appris faire la /vɛsɛj/ faire la cuisine

Les occurrences fautives ci-dessus sont, semble-t-il, d'ordre intra-lingual, puisque, syntaxiquement, la place du pronom complément d'objet en persan ressemble au français, à savoir que le pronom complément objet direct ou indirect s'interpose entre le sujet et le verbe. La sur-généralisation aurait poussé l'apprenant GC180 à placer le complément avant le verbe. L'algorithme suivant pourrait représenter le calcul mental qui est à l'origine de cette production :

Si l'on veut employer un complément objet pronominal, il faut choisir le pronom complément objet direct ou indirect qui convienne à la personne grammaticale en question et le poser entre le verbe et le sujet.

C'est dans la phase de discrimination que l'apprenant comprendra que la règle en question n'est pas valable pour tous les verbes.

Chez GE30, il s'agit toujours d'une erreur de nature interférentielle mais il semble que l'apprenant considère la particule *appris* comme le verbe principal, or en posant le complément (lui) entre l'auxiliaire (a) et le participe (appris) il est censé appliquer la règle du positionnement des compléments d'objet.

L'expansion autonomisée susceptible d'être remplacée par les pronoms « en » et « y » a donné lieu aussi à 7 erreurs dues à l'omission de ces derniers (un cas dans GE et 6 cas dans GC). Plus précisément l'absence des pronoms en question fait que le message ne passe pas entièrement. En voici quelques exemples :

GC20 Puis euh une voiture /boryn/ arrive et il fait un dialogue /cor/ euh avec les euh avec la /kon/ euh la conductrice et il monte

GE90 à la fin il a /peri/ (pris) /un/

En persan, il y a des éléments qui remplissent la même fonction que celle remplie par les pronoms *en* et *y*, comme complément d'objet, complément d'adjectif, complément de nom et complément circonstanciel, mais souvent on ne peut les supprimer sans que ceci pose des problèmes de compréhension du message. Pourtant, il est très difficile d'attribuer ces omissions aux effets inter-linguistiques.

Nous avons identifié un autre type de suppression du pronom complément d'objet indirect. Nous en avons relevé vingt et une (6 chez GE et 15 chez GC). En voici quelques exemples :

GE70 + /lo/ grand-père dit /ko/ quand euh /tu pora/ rester chez moi+ /tu devra/ téléphoner à tes parents

GC110 quand le père /vo/ écouter la musique le fils ne permet pas

Cette absence du complément objet serait le fruit d'une stratégie d'évitement. L'apprenant serait conscient du manque, mais comme il ne maîtrise pas suffisamment l'emploi des pronoms compléments il recourt à ce qu'on appelle l'évitement de la forme.

Nous avons relevé 9 erreurs (5 cas dans GE et 4 cas dans GC) concernant l'emploi de l'infinitif remplissant la fonction d'expansion autonomisée ou objet, exemple :

GE7é je pense que a cause de être la compétition sérieux entre les compagnies de voiture

GC30 c'est /mjo no paql/ pas /sur lo/ détail

Dans les deux cas, on a affaire au calque morphologique de la structure de l'énoncé persan. La traduction met en évidence cette hypothèse d'interférence.

GE7é (version persane) /man fekr mikonam ke be xātere vodzude reqābat dzedi beine xodrosāzān[e]. Il est vrai aussi que, mêmesans le terme /vodzud/, cet énoncé peut avoir la même signification.

Dans le deuxième extrait, le problème provient de la conjugaison du verbe en persan. Là aussi l'apprenant conjugue les deux verbes, ce qui est conforme à la norme persane. GC30 (version persane) /behtare dar morede dzoziāt sohbat naʃe/.

Nous avons relevé 35 erreurs portant sur les fonctionnels dans les expansions autonomisées. *Comme, après, aussi, alors, d'abord, trop, par, quand, avant, jusque, de, pour que, pour, plus, pendant que, moins, au temps de, y, en tous et Ø* sont les unités qui sont employées de façon inadéquate à la place des fonctionnels censés autonomiser l'expansion. Voici quelques exemples :

GE60 mais /gerẽ/ son père n'aime pas il écoute la /muzik/ et /domẽde/ que euh /ẽlove/

GC80 et après le /garson demande/ à son grand-père que euhm il a pile

Ces erreurs sont des calques morphologiques évidents du fonctionnel /ke/ en persan.

GE70 /lo/ grand père dit /ko/ quand euh /tu pora/ rester chez moi+ /tu devra/ téléphoner à tes parents

L'emploi du fonctionnel *quand* peut être à la fois un effet intra et interlingual. Au premier abord, on a l'impression que *quand* est employé à la place de *si* pour faire une construction conditionnelle (recours à la forme primitive, faute de moyen) ; si tu veux rester chez-moi tu devras téléphoner à tes parents. En ce qui concerne le côté interférentiel *quand* signifie à *condition que* ; le grand père dit que tu pourras rester ici à condition que tu téléphone à tes parents.

Dans l'extrait ci-dessous, « par » est utilisé chez GC60 faute de connaissance à la place de *point de vue*. Nous pensons que le choix de *par* n'est pas dû au hasard. Au contraire, la signification donnée pour ce mot, dans le dictionnaire français-persan n'est pas très loin de celle de *du point vue*.

GC60 on voit la vie par du garçon

Parmi les erreurs qui touchent à l'expansion autonomisée, nous avons relevé une erreur portant sur la forme du pronom :

GC14é parce que le volume du coffre est grand et vous pouvez mettre plus d'articles dans leur

« Leur » dans l'énoncé de GC14é, est la forme pronominale que l'apprenant aurait appris bien avant *y*, or, comme on l'a déjà vu dans notre corpus la forme prédominante ou disponible *y* émerge. L'emploi de *leur* représente un cas erroné multidimensionnel : on remarque que

l'apprenant confond 1) le pronom complément objet (leur) avec le pronom complément circonstanciel (y) 2) la troisième personne du pluriel avec la troisième personne du singulier (leur n'est pas convenable pour reprendre *le volume du coffre*, même s'il s'agissait d'un complément objet) 3) il utilise la préposition « dans » avec le pronom, ce qui est agrammatical en français mais grammatical en persan, puisque ce dernier conserve la préposition /dar/ (dans) dans les deux formes nominale et pronominale. Par exemple l'extrait en question donne en persan :

Forme pronominal : /zira andāzeje sandoq bozorge va [omā mitunid vasilehātun rā dar ān bezārid

Forme nominal : /[omā mitunid vasilehātun rā dar sandoq bezārid

On relève aussi dans notre corpus 35 erreurs portant sur les fonctionnels dans le contexte de l'expansion autonomisée (10 dans GE et 25 dans GC), dues à l'emploi erroné d'un fonctionnel à la place d'un autre.

GC60 en /tus/ comme le nom /do/ film euh propose ... (en /tus/ → en gros)

GE2é on comprend qu'il n'y en a pas quelques affaires plus la voiture n'a pas de la sécurité... (plus → en plus)

Nous considérons ces cas comme des cas provenant de l'approchement sémantique. *Tous* et *plus* ont des significations proches de celles de *en gros* et *en plus*, au moins le dictionnaire français-persan suggère-t-il cela. En effet, l'apprenant fait un tri dans sa nomenclature de la langue cible pour choisir des termes qui expriment son intention.

Le tableau 10 récapitule les chiffres concernant les erreurs qui touchent à la fonction d'expansion autonomisée.

Tableau 10 :

	GE	GC
Omission de <i>que</i>	6	14
Ajout de <i>que</i>	1	3
Erreur sur les fonctionnels (emploi d'un fonctionnel à la place d'une autre)	10	25

Omission de <i>en</i> et <i>y</i>	1	6
Omission des pronoms <i>COD</i> et <i>COI</i>	6	15
Placement erroné des pronoms complément	2	5
Emploi erroné d'un élément au lieu de <i>participe</i>	1	8
Emploi erroné de l'infinitif en fonction d'expansion autonomisée ou objet (ajout, suppression, forme fléchi pour forme infinitive)	5	4
Total	112	

## 2. II.5.5 Les erreurs touchant à l'expansion d'un noyau nominal

L'expansion du noyau nominal est un autre siège important d'erreurs chez nos informateurs. Au total, nous avons relevé 111 erreurs touchant à l'expansion du noyau nominal chez les deux groupes d'informateurs (43 chez GE et 68 chez GC). Les extraits ci-après contiennent des erreurs de différents types.

Le premier type d'erreur portant sur cette fonction provient de l'absence de la marque relationnelle « de » qui relie le substantif déterminé à son complément. Nous en avons identifié 18 dont 7 dans GE et 9 dans GC, exemple :

GC70 il cherchait la télé dans la maison grand-père mais son grand-père n'a pas téléphone malheureusement pour les gens qui aiment les techniques

Il est très difficile d'établir la raison de ce genre d'omission puisque, sur le plan syntaxique, le persan ne diffère pas beaucoup du français. Dans le système persan le complément suivant le nom est associé à une particule que les grammairiens appellent */kasre-je ezāfe/* souvent omise à l'écrit, et perçue sous forme de */e/* à l'oral. Par exemple *la maison du grand-père* se traduit en */xāne-je<sup>8</sup> pedarbozorg/*, */je/* est en effet l'équivalent de *de* en français. Il nous semble qu'il est peu probable que l'omission de « *de* » soit le calque morphologique du persan.

L'ajout de « *de* » fournit moins matière à erreur. Ce deuxième type d'erreur se présente 6 fois (trois erreurs par chaque groupe).

<sup>8</sup> Quand le nom se termine avec une voyelle, un */j/* s'interpose entre la particule reliant la dernière syllabe du nom et le complément de nom.

Nous avons identifié un troisième type d'erreur, dû à la suppression du déterminant du complément de nom. Causé par l'influence de la langue 1 (le persan), ce genre d'erreur peut également être classé dans la catégorie des erreurs portant sur le SN. En tant qu'explication psycholinguistique nous pouvons imputer ce type d'erreur au premier abord à l'absence de l'article dans le système français. Mais on peut aussi penser à une autre possibilité qui ne serait pas écartable, celle de confusion phonétique. Au début des apprentissages le persanophone a du mal à distinguer « *de* » de « *du* », et « *des* ». Or, il se peut qu'il n'y voie que la préposition liant le nom à son complément. Voici un exemple de 49 cas décomptés (21 chez GE et 28 chez GC) Ex :

GE9é Bien que c'est peut-être correct, les design de voitures, c'est très important.

Quant au quatrième type d'erreur identifié dans cette fonction, il s'agit de la présence superflue des modalités nominales dans le complément de nom. Comme l'ajout de « *de* », nous avons relevé moins d'ajout du déterminant que d'omission, fait qui confirme l'hypothèse que l'omission de l'article est un effet interlingual. On relève 5 erreurs consistant en ajouts chez GE et 12 chez GC, exemple :

GC8é Au vingt et unième siècle, il y a beaucoup de compagnies qui doivent produire les différents types des voitures pour les différents goûts.

L'emploi simultané de deux déterminants donne un cinquième type d'erreur (un seul cas chez GC).

Le remplacement du déterminant par le fonctionnel « *de* » a aussi donné matière à 2 erreurs chez le GC.

L'inadéquation de la forme des articles contractés constitue un septième type d'erreur dans cette catégorie de l'expansion du noyau nominal. Le groupe expérimental en présente 2 et le groupe de contrôle 5, exemple :

GC100 quand il est en /tɛʁẽ do pɛʁãdʁ lo dezone/ il écoute /lo son **do lezevo**/ (le son de les oiseaux)

La construction « *de les oiseaux* » représente ce qu'on appelle la sur-généralisation ou le recours à la forme primitive. Sur le modèle de *la mairie de la ville*, l'apprenant considère *de* et *la* comme des éléments distincts et non combinables.

Le huitième type d'erreur identifié dans cette fonction est d'ordre syntaxique, à savoir la place incorrecte de l'adjectif possessif. Nous en avons relevé 4 dans GE et 2 dans GC qui nous restent inexplicables, exemple :

GE60 /so/ garçon allait/aller/kelko/ jours chez /gerã/ son père → son grand père

La seule occurrence du remplacement de l'adjectif par un substantif relevée chez GC est considérée comme un neuvième type d'erreur touchant cette fonction. Celle-ci sera également classée dans la catégorie des erreurs lexico-sémantiques. Ce genre d'erreur ne viendrait que de l'insuffisance lexicale de l'apprenant.

Et enfin, la transposition du nom et son complément et leur union sans aucune marque relationnelle représente le type d'erreur que nous avons déjà abordé dans l'expansion des noyaux nominaux. Nous n'en avons trouvé qu'un seul cas chez GC.

Le tableau ci-après récapitule les erreurs portant sur l'expansion du noyau nominal.

Tableau: 11

	GE	GC
Omission de « de »	7	9
Ajout de « de »	3	3
Substitution de « de » par une autre préposition	0	3
Omission du déterminant (l'article ou autres)	21	28
Ajout du déterminant (l'article ou autres)	5	12
Emploi de deux articles pour le même nom	0	1
La substitution de l'article par « de »	0	2
Contracté	2	5
Placement de l'adjectif	4	2
Substitution de l'adjectif par un nom	0	1
La transposition du nom et du complément du	0	1

nom et la suppression de « de »		
Total	42	67

## 2. II.5.6 Les erreurs touchant les discours direct, indirect et style indirect

Rapporter un discours pose des problèmes à nos informateurs quand il s'agit d'un discours rapporté indirect. Ces problèmes concernent les dimensions grammaticales telles que la concordance des temps ou la transformation au niveau des personnes. Le passage du discours direct au discours indirect en persan exige moins de modifications qu'en français. Le type d'écrit produit par nos informateurs n'implique pas l'utilisation du discours rapporté. Par contre, leur production orale est pleine de formules rapportées souvent erronées. On relève dans 14 énoncés une ou plusieurs erreurs due(s) à la non-maîtrise de l'emploi du discours rapporté ou du style indirect (libre). Au total nous avons identifié 19 erreurs (8 chez GE et 7 chez GC) concernant le discours rapporté. Deux omissions du « que » en tant que monème fonctionnel autonomisant l'expansion dans le contexte du discours rapporté sont des erreurs à souligner chez GC, exemple :

GC2é on disait il y avait un lac avec belle vue

GC2O euh le petit garçon euh dit euh il a disputé à ses parents euh euh il veut rester euh avec son grand-père

Le persan standard n'accepte pas l'omission du conjonctif *que* mais cela pourrait arriver dans le persan oral. Dans cet extrait nous avons l'impression que l'apprenant évite d'utiliser le conjonctif pour éviter des énoncés complexes.

Nous avons recensé 10 erreurs portant sur les indications de personne dont 3 chez GC et 7 chez GE.

Ex : GC7O /lo/ grand père dit /ko/ quand euh /tu pora/ rester chez moi+ /tu dovra/ téléphoner à tes parents

On ne peut pas vraiment imputer de telles erreurs à l'effet de la langue persane puisque celle-ci aussi exige des modifications au niveau de la personne. Par exemple, l'énoncé ci-dessus

donne en persan : /pedar bozorga[ʃ] migujad ke vaqti u xahad tavānest nazde u bemānad [ke] u be pedar va madara[ʃ] telefon bezanad/

Les particules soulignées en gras sont respectivement 1) « il/elle », 2) la désinence verbale indiquant la troisième personne du singulier, 3) « lui », 4) La désinence verbale indiquant la troisième personne du singulier, 5) « il », 6) Le suffixe possessif équivalant à « son/sa/ses/ » et 7. La désinence verbale indiquant la troisième personne du singulier.

Or, c'est la complexité du discours rapporté qui serait à l'origine de telles erreurs.

Le même problème existe pour la concordance des temps dans le contexte du discours rapporté. 3 erreurs (deux cas chez GC et 1 cas chez GE) portent sur les modalités temporelles qui n'ont pas fait l'objet des modifications nécessaires,

Ex : GC60 /lo/ grand-père /lwi/ a /domand/ si ses parents sont d'accord pour rester si il a la la permission de ses parents ou non

Dans une situation semblable, le persan n'exige pas de modification du temps, mais vu ce qu'on a observé pour les indications des personnes il est difficile de mettre cette erreur sur le compte des effets interférentiels.

Nous avons relevé une erreur portant sur la modification de l'adverbe de lieu chez GC.

GC20 euh le grand-père dit que y a pas de /tɛr/ euh y a pas de télévision ici euh dans la maison

Là aussi il est évident qu'il ne s'agit pas d'un transfert interlingual, puisque les modifications en persan concernent également les adverbes de lieu et de temps.

Et enfin, ont été recensées, chez GC, 3 erreurs qui concernent l'utilisation de l'impératif et de l'interrogatif dans le cadre du discours rapporté, exemple :

GC70 ensuite /lo/ grand-père dit aller/allez téléphoner tes parents+ → le grand père lui dit : « va téléphoner à tes parents » ou le grand-père lui demande d'aller téléphoner à ses parents

Au premier abord, on a l'impression que l'apprenant recourt au discours rapporté direct mais l'inexistence d'une suspension attendue de la chaîne parlée écarte cette hypothèse. On peut

donc supposer qu'il s'agit ici d'un discours rapporté indirect. Dans le style direct, en persan, l'impératif ne présente pas de grande différence avec celui du français, sauf pour les verbes subordonnés. Par contre, dans le style indirect il y a des écarts radicaux entre les deux systèmes linguistiques en ce qui concerne l'impératif. Là où le français utilise verbe+de+infinitif, le persan utilise le conjonctif /ke/ ou /tā<sup>9</sup> (que)+le verbe fléchi.

Par exemple, *le grand-père lui demande d'aller téléphoner à ses parents* donne /pedarbozorga[ aza[ mixāhad ke be pedar va mādara[ telefon bezanad/. Ce dernier énoncé donne littéralement : son grand-père de lui demande que à ses parents téléphone

Une fois de plus, bien qu'il y ait un écart entre les deux systèmes, l'extrait erroné a une structure proche de l'énoncé grammatical français plus que de celle du persan.

GC140 /lo poti/ garçon est allé chez son /grøn/-père et a dit /ko/ a été /bodé/ avec ses parents et s'il laissait/laisser +il reste dans sa maison

Ce deuxième extrait suit en partie la structure des deux langues française et persane. En français *est-ce que* devient *si* dans le style indirect, alors qu'en persan /ājā/ (est-ce que) reste identique dans les deux types de discours. En français comme en persan *le présent* devient l'*imparfait* si le verbe introducteur est au passé, en français dans telle situation il y a *si+le sujet+le complément objet+verbe fléchi+de+infinitif*, alors qu'en persan il y a /ājā/ (*est-ce que*)+sujet+complément objet+verbe fléchi+ke/(que)+sujet de la phrase subordonnée+verbe fléchi

Dans cet extrait, on voit, dans la phrase subordonnée, la morphologie de persan, la morphologie de français dans la phrase principale et l'absence des éléments des deux langues *de et /ke/* qu'on s'attend à trouver. C'est un exemple évident d'interlangue (la langue de l'apprenant) où l'implication des connaissances antérieures est évidente.

Il nous faut faire remarquer que nous n'avons pas observé de non-erreurs dans cette catégorie, ce qui nous paraît attendu, puisque les apprenants n'avaient pas encore abordé les discours rapportés au moment où nous le corpus a été constitué. Le tableau *ci-après* représente sommairement les erreurs touchant cette catégorie.

---

<sup>9</sup> /tā/ s'utilise moins souvent dans le persan oral

Tableau 12

	GE	GC
Omission de « que »	0	2
Le temps verbal	1	2
Les modalités personnelles	7	3
Adverbe de lieu	0	1
Expansion	0	3
Total	8	11

## 2. II.5.7 Les erreurs touchant les monèmes fonctionnels

La transposition, l'omission et l'addition des prépositions sont des phénomènes qui figurent abondamment dans notre corpus. Nous avons recensé 166 erreurs (20 chez GE et 46 chez GC) dans l'emploi des monèmes fonctionnels. La substitution du monème exigé par un autre est la source majeure d'erreur dans cette catégorie. A part les quatre erreurs dues à l'omission de « de » dans les locutions prépositives, le reste est dû, comme nous venons de le dire *supra*, aux substitutions inappropriées.

### A

L'emploi de « à » fournit matière à 15 erreurs. « À » est employé 7 fois à la place de « de », 4 fois à la place de « dans » et quatre fois, respectivement, à la place de « avec », « en », « pour » et « à cause de », ex :

GE6Oil fait son travail à façon /teqadisjon/

GC2é tu es satisfait à tes vacances

GC2O il a disputé à ses parents

GE5O à soir ils ont /peqepaqe/ des /legum/ à faire un soupe

La transposition de *à* provient de la diversité de ses équivalents persans dans le dictionnaire ou des déductions de l'apprenant. « à » a des équivalent divers, par exemple « à » dans l'énoncé: *il a demandé à son grand-père*, est l'équivalent de « /az/ » (از), « à » dans l'énoncé suivant : *il va à Paris*, est l'équivalent de « /be/ » (به), « à » dans : *il parle à sa mère*, est

l'équivalent de « *bā* » (ب), « à » dans : *la vie à Téhéran est chère*, est l'équivalent de « /dar/ » (در), « à » dans : *c'est à moi*, est l'équivalent de « /baraje/ » (برای), « à » dans : *d'ici à Paris fait 900 kilomètres*, est l'équivalent de « /tā/ » (تا). Mais en général dans les dictionnaires français-persan ou persan-français « /az/ » (از) équivaut à « de », « be » (به) équivaut à « à », « /bā/ » équivaut à « avec », « /dar/ » équivaut à « dans », « /baraje/ » équivaut à « pour », « tā » (تا) équivaut à « jusqu'à ». Dans les extraits ci-dessus, la première erreur, dans GE6O, est d'origine interférentielle, et les trois autres viennent de l'hypercorrection car si les apprenants avaient fait un calque de la préposition persane, ils auraient eu la bonne préposition en français.

## De

Contrairement à l'envergure plutôt vaste de l'emploi de « à » à la place d'autres monèmes fonctionnels, « de » n'est employé qu'à la place de « à » et de « dans ». Il remplace 8 fois « à » et 5 fois « dans », exemple :

GC6O Il demande /do/ fils /do/ euh n'écoute euh /do/ n'écouter pas la....

GE9O Ian a dit bonjour de grand-père

GC13O Ian qui toujours s'est habitué d'écouter de la musique

GE8O la nouvelle génération s'intéresse beaucoup d'utiliser ces produits

« de » se traduit en persan soit par la préposition « /az/ » (از), soit par le conjonctif « /ke/ » (که=que). « De » dans GC6O vient du transfert de /az/. Dans cette situation, il y a un décalage entre le persan et le français au niveau de la préposition ; le français utilise « à » tandis que le persan utilise « /az/ », l'équivalent de « de », avec le verbe demander. En revanche, dans les trois autres énoncés, le persan utilise la même préposition que celle utilisée en français, « /be/ » équivaut de « à », mais il semble que les apprenants se sont déjà rendu compte que sur le plan prépositif les deux langues ne sont pas forcément identiques, ce qui fait qu'ils tombent dans l'hypercorrection.

## En

La principale erreur dans l'emploi de « en » réside dans sa substitution au fonctionnel « dans ». Cinq fautes ont été relevées sous cette rubrique, ex :

GC150 ... la musique son père écoute en voiture

Comme d'autres prépositions « en » a différents équivalent en persan, par exemple, dans : *je vais en France*, « en » est équivalent de « /be/ » (به=à), dans : *je viens en voiture*, il équivaut « /bā/ » (با=avec), dans : *j'habite en Iran*, il équivaut « /dar/ » (در=dans). Dans GC150, il semble que l'emploi de « en » vienne de la sur-généralisation. Sur le modèle de, par exemple, *je viens en voiture*, l'apprenant utilise « en » dans cette situation.

Trois erreurs sont produites par le remplacement de « pour », « à » et « chez » par « en », exemple :

GC17é en mon avi, le plus imprtant raison est...

GC17é autre raison pour changement dans la conception des nouvelles est desir de gens en obtenir de plus rapid mouvement

Là aussi on s'attend normalement que l'apprenant utilise « à » puisqu'en persan on met « /be/ » (به=à) dans une tel contexte, /be nazere man/ (به نظر من = à mon avis) et /tamjole mardom be.../ (تمایل مردم به = la tendance des gens à...).

### **Avec**

Le phonème fonctionnel « avec » a fourni matière à 7 erreurs dont 4 substitutions de « à », 2 substitutions de « de » et 1 substitution de « par », ex :

GE10é aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aid des ordinateurur

Dans GE10é « avec » est le calque sémantique de /bā/ (با=avec).

### **Dans**

« Dans » a remplacé de façon inadéquat 3 fois « sur » et 2 fois « à », exemple :

GC70 il travaillait dans la terre avec son grand-père

Ici il semble que c'est l'emploi sémantique inapproprié de « terre » qui rend inadéquat la présence de « dans ». « terre » serait utilisé au lieu de « champ » ou de « ferme ».

## **Entre**

Nous avons relevé 3 erreurs dues au remplacement de « entre », « à » et « grâce à » par « pour », exemple :

GC11é c'est pour l'avancée de la technologie

Les emplois erronés de « entre » se limitent à son emploi à la place de « dans » et de « à » (une fois chacun), exemple :

GE7é parce que il y a plusieurs models et brands de voiture que ils ne peuvent que vendre leur voiture entre tout les gens

Cette erreur serait due à l'hypercorrection, puisque le persan utilise la préposition « be » qui se traduit plutôt par « à ».

## **Vers**

On recense une erreur dans l'emploi de « vers ». Il s'agit du remplacement de « à » par « vers », exemple :

GE50 Ian /sa/ réveillé et a fait face vers déchargée la batterie

Cette erreur pourrait s'expliquer par l'effet interlingual de nature sémantique, alors qu'on s'attendrait à l'utilisation de « avec », équivalent de « bā » utilisé dans un tel contexte. «/be suje/ » (به سوى) qui se traduit par « vers » pourrait être utilisé dans les situations comme celle en question ici.

## **Par**

Des 66 erreurs recensées sous la rubrique des fonctionnels, deux consistent dans le remplacement erroné de « en » et « dans » par « par », exemple :

GE50 ils sont partis par voiture

Nous considérons ce remplacement comme une erreur référentielle. En général, ce choix se fait à la suite d'une recherche dans les dictionnaires persan - français, quand l'apprenant ne trouve pas le mot. Comme dans d'autres cas que nous avons vus précédemment, on s'attend,

dans telle situation, à ce que l'apprenant utilise la préposition « avec », équivalent de /bā/ qui s'utilisent avec tous les moyens de transports.

## **Sur**

Parmi les erreurs relevées dans l'emploi des monèmes fonctionnels, trois proviennent du remplacement de « de », « dans » et « en » par « sur », exemple :

GC16é les familles partent en vacances ensemble sur leur voiture...

Le choix de « sur » dans GC16é, ne viendrait ni de l'interférence, ni d'un effet référentiel, ni de généralisation semble-t-il. La seule explication possible est que l'apprenant manque de moyen.

## **A cause de**

« À cause de » remplace une fois « vu » d'une façon erronée, exemple :

GE11é d'après moi le Rouergue est plus ancien que le Midi Toulousain à cause de spécimens de l'art roman...

Ce cas est un calque sémantique de nature interlinguale « à cause de » veut dire littéralement «be xātere ».

## **Les locutions prépositives**

On relève 5 erreurs dans les locutions prépositives, ex :

GC80 ce film à propos petit garçon

GC80 euh grand-père explique à propos le euh cafetière

L'emploi de « à propos [de] » a, nous semble-t-il, des origines référentielles et interférentielles. Le persanophone l'emploie surtout au lieu de « de », par exemple, *on parle à propos de notre maison* → *on parle de notre maison*. Il est plausible que cette utilisation ne soit pas le résultat d'une traduction mentale, mais l'imitation d'un professeur. Ici le premier cas est utilisé à la place de « *il s'agit de* » et le deuxième est superflu puisque le verbe

expliquer dans le système français est démunie, dans ce cas, de préposition. Pourtant ce dernier représente le transfert de la formule persane, puisque «dar mored-e » signifie « à propos ».

L'omission de « de » dans les deux extraits ci-dessus et celui de ci-dessous s'explique par le fait qu'en persan la particule, « e » (de) qui lie les deux mots juxtaposés n'apparaît pas à l'écrit et un persanophone peut la voir comme partie intégrante du mot auquel elle est suffixée.

GC80 euh on voit qu'il s'arrêter à /kot ʃoma/

Quant à l'emploi de « à côté de », il semble que c'est un calque sémantique d'origine interférentielle pour dire « au bord de ».

Et, enfin, « en avant » dans l'énoncé ci-après est le fruit de l'influence interlinguale et intralinguale. « En avant » est d'un côté la traduction mot à mot de /dar dzoloe/ ce qui veut dire « en présence de » ou « devant » et de l'autre le fruit de la confusion phonique avec « devant ».

GE50 Ian essayait /no/ pas écouter /do/ la musique en avant son /geqã/-père

Le tableau 13, ci-dessous, récapitule les substitutions fautives.

Tableau 13 :

Substituti on de prépositio n	occurren ce	substituti on de prépositi on	Occurren ce	Substituti on de prépositio n	Occurren ce	substituti on de prépositi on	Occurren ce
à→ de	7	dans→ à	2	à→ en	1	vers→ à	1
de→ à	8	pour→ entre	1	pour→ grâce à	1	par→ en	1
à→ avec	1	sur→ de	1	sur→ dans	1	entre→ à	1
avec→ à	4	en→	1	sur→ en	1	par→	1

		chez				dans	
avec→ de	2	entre→ dans	1	en→ à	1	A cause de→ vu	1
avec→ par	1	dans→ sur	3	en→ pour	1		
de→ dans	5	en→ dans	5	-	-		
à→ dans	4	pour→ à	1	à→ pour	1		

## 2. II.5.8. Les erreurs touchant le SV

Le SV est le secteur où on compte le plus d'erreurs par rapport aux secteurs précédents. Nous avons pu identifier 215 erreurs portant sur le SV. La modalité temporelle présente 75 erreurs.

### 2. II.5.8.1. Présent

L'emploi du présent au lieu de l'imparfait et vice versa et l'emploi de celui-ci à la place de celui-là, représentent 23 erreurs. Le présent est utilisé 11 fois à la place de l'imparfait (7 cas chez GE et 6 cas chez 6). Comme dans d'autres secteurs de la langue, la transposition, l'omission, l'addition et l'ordre déviant des mots constituent la nature des erreurs portant sur le SV. Dans ce secteur, nous n'aborderons les erreurs portant sur les verbes qu'au niveau du temps et du mode, exemple

GE11é j'ai passé une bonne vacance la bas... il y a(y avait) beaucoup d'endroits très intéressantes

GC7O le fils quand il a regardé que personne n'est (n'était) la maison

Comme origine de ces erreurs de concordance de temps, on peut énumérer la rigueur de la concordance de temps entre les verbes des phrases principales et les subordonnées, la tolérance du persan oral à cet égard et l'inexistence de certains temps verbaux en persan. Les erreurs produites dans les deux extraits ci-dessus reflètent la transposition de la temporalité verbale du persan dans la phrase subordonnée.

Le présent est également employé 2 fois à la place du passé composé (une fois dans chaque groupe), exemple :

GC30 euh par exemple quand /lo poti gaqson/ euh a /domãde/ à d-/peq do rogarde/ la télé chez /lwi/ et après il /no/ sait pas (n'a pas su) trouver euh il a compris /lo valor do/ technologie dans la vie

L'erreur soulignée dans l'extrait ci-dessus, est imputable à la méconnaissance qu'a l'apprenant de la forme verbale française, ce qui le pousse à recourir à la forme primitive.

### **2. II.5.8.2. Imparfait**

L'imparfait est utilisé 12 fois à la place du présent (2 fois chez GE et 10 fois chez GC), ex :

GC110 le fils cherche pour le grand-père... le fils téléphonait/téléphoner(téléphone) à ses parents

Là on ne sait pas vraiment si l'erreur porte sur le temps verbal ou sur la conjugaison du verbe, puisque l'infinitif des verbes en « er » ne diffère pas à l'oral de leur imparfait. L'explication psycholinguistique possible pour l'emploi de l'infinitif est, ici, le recours à la forme primitive, mais s'il s'agit de l'imparfait on pourrait envisager aussi l'impact de la nature de la tâche. Comme l'apprenant a produire un récit, il recourt au temps passé (imparfait) pour montrer que les événements se sont déroulés dans le passé.

GE90 /lo/ grand-père /lwi demãd do/ ne pas écouter la /muzik pãdãt/ il était(est) avec /lwi/

Nous avons souligné le deuxième verbe conjugué de cet énoncé comme une erreur, juste parce que l'on s'attend à ce qu'il se trouve dans la phrase subordonnée. Loin d'être une interférence, il s'agit là d'un effet de la charge cognitive lors d'une production orale.

L'emploi erroné de l'imparfait, au lieu du passé composé a été recensé 5 fois (4 fois chez GE et 1 fois chez GC), ex :

GC4é après j' allais(je suis allé) au musée...

GE20 enfin on voyait(on a vu) qu'il n'a pas entendu /do/ musique dans la voiture

Bien qu'en persan /māzije naqli/ (passé composé) et /māzije sāde/ (passé simple) se distinguent de /māzije estemrāri/ (imparfait), la confusion entre passé composé et imparfait se voit souvent chez les apprenants iraniens. En plus, si on suit le manuel, l'imparfait s'enseigne et éventuellement s'apprend après le passé composé et, pour classer les erreurs des occurrences ci-dessus on pense moins à l'interférence qu'au recours à la forme primitive. Cela dit, le fait que l'imparfait est constitué d'une seule particule pourrait rendre facile son apprentissage et sa réutilisation.

### **2. II.5.8.3. Passé composé**

L'emploi du passé composé à la place du présent se rencontre 5 fois dans notre corpus, une fois chez GE et quatre chez GC. En règle générale, ces emplois erronés se trouvent dans les propositions subordonnées dont la principale possède un verbe au présent.

L'emploi du passé composé à la place de l'imparfait est relativement important par rapport au cas précédant. Nous avons relevé 22 occurrences de ce type, également réparties dans les deux groupes. Le recours à la forme primitive peut être avancé comme cause de ces substitutions. Il se peut cependant que l'apprenant ait des problèmes avec un temps verbal conforme à celui de sa langue maternelle : cette dernière hypothèse est plausible du fait que les persanophones ne maîtrisent pas la grammaire persane sur le plan déclaratif ou métalinguistique.

Ce temps verbal est utilisé faussement 6 fois à la place du plus-que-parfait (2 fois dans GE et 4 fois dans GC), une erreur qui n'était pas attendue puisque nos informateurs, au moment de la prise des données, n'avaient pas encore abordé ce temps verbal dans leur cursus. Or, cet emploi erroné est fort probablement dû au manque de connaissance.

### **2. II.5.8.4. Infinitif**

L'emploi de l'infinitif présent à la place de l'infinitif passé est une autre source d'erreur. L'infinitif passé est remplacé 4 fois par l'infinitif présent. Il y a un grand décalage, sur le plan temporel, entre l'infinitif persan et infinitif français. En effet, l'infinitif persan, contrairement au français, est intemporel et n'a qu'une seule forme. Comme le dit Fouchécour (2003), l'infinitif s'emploie uniquement dans les phrases entièrement impersonnelles, exemple :

/pas az residan (arriver) be qole esterahat xahim kard/ = après être arrivés au sommet on se reposera

/pas az residan (arriver) be qole esterahat mikonim/ = après être arrivés au sommet on se repose

/pas az residan (arriver) be qole esterahat kardim/ = après être arrivés au sommet on s'est reposés

Dans ces exemples l'infinitif remplit la fonction d'infinitif mai, il peut aussi remplir la fonction de nom verbal, exemple :

/Raftan behter az māndan ast/ = littéralement : s'en aller vaut mieux que rester

Les mots soulignés sont respectivement les infinitifs des verbes « s'en aller » et « rester ».

En français ces verbes ont le même sujet, le premier se conjugue et l'autre conserve sa forme infinitive mais en persan ce derniers prennent une forme apocopée. Certains grammairiens appellent cette forme verbale apocopée, l'infinitif apocopé (voir Fouchécour 2003, Lazard 2006) mais cette appellation nous paraît inadéquate.

Les extraits suivants de notre corpus sont des exemples flagrants de l'influence de la morphologie verbale persane.

GC20 euh le petit garçon retourne au euh champ après téléphoner...

GE50 après prendre /lo/ diner ils ont lavé les vaisselles

## **2. II.5.8.5. Futur**

On relève, dans notre corpus, un emploi du futur simple et un emploi du futur proche à la place du présent, (0 cas chez GE et 2 cas chez GC). En général le futur s'utilise de moins en moins en persan oral c'est pourquoi on s'attend à ce que les persanophones emploient peu en français les temps futurs surtout le futur simple.

GC7é si elles serient petite, elles peux aider les embouteillages

« serient » (seront) dans GC7é est un le résultat de l'influence de la formule conditionnelle en persan. En persan l'indicatif ne s'utilise jamais avec le « si » conditionnel. Dans la formule conditionnelle le verbe prend le préfixée « be » qui forme à la fois le mode conditionnel, le mode subjonctif, et le verbe apocopé dans les contextes où le sujet est sujet de plus d'un verbe. Ce préfixe /be/ donne un sens de futur au verbe et le recours du persanophone au temps verbal futur pourrait se produire sous l'effet de sa langue maternelle.

GC30 il pu comprendre que comment est-ce que ces alimentations va attraper

L'emploi du futur proche devrait s'expliquer par un fait non interférentiel. Le futur proche s'apprend, en général, après le présent et on ne peut pas l'imputer à la prédominance de la forme primitive.

## **2. II.5.8.6 Plus que parfait**

Il est employé une seule fois par GC pour un passé composé. En effet, nous nous attendions à ce que nos informateurs n'utilisent pas ce temps car au moment des prises des données, ils ne l'avaient pas encore, d'après leur cursus, abordé.

## **2. II.5.8.7 Négation**

La négation fournit 9 fois matière à l'erreur. Le groupe expérimental en représente 3 et le groupe de contrôle en représente 6 (ne ... jamais 2 fois, ne ... personne 1 fois, personne ... ne 1 fois, ne ... pas 3 fois, ne ... rien 1 fois et ne ... plus 1 fois), ex :

GE7é ils sont designer nouveau models que les gens ne voient plus(les gens n'ont pas vus encore)

Cette première erreur est une confusion intra-linguale de nature sémantique. L'apprenant aurait considéré, sur le plan sémantique, la construction de ne ... plus comme un équivalent de ne... pas.

GE30 il n'y a pas été personne

GC70 quand il a regardé que personne n'est pas la maison

GC2é je ne vais pas oublier jamais

Ce deuxième type d'erreur est très fréquent chez le persanophone. Il s'explique par les faits intra et interlinguaux : 1. le recours à la forme primitive ; si on veut faire une formule négative en français, on met le sujet puis le premier élément de négation, ne, ensuite on ajoute le verbe ou l'auxiliaire, par la suite s'introduit le deuxième élément de négation, pas, et enfin viennent les autres éléments de la phrase. Dans ce genre de calcul mental, « personne » n'est pas considéré comme élément de négation. 2. La morphologie de la négation en persan : en persan la formule négative est inchangeable même s'il y a d'autres mots qui véhiculent un sens de négation, comme /hit[kas/ (personne), /hit[t]iz/ (rien), /hit[kodām/ (aucun(e), /hargez/ (jamais) etc. Le préfixe « n » (ن) est le seul élément de négation qui se prononce /ne/ lorsqu'il s'ajoute à l'indicatif<sup>10</sup> présent, /na/ lorsqu'il s'ajoute à l'indicatif passé, à l'indicatif futur, à l'impératif, au conditionnel et l'adverbe /bājad/<sup>11</sup>.

GC170 le grand-père a vu de son /poti fij/ de ne pas écouter de la musique La négation fournit 9 fois matière à l'erreur. Le groupe expérimental en représente 3 et le groupe de contrôle en représente 6 (ne ... jamais 2 fois, ne ... personne 1 fois, personne ... ne 1 fois, ne ... pas 3 fois, ne ... rien 1 fois et ne ... plus 1 fois), ex :

GE7é ils sont designer nouveau models que les gens ne voient plus(les gens n'ont pas vus encore)

Cette première erreur est une confusion intra-linguale de nature sémantique. L'apprenant aurait considéré, sur le plan sémantique, la construction de ne ... plus comme un équivalent de ne... pas.

GE30 il n'y a pas été personne

GC70 quand il a regardé que personne n'est pas la maison

GC2é je ne vais pas oublier jamais

Ce deuxième type d'erreur est très fréquent chez le persanophone. Il s'explique par les faits intra et inter-linguaux : 1. le recours à la forme primitive ; si on veut faire une formule

<sup>10</sup> . l'indicatif présent des verbes /budan/ (être) et /dājtān/ (avoir) font exception. Le préfixe /n/ se transforme en /ni/ pour le premier et en /na/ pour le deuxième.

<sup>11</sup> L'adverbe /bājad/ veut dire littéralement « il faut ». Il s'utilise pour faire des constructions subjonctives personnelle et impersonnelles. Bien qu'il ne prenne pas les marques de temps et de personnes, certains grammairiens le considèrent comme verbe.

négative en français, on met le sujet puis le premier élément de négation, ne, ensuite on ajoute le verbe ou l'auxiliaire, par la suite s'introduit le deuxième élément de négation, pas, et enfin viennent les autres éléments de la phrase. Dans ce genre de calcul mental, « personne » n'est pas considéré comme élément de négation. 2. La morphologie de la négation en persan : en persan la formule négative est inchangeable même s'il y a d'autres mots qui véhiculent un sens de négation, comme /hit[kas/ (personne), /hit[t]iz/ (rien), /hit[kodām/ (aucun(e), /hargez/ (jamais) etc. Le préfixe « n » (ن) est le seul élément de négation qui se prononce /ne/ lorsqu'il s'ajoute à l'indicatif<sup>12</sup> présent, /na/ lorsqu'il s'ajoute à l'indicatif passé, à l'indicatif futur, à l'impératif, au conditionnel et l'adverbe /bājad/<sup>13</sup>.

GC170 le grand-père a vu de son /poti fij/ de ne pas écouter de la musique →le grand père a vu que son petit-fils n'écoute plus la musique

A part la confusion sémantique de « ne ... pas » avec « ne...plus », il y a aussi le problème de la place du verbe. Ce problème résulte plutôt du fait que l'apprenant ne maîtrise pas encore bien le maniement de verbe.

→le grand père a vu que son petit-fils n'écoute plus la musique

A part la confusion sémantique de « ne ... pas » avec « ne...plus », il y a aussi le problème de la place du verbe. Ce problème résulte plutôt du fait que l'apprenant ne maîtrise pas encore bien le maniement de verbe.

## 2. II.5.8.8 Les modalités personnelles

37 erreurs concernent la modalité de personne dans le SV. La 3<sup>ème</sup> personne du singulier apparaît à la place de la troisième personne du pluriel 12 fois dans GE et 22 fois dans GC). En ce qui concerne les occurrences fautives dans les productions écrites, elles proviennent souvent de la non maîtrise de l'orthographe, exemple :

GE1é évidemment ces changement ne sont plus que le continue de chemin que les anciennes voitures avançait

<sup>12</sup> . l'indicatif présent des verbes /budan/ (être) et /dāftan/ (avoir) font exception. Le préfixe /n/ se transforme en /ni/ pour le premier et en /na/ pour le deuxième.

<sup>13</sup> L'adverbe /bājad/ veut dire littéralement « il faut ». Il s'utilise pour faire des constructions subjonctives personnelle et impersonnelles. Bien qu'il ne prenne pas les marques de temps et de personnes, certains grammairiens le considèrent comme verbe.

GC16é tous les changements dans la conception des nouvelles voiture n'explique pas féminisation

GC12é Mais les idées des femmes influence sur les coulour, ...

La complexité de la langue cible expliquerait ce genre de problème. Par exemple, on pourrait imputer cette erreur aux effets phoniques ; *avançait* et *avançaient* ainsi que *explique* et *expliquent* ont la même prononciation, cela pousserait l'apprenant à envisager la même orthographe pour les deux personnes.

GC30 il pu comprendre que comment est-ce que ces alimentations va attraper

Quant à l'emploi de « va » au lieu de « vont » dans ce dernier extrait, on pourrait envisager deux causes : la première supposition, qui est plus plausible, c'est le manque de connaissance des formes conjuguées des verbes, surtout quand il s'agit d'un verbe irrégulier sur le plan de conjugaison et la deuxième supposition, peu envisageable, nous amène à penser à l'influence du persan littéraire et/ou classique où le verbe reste au singulier pour les sujets non-humains singuliers et pluriels.

La troisième personne du singulier est remplacée par la troisième personne du pluriel, 3 fois dans GE et 2 fois dans GC, exemple :

GE10é A cause de developement d'aerodynamic science, la form de voiture au cours de recent annees sont tout a fait different que par exemple le voiture de 70 decennie.

Cette erreur résulte peut-être de la proximité du verbe avec un nom au pluriel qui n'est pas le sujet du verbe.

GC110 en effet on enten/d/ chaque son /ko lo fij/ enten/t/ +quand il arrive à la maison du grand-père on /âtãd/ les sons des oiseaux et on voit beaux paysages

/entend/ dans GC110 peut être le fruit d'une généralisation. L'apprenant aurait conjugué le « entendre » sur le modèle des verbes du premier groupe.

La deuxième personne du pluriel remplace une fois la deuxième personne du singulier, exemple

: GC40, il lui a dit arrête papa /jo vo/ écouter la /muzik/ de la nature s'il vous plait c'est la meilleure /muzik/ que j'ai déjà écoutée+ /tu/ l'écoutez/écouter aussi

En persan comme en français existent des pronoms personnels de deuxième personne : /to/ (tu) et /jomā/ (vous). Ce dernier, comme en français, représente la deuxième personne du pluriel réel ou de politesse. Par contre on peut supposer que l'apprenant prononce le « e » final de « tu l'écoute » sur le modèle de prononciation du persan ou d'une autre langue. En qui concerne d'autres causes, on pourrait avancer celle de la charge cognitive.

La deuxième personne du singulier remplace à deux reprises la troisième personne du pluriel dans GC12é, parce-que les femmes aimés les coulour rouge, vers,... .

En toute évidence, dans l'extrait ci-dessus, l'apprenant sait que la troisième personne du pluriel a une orthographe différente de celle de la troisième personne du singulier. Or, il généralise, faute de moyen, la règle de construction du pluriel nominal pour faire un pluriel verbal.

Enfin, la première personne du singulier remplace une fois la troisième personne du singulier.

GE9é, mais quel que chose realement n'ai pas ters significatif influence

Là c'est très difficile de savoir si l'apprenant voulait faire un usage de « avoir » ou « être », le fait qui nous pousse à attribuer cette erreur à la non connaissance.

Nous tenons à préciser que ces trois dernières erreurs n'ont pas été prises en compte dans nos décomptes à cause de leur fréquence très basse.

## **2. II.5.8.9 Le participe**

On a relevé 13 erreurs portant sur le participe dans le passé composé (6 chez GE et 7 chez GC). En voici quelques exemples :

GE50 au matin /lo/ grand-père est rentré /do/ la chambre et a mis /lo ridu do/ côté et a uvri/ la /fonetr/

GE40après euh son grand-père a /li lo/ papier

GC30 quand son grand père n'a pas /lwi permete/

Nous considérons les « li », « ouvri » et /permete/ comme le fruit d'une sur-généralisation. Il nous semble qu'ici l'apprenant conjugue « lire » et « ouvrir » sur le modèle des verbes du deuxième groupe et « permettre » sur le modèle des verbes du premier groupe.

GC5é et aussi tout les spécification de la voiture a progressent

« A progressent » peut-il être produit sous l'influence du persan ? Quant à l'explication psycholinguistique de nature interlinguale, il est utile de voir comment se forme /māzje naqli/ (passé composé) en persan. /māzje naqli/ est formé par le radical du verbe<sup>14</sup>, suffixe /e/ (◌) et l'auxiliaire /budan/ (être)<sup>15</sup>. C'est en effet l'auxiliaire qui porte la marque de personne, par exemple / rafta am, rafta i, rafta (ou rafta ast), rafta im, rafta id, rafta and/ ( je suis parti(e), tu es parti(e), il est parti, elle partie, nous sommes parti(e)s, vous êtes parti(e)s, ils/elles sont parti(e)s). Or, du fait que c'est la dernière particule de /māzje naqli/ qui porte la marque de personne, il est possible d'attribuer cette erreur, avec beaucoup d'hésitation, aux effets interférentiels.

## 2. II.5.8.10 Auxiliaire

L'auxiliaire est matière à 21 erreurs dont 15 provenant du remplacement d'« être » par « avoir » ( 10 chez GE contre 8 chez GC) et 3 de celui d'« avoir » par « être » (1 dans GE et 2 dans GC). Le choix de l'auxiliaire, comme *supra*, n'a pas de sens en persan puisqu'il n'y a qu'un seul auxiliaire. En plus, il change tellement de forme que le persanophone peut le considérer comme partie intégrante du verbe principal. Voilà pourquoi nous pensons que le choix erroné de l'auxiliaire par l'apprenant iranien est plutôt dû à la complexité du passé composé en français.

GE9O il a /desādu do vwatur/

GE4O parce que son ordinateur n'était pas marché

---

<sup>14</sup> Les parties soulignées des verbes suivants sont leur radical : /raftan, budan, dādan, xordan, didan, fenidan, tamāmkardan, gereftan, āmadan/ (aller, être, donner, manger, entendre, finir, tenir, venir)

<sup>15</sup> Dans le contexte de /māzje naqli/ (passé composé) cet auxiliaire se transforme en /am, i, ast (ou /e/ en persan oral), im, id, and/ respectivement pour la première personne du singulier, la deuxième personne du singulier, la troisième personne du singulier, la première personne du pluriel, la deuxième personne du pluriel et la troisième personne du pluriel.

GC140 il a /domande/ va comment /do/ la fonction /ko/ il est expliqué

GC70 le père du fils a /vonu/

Parmi les erreurs concernant l'auxiliaire, on relève un cas d'omission chez GC30,

« il pu comprendre que comment est-ce que ces alimentations va attraper, et un cas d'ajout de « s » à « ai » chez GC15é, « j'ais visité plusieurs chateaux avec unique architecture »

Ces deux derniers cas n'ont pas été pris en compte dans nos décomptes.

### **2. II.5.8.11 Thème verbal**

On relève 18 erreurs concernant le thème verbal, 7 occurrences dans GE et 11 dans GC). Ces anomalies proviennent de la sur-généralisation et des effets phoniques. /sori/ (sourit) et /leberwa euh leberorer/ (labourer) dans les extraits ci-dessous résultent de ces derniers.

GE10 il /demã/ comment tu fais sans télévision+ grand-père /sori/

GC80 le grand-père /leberwa euh leberorer/ la ferme

Et « faient » résulte de la sur-généralisation de la règle de conjugaison des verbes en « er ».

GE6é mais maintenant les dessinateurs et les clients faiant plus attentione au forme de voitures

### **2. II.5.8.12 Mode**

Nous avons identifié un autre type d'erreur qui démontre la non maîtrise des modes verbaux par nos informateurs. Cette erreur est due à l'emploi du mode indicatif à la place du mode subjonctif. Nous en avons relevé 8 (3 chez GE et 5 chez GC). Nous ne pensons pas que l'influence du persan soit en jeu ici car, en ce qui concerne le subjonctif, les deux langues se ressemblent souvent et, dans les contextes suivants, en persan on utilise le mode subjonctif. Encore une fois c'est la complexité des constructions subjonctives qui est l'origine des erreurs ci-dessous.

GE7é ce n'est pas une bonne idea que nous pensons tout les femmes aiment les voitures douces parce que beaucoup de femme adorent le moteur

GE60 euh son /poti/-fils eyh /so/ étonner/étonnait et /domãde/ que /gerã/-père euh euh /ekspelike/ à propos /do/ cafetière

GC17é Enter de oridaneurs dans les concevoir a ccouse de que concepteurs peuvent faire ce qui ils veulent et ils peuvent contrôler les force, rapidement et sécurité de voitures.

GC14é Je ne pense pas que changement l'appearance de les voitures est dû à l'influence des femmes.

### **2. II.5.8.13 Impératif et conditionnel**

L'impératif est utilisé 2 fois (une fois dans chaque groupe) pour le plus-que-parfait de l'indicatif. Quant au conditionnel, il n'est utilisé qu'une seule fois (par GC) pour l'imparfait de l'indicatif. L'enseignement du conditionnel vient après celui de l'imparfait alors il possible que son emploi ne soit pas une confusion modale, mais une invention hasardeuse, l'apprenant ajoutant, faute de maîtrise, la désinence de l'imparfait à l'infinitif pour mettre le verbe à l'imparfait.

GC9é A mon avis, en avance les producteurs des voitures produiraient les voitures uniques justement pour toute le monde et les gens utilisaient les voitures pour transporter.

### **2. II.5.8.14 Verbes fléchis**

On relève 33 emplois de verbes non conjugués (infinitifs) à la place de verbes conjugués au présent et au passé, soit à l'indicatif, soit au subjonctif, (4 cas chez GE contre 29 cas chez GC) ex :

GC80 il revenir chez grand-père

GE40 le garçon a pensé /ko/ son grand-père e euhm e euh /so/ avoir /lo/ euh la télé

Ces erreurs, loin d'être d'origine interférentielle ou intra-linguale démontrent que l'apprenant est capable de trouver le bon verbe mais qu'il ne peut pas encore le conjuguer.

Le tableau 14 représente les erreurs qui affectent le SV chez nos apprenants.

Tableau 14

	GE	GC
Imparfait pour présent	2	10
Présent pour imparfait	7	6
PC pour imparfait	11	11
Imparfait pour pc	4	1
Négation	3	6
Infinitif pour passé fléchi	0	1
Tps pour tpp	12	22
TPP pour tps	3	2
Pc pour présent	1	4
Présent pour pc	1	1
Participe	6	7
Auxiliaire (avoir pour etre)	10	8
Auxiliaire (etre pour avoir)	1	2
Futur pour présent	0	2
PC pour pqp	2	4
Pqp pour pc	0	1
Thème	7	11
Indicatif pour subjonctif	3	5
Infinitif pour subjonctif	0	4
Infinitif pour indicatif	4	23
Infinitif pour impératif	0	1
Imparfait pour pqp	1	1
Conditionnel pour imparfait	0	1
Total	51	100

## 2. II.5.9 SN

Le SN est le secteur où on relève le plus grand nombre d'erreurs par rapport aux autres fonctions primaires et secondaires. Nous y avons relevé approximativement 392 erreurs (135 chez GE et 257 chez GC) portant sur des constituants internes du syntagme nominal. Ces erreurs portent à la fois sur les fonctions syntaxiques non primaires, comme pronom relatif et les modalités nominales : omission, addition, substitution, genre, place syntaxique et nombre.

### 2. II.5.9.1 La substitution des pronoms relatifs et autres

27 fautes portent sur les relatifs (12 chez GE et 15 chez GC), 22 cas proviennent du remplacement des autres relatifs par « que » (10 chez GE et 12 chez GC). « Qui », « dont » et « où » sont respectivement remplacés 18, 2 et 2 fois par « que », erreur à laquelle nous nous attendions, puisque en persan /ke/ est l'élément qui remplit à la fois la fonction du pronom

relatif sujet (qui), du complément d'objet direct et indirect (que et dont)<sup>16</sup>, du pronom relatif circonstanciel de temps ou de lieu (où)<sup>17</sup>, exemple:

GC2é Exactement deux semaine dernière j'ai commencé mon voyage à Berlin vers la region Midi-Pyrénées en avion que le vol a duré environ 2 heures.

GC90 c'est un film /do/ Antoine Chappuil qu'il s'appelle « un autre monde ».

GE8é Un de ces changements est le changement de l'apparence des voitures qu'ils sont à cause de l'évolution du goût des clients, spécialement les femmes.

GE100 c'est l'histoire d'un /potit/ enfant qu'il s'appelle Ian

« Où » remplace 2 fois « qui » chez GE et 1fois « que » chez GC, par effet de sur-généralisation. L'apprenant sait déjà que « où » remplace le nom complément circonstanciel, c'est pourquoi ignorant que ce dernier peut avoir d'autres fonctions que celle de circonstance il met « où » quand il y a un nom qui pourrait remplir la fonction circonstancielle, exemple :

GC2é Je suis allé à la region Midi-Pyrénées pour passer mes vacances où tu me toujours conseillais pour voir.

GE30 il est allé au tout droit dans /un/ foret où était très jolie

Et enfin « qui » remplace 2 fois« que », chez GC170. Cette dernière erreur reste difficile à expliquer sur le plan psycholinguistique.

GC170 ah pot-être euh ce genre de musique et euh cette ce lecteur MP3 qui le garçon l'écoutait euh euh a été le euh symbole euh de euh de ce monde

La confusion entre pronoms, y compris les pronoms sujet ou complément objet a fourni matière à 13 erreurs (5chez GE et 8 chez GC).

---

<sup>16</sup> Lorsque /ke/ reprend un complément objet indirect, il est suivi de la préposition et du pronom qui reprend le complément, tandis que quand il remplace un complément objet direct, il précède le sujet et le verbe.

<sup>17</sup> /ke/, pronom relatif de lieu est suivi, comme celui de complément d'objet indirect, de la préposition (dar=dans) et le pronom remplaçant le nom de lieu, ce qui n'est pas le cas quand il remplace un complément circonstanciel de temps.

« Tu » est remplacé une fois par « vous » chez GC. Cette erreur d'ordre discursif est plutôt due à la charge cognitive, car en persan aussi, on distingue le pluriel de politesse, /ʃoma/ (vous ), du pluriel réel et de la deuxième personne du singulier /to/ ( tu ).

« Elle » et « il » sont remplacés par « qui » chacun une fois chez GC. En règle générale, cette erreur se produit dans les subordonnées introduites, par erreur, par le relatif « qui » au lieu d'être introduites par le conjonctif « que ». Ex : *je pense qui peut venir avec nous* → *je pense qu'elle peut venir avec nous*. Ce genre d'erreur est très intéressant, parce que dans sa production sont impliqués les savoirs antérieurs sur les deux langues. De premier abord on pense à une confusion du conjonctif avec le pronom relatif sujet qui pousse l'apprenant à utiliser ensuite le verbe « peut » directement après « qui ». Mais ce calcul mental ne se concrétise pas sans que l'apprenant se demande à quel sujet le verbe se rattache. Dans ce cas-là, ses connaissances en persan lui disent que le verbe peut être employé sans sujet puisqu'il véhicule les marques de personne et de temps, d'où « peut ». La traduction littérale de l'exemple en question donne un énoncé grammaticalement correct : /man fekr mikonam ke mitune bā mā bjā/= je-pense-que-peut-avec-nous-venir

« Il » remplace « lui » une seule fois chez GE. Nous considérons cette erreur comme une erreur d'origine intra et interlinguale parce que, d'une part, en persan les pronoms personnels sujet, complément d'objet et toniques ne se distinguent pas et que d'autre part l'apprenant est confronté aux choix multiples.

« Ils » remplace « il » une fois chez GC. Cette erreur se produit souvent chez le persanophone à l'écrit puisque « s » est muet, et à l'oral puisque dans beaucoup de cas « il » et « ils » se prononcent de la même manière.

« nous » remplace deux fois « on » chez GC.

« on » remplace une fois « y » chez GE.

« on » remplace 3 fois « il(s) », (1 fois chez GE et 2 fois chez GC)

« on » remplace une seule fois un complément d'objet chez GE.

« l' » remplace une fois « on » chez GE.

Ces confusions peuvent être expliquées par la complexité que représente le choix de « on » par rapport à ses équivalents en persan. Dans ce dernier système, un pronom personnel ambivalent comme « on » n'existe pas, cependant il y a des éléments qui équivalent aux trois types de « on » existant en français.

« On » (= nous) se traduit uniquement par le pronom personnel /mā/

« On » (= les gens) se traduit le substantif /mardom/ (les gens)

« On » (=quelqu'un) se traduit par le pronom indéfini /jeki/ (quelqu'un)

## 2. II.5.9.2 La confusion des modalités nominales

La confusion des modalités nominales occasionne 110 erreurs (42 chez GE et 68 chez GC). Sur ces 110 erreurs, 15 erreurs (2 chez GE et 13 chez GC) proviennent de l'emploi de l'indéfini à la place du défini. 8 erreurs (2 chez GE et 6 chez GC) relèvent du remplacement de l'indéfini par le défini.

La notion de défini/indéfini existe en persan mais son mécanisme sur le plan morphologique est très différent de celui du français. En persan, l'indéfini se distingue du défini par ce qu'on appelle *le signe de l'indéfini*, /jāj-e nakare/ (ی), à savoir que le défini n'est pas marqué. *Le signe de l'indéfini*, /jāj-e nakare/ (ی) s'ajoute au nom sous forme de suffixe, exemple : /xodkār/ (خودکار=le stylo), /xodkāri<sup>18</sup>/ (خودکاری=un stylo). C'est ce qui nous amène à penser que la complexité du système défini/indéfini en français est à l'origine de ces confusions.

GE30 son grand-père a /vesy/ très facile dans la place où était très calme

Le persan ne distingue pas non plus le partitif du défini et de l'indéfini. Les 17 erreurs identifiées (6 chez GE et 11 chez G) portant sur la substitution du partitif proviennent de la même complexité. Le remplacement du défini et de l'indéfini par le partitif a respectivement fourni matière à 11 erreurs (3 fois chez GE et 8 fois chez GC) et à 1 erreur chez GC. Ex :

GC70 pour le /dezone/ le grand-père a bu /lo/ bière

---

<sup>18</sup> *le signe de l'indéfini*, /jāj-e nakare/ (ی) a deux sons différents, /i/ lorsqu'il est précédé d'une consonne, /ij/ lorsqu'il est précédé d'une voyelle.

Les 19 erreurs (7 chez GE et 12 chez GC) dues à l'emploi du défini à la place des adjectifs possessifs peuvent être considérées comme des erreurs discursives. L'emploi de l'indéfini à la place de l'adjectif possessif se rencontre deux fois chez GC.

GE100 il /pɛqã poti-dezone/ et aussi /lodezone/

Les adjectifs possessifs sont aussi employés de manière inadéquate 7 fois à la place du défini (5 fois chez GE et 2 fois chez GC). Le remplacement des adjectifs démonstratifs par le défini est cause de deux erreurs chez GC.

« De » remplace 4 fois le défini (un cas chez GE et trois cas chez GC), deux fois le partitif (chez GE), 14 fois l'indéfini et le contracté « des » (6 cas chez Ge et 8 cas chez GC).

Pourtant notre corpus représente des erreurs provenant d'autres sources intra et interlinguales. En l'occurrence, nous avons identifié un emploi du démonstratif « ce » à la place de « cet » chez GE, une occurrence erronée qui révèle l'implication du mécanisme de généralisation.

Dans le contexte négatif aussi nous avons identifié des traces de la sur-généralisation : par exemple l'emploi du défini à la place de « de+Ø » se trouve une fois chez GE et deux fois chez GC. A ces derniers cas, s'ajoutent deux remplacements de « de+Ø » par l'indéfini (une fois dans chaque groupe) toujours dans le même contexte.

Et enfin, comme trace de transfert, nous avons relevé deux erreurs (une dans chaque groupe) dues au remplacement de déterminants français par les déterminants anglais ex :

GC140 il a /domande/ euh /lwi/ euh pourquoi n'a pas n'avait pas /ei/ télé

GE130 pour diner ils ont /perpare/ /ei/ soupe de /legijum/

### **2. II.5.9.3 Omission des modalités nominales**

L'omission des déterminants se produit chez l'Iranien fort probablement est à cause de l'inexistence de ces derniers en persan. Dans cette langue, le nom se présente sans article quel qu'il soit. Nous avons relevé 133 erreurs (44 chez Ge et 89 chez GC) portant sur l'omission de la modalité nominale, le défini, l'indéfini, le partitif ou le possessif. Sur ces 133 erreurs, 88 cas concernent le défini (28 cas chez GE et 60 cas chez GC) et l'indéfini est omis 13 fois (4 fois chez GE et 9 fois chez GC).

GC80 il /vo/ que prendre voiture→ il veut prendre une voiture (faire de l'autostop)

GC150 grand-père prépare /ropa/ ou peti/t/ /dejone/

GE1é la rivalité entre grands entreprises est le cause de tout ces changements

GE20 parce qu'il trouvait clame dans la nature

« De », dans le contexte négatif est omis une seule fois chez GE. Ce fonctionnel est absent 4 fois dans d'autres contextes (une fois chez GE et 3 fois chez GC).

GC7éO mais son grand-père n'a pas téléphone

Les partitifs, aussi, peuvent être omis : nous avons relevé un cas chez GE et 4 cas chez GC.

#### **2. II.5.9.4 Ajout des modalités nominales**

L'ajout d'une modalité nominale constitue un genre d'erreur de nature intra-linguale. La sur-généralisation produit 16 erreurs, 8 chez GE et 8 chez GC.

2 de ces cas concernent l'ajout du défini (chez GE) à un complément de nom, où il est superflu. Le partitif est aussi employé une fois chez GE à la place de « de+ Ø ».

GE80 /especialmã/ changement /estil do/ la vie→ le style (le mode) de vie

Dans l'énoncé GC80, l'apprenant serait parti de cette règle que tout nom en français est précédé d'un article. Nous pouvons voir la trace de cette sur-généralisation dans l'emploi de « des » dans le contexte du quantificateur « beaucoup de » qui occasionne 6 erreurs (1 cas chez GE et 5 cas chez GC).

Un autre exemple de l'influence de la forme primitive se trouve, dans le SN quand le nom indéfini pluriel est précédé de l'adjectif. « des » y remplace 2 fois « de » (1 cas par chaque groupe).

Parmi les erreurs d'addition, nous avons identifié un autre genre d'erreur, plus spécifique. Il s'agit de 4 emplois simultanés de deux modalités nominales pour une seule unité lexicale, par exemple, *l'article défini + adjectif possessif + nom*(chez GC), *l'article défini + adjectif*

*démonstratif + nom* (chez GE), *adjectif démonstratif + article défini + nom* (chez GE) et enfin *l'article défini + l'article indéfini + nom* (chez GC), ex :

GC20 le garçon aide au son grand-père

GC15é apres d'aller au ces villes, je sentissai que...

A nos yeux les erreurs soulignées sont produites par la sur-généralisation de la règle morphologique suivante : tout nom en français est précédé d'un article défini ou indéfini ce qui fait la différence du nom en persan et en français. Ici, l'apprenant semble ignorer que le nom ne prend qu'un seul déterminant : article, adjectif démonstratif ou adjectif possessif.

GC15é je suis rentourné aux l'années tres précédent

Dans GC15é, l'apprenant semble considérer /lane/ comme un seul bloc, c'est-à-dire un nom sans son article. Cette considération peut survenir du fait que l'apprenant a encore du mal à distinguer que /l/ à l'oral ou « l' » à l'écrit, dans les contextes d'élision de /ə/ ou « e », ne fait pas partie du déterminé ce qui le pousse à mettre un article devant /l/ ou « l ».

Un ajout du défini devant un attribut (chez GE), peut-être produit par la surcharge mentale, est la dernière erreur identifiée dans la catégorie des déterminants.

GE2é les routes d'Iran ne sont pas la plate

## **2. II.5.9.5 La confusion entre adjectifs (possessifs)**

Neuf erreurs (2 fois chez GE et 7 fois chez GC) proviennent de la difficulté à choisir la bonne modalité possessive à l'intérieur du paradigme nominal. « Ses, son/sa, » sont employés 5 fois à la place de « leurs/leur » (une fois chez GE et 4 fois chez GC). En persan l'adjectif possessif s'ajoute au nom sous forme suffixe. Il ne désigne que le possesseur. Quant à la question du pluriel ou du singulier du possédé, c'est lui-même qui porte la marque du pluriel ou du singulier. Ex : /ketābam/ (mon livre), /ketābhājam/ (mes livres). En persan l'adjectif possessif reste inchangé que le possédé singulier ou pluriel. Ajoutons que la notion de genre n'existe pas en persan. Mais comme nous le verrons ci-après, les erreurs touchant aux adjectifs possessifs ne viennent pas de la différence de deux systèmes linguistiques. La quasi-totalité des confusions porte sur la troisième personne (confusion entre formes du singulier et du pluriel, exemple :

GE8é a cause de ça et augmentation de niveau de la technologie les usines de voiture ont fait des changements fondamentaux dans ses produits→ leurs produits

« Son » et « sa » sont employés chacun une fois à la place de « leurs », ex :

GC12é ils ont compri que son ( pour leur) voiture n'a pas confortable...

Le remplacement de « ses » par « tes » se produit dans le discours rapporté. Nous pourrions imputer à l'influence du persan oral où les règles de modifications des pronoms et des temps sont moins rigides qu'en français et à la complexité des discours rapportés en français.

« Tes » aussi est employés 3 fois à la place de « ses » (chez GC), ex :

GC70 le grand-père a passé une question son /nuvo/ que tes parents sont où...

## **2. II.5.9.6 La confusion des genres**

La marque de genre est une autre source majeure d'erreur portant sur tous les constituants du syntagme nominal et par transfert sur le pronom.

Nous avons localisé 105 erreurs de genre sur les modalités défini, indéfini, possessif et démonstratif (35 cas chez GE et 70 cas chez GC). De ces 105 erreurs, 77 concernent l'emploi du masculin pour le féminin (25 chez GE contre 52 chez GC), 28 erreurs concernent l'emploi du féminin pour le masculin (10 contre 18). ON relève aussi 9 emplois de l'adjectif masculin pour l'adjectif féminin (3 contre 6) et 3 emplois de l'adjectif féminin pour l'adjectif masculin (2 contre 1).

Les erreurs localisées dans la classe des pronoms personnels sont au nombre de 7 (2 contre 5). Dans les 7 cas le masculin remplace le féminin, soit 3 emplois de « ils » pour « elles » et 4 emplois de « il » pour « elle ».

Nous avons également relevé un emploi du pronom relatif « laquelle » pour « lequel » chez GC et un emploi du pronom objet « la » pour « le » chez GC.

Nous écartons l'influence directe du persan en tant que cause de ces erreurs car, comme il a été dit précédemment, la notion de genre n'existe pas en persan. Mais cette absence de genre

en persan aurait un impact : en gros, le choix du genre chez le persanophone se ferait au hasard.

## 2. II.5.9.7 Nombre

En persan, ni l'attribut, ni l'épithète, ni les déterminants (adjectifs possessifs et démonstratifs) ne sont pas marqués en nombre. Ce sont les noms et les pronoms qui prennent la marque du pluriel. Autrement dit, il n'y pas d'accord en nombre. En ce qui concerne les erreurs portant sur le nombre, nous en avons relevé 6, 1 chez GE et 5 chez GC. Sur ces 6 occurrences fautives, deux concernent les pluriels irréguliers (0 contre 2) et 4 sont dues à l'ajout de « s » à l'adjectif numéral (1 chez GE et 3 chez GC), exemple :

GC9é Les gens spécials

GC7O ensuite ses travails se sont terminés...

GC8O j'ai /trãtzã/ (trentes ans)

La sur-généralisation est à l'origine de la totalité des erreurs précitées.

Nous avons identifié à six reprises une autre sorte d'anomalie qui pourrait s'insérer dans les erreurs portant sur le pluriel. Quatre de ces erreurs ne sont pas produites sous l'influence interlinguale puisqu'en persan les mêmes noms se mettent au singulier dans les situations analogues. Il nous semble qu'ici on est en présence d'une stratégie communicative : la stratégie d'évitement de la forme. Dans les extraits fautifs ci-dessous, l'apprenant cherchant à se mettre à l'abri du piège du genre (féminin/masculin), utilise la forme plurielle. En voici quelques exemples :

GC7O /jo/ pense /quo/ le /dejon/ est les viandes avec /lo/ fromage et du pain,

GC17é et de nos jours tout les gen utilisent des voitures

GE6é les coulors et les figure de la voiture est très importand pour eux

Par contre les erreurs suivantes sont des résultats interférentiels. En français « la vaisselle » a un sens pluriel alors que son équivalent en persan se met au pluriel ; /zarfhã/ ou /zoruf/ ce qui donne littéralement « les vaisselles ».

GC140 il aidait son /grē/-père à faire à la maison+ par exemple /eplufe/ des pommes /do/ terre et faire les /vesej/

GE50 après prendre /lo/ diner ils ont lavé les vaisselles

Le substantif employé au singulier a donné occasion aux deux erreurs suivantes:

GC8é par exemple les femmes fairs du course

GE11é j'ai passé une bonne vacance la bas

La première, comme le cas précédent, provient de l'interférence. /xarid/, le substantif singulier signifie « les courses » et il s'emploie sous forme singulière en situation comparable.

Quant à la deuxième, GE11é, elle reste inexplicable sur le plan interlingual.

Les noms collectifs sont une autre cause d'erreur, bien qu'ils ressemblent à ceux du persan, exemple :

GC5é les Iraniens comme tout les monde sont devenus des consommateurs plus matures

## **2. II.5.9.8 Placement de l'adjectif**

La place de l'adjectif est également la cause de 10 erreurs (3 chez GE et 7 chez GC). Sur le plan syntaxique, en persan, l'adjectif suit le substantif alors qu'en français certains adjectifs le suivent et d'autres le précèdent. Sans oublier l'influence de la place de l'adjectif en persan, nous présentons quelques exemples, tirés de notre corpus, qui semblent résulter du transfert de l'ordre des mots en anglais:

GE10é A cause de developement d'aerodynamic science, la form de voiture au cours de recent annees sont tout a fait different que par exemple le voiture de 70 decennie.

GC15é j'ais visité plusieurs chateaux avec unique architecture

A ces catégories d'erreurs portant sur les SN, s'ajoutent 4 erreurs que nous n'avons pas pu catégoriser dans les rubriques précédentes. Le tableau 15 représente sommairement les erreurs touchant cette catégorie.

Tableau 15 :

	GE	GC
<b>Substitution des Pronom</b>		
que → qui	9	9
qui → que	0	2
où → que	0	1
que → où	1	1
que → dont	0	2
où → qui	2	0
vous → tu	0	1
elle/il → qui	0	2
on → y	1	0
il → lui	1	0
l' → on	1	0
ils → il	0	1
on → il(s)	1	2
nous → on	0	2
on → pronom c.o.	1	0
Total	17	23
<b>Substitution des déterminants</b>		
indéfini → défini	2	13
défini → indéfini	6	2
défini → possessif	7	12
indéfini → possessif	0	2
possessif → défini	5	2
défini → partitif	6	11
partitif → défini	3	8
partitif → indéfini	0	1
défini → démonstratif	0	2

défini→∅+de dans le contexte négatif	1	2
indéfini→∅+de dans le contexte négatif	1	1
ce→ cet	1	0
de→ défini	1	3
de→ partitif	2	0
déterminant anglais→ déterminant français	1	1
de→ des	6	8
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>68</b>
<b>Ajout des déterminants</b>		
défini+possessif	0	1
défini+indéfini	0	1
ajout de défini (dans le contexte de « de »)	2	2
défini+démonstratif	1	0
démonstratif+défini	1	0
ajout d'article devant un terme qui ne remplit pas la fonction de nom	1	0
ajout de l'indéfini	0	1
des→ de (dans le contexte de « beaucoup de »)	1	5
des→ de (dans le contexte des « SN où le nom indéfini pluriel est précédé d'un adjectif)	1	1
partitif→∅+de dans le contexte négatif	1	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>11</b>
<b>Omission des déterminants</b>		
Défini	26	60
indéfini	4	9
omission de défini dans le contexte négatif (aimer)	1	0
omission de « de » dans le contexte négatif	1	0
omission de défini dans le contexte contracté (à)	1	0
omission de partitif	1	4
omission de possessif	9	13

omission de « de ou d' »	1	3
<b>Total</b>	44	89
<b>Substitution d'adjectif possessif</b>		
Son/sa/ses → leurs/leur	1	4
tes → ses	0	3
nos → notre	1	0
<b>Total</b>	2	7
<b>Substitution de genre</b>		
Article féminin → masculin	8	15
Article masculin → féminin	20	41
Adjectif féminin → masculin	2	1
Adjectif masculin → féminin	3	6
Pronom masculin → féminin	2	5
Relatif composé féminin → masculin	0	1
Pronom C.O féminin → C.O masculin	0	1
<b>Total</b>	35	70
Placement d'adjectif	3	7
	3	7
<b>Nombre</b>		
Pluriel irrégulier	0	2
Ajout de « s » à l'adjectif numéral	0	3
Adjectif numéral	1	0
<b>Total</b>	1	5

## 2. II.6 Lexique et sémantique

Ont été recensées 247 erreurs de nature très disparate qui concernent les choix lexicaux. La première catégorie que nous abordons ici pourrait être abordée également dans les catégories grammaticales. Il s'agit de la confusion de lexèmes ou de locutions lexicales de fonctions différentes, qui entraîne des fautes sémantiques. Ces erreurs sont de nature dérivationnelle, c'est-à-dire que le mot employé a la même racine que le mot attendu.

L'emploi du nom à la place de l'adjectif et vice versa (19 occurrences) ;

GC110 les alimentaires simples et santé... (les aliments... biologiques ou naturelles)

GE90 il l'air très calme tranquille avec un merveille paysage (un merveilleux paysage)

L'emploi de l'adverbe à la place de l'adjectif et vice versa (9 occurrences) ;

GC5é pour longtemps année... (pour longues années)

GE11é dans la Gascogne j'ai mangé les mieux repas qu'autres regions... (pour les meilleurs repas)

Et enfin l'emploi de l'adverbe à la place du nom (1 fois),

GC17é Enter de ordinateurs dans les concevoir a couse de que concepteurs peuvent faire ce qui ils veulent et ils peuvent contrôler les force, rapidement et sécurité de voitures. (pour la rapidité)

## **2. II.6.1 Verbe et locution verbale**

Dans la catégorie lexique-sémantique, le verbe est l'élément où on rencontre le plus d'erreurs. Nous classons les erreurs portant sur les verbes et les locutions verbales sous une seule rubrique indépendante pour la commodité. A titre de précision, il nous faut ajouter que les erreurs dues à une défaillance phonique n'ont pas été décomptées, ex : « tranger » pour « trancher » ou « magasin » pour « magazine ».

Sur les 247 erreurs lexicales, nous avons recensé 82 erreurs portant sur le verbe et la locution verbale.

## **2. II.6.2 Les locutions verbales erronées résultant de la traduction**

GE50, au matin /lo/ grand-père est rentré /do/ la chambre et a mis /lo ridu do/ côté et a /uvri/ la /fonetr/+

« a mis /lo ridu do/ côté » est la traduction de /parde rā kenār zad/ (il - le rideau- a mis de côté)

GC7é, A mon avie les voiture il faurait être plus petite que aujourd'hui parce que toujours elle ajoute à les embouteillages

## Faire

L'emploi du verbe « faire » à la place d'un autre verbe ou l'emploi d'un autre verbe à la place du verbe « faire » se présente 8 fois. Certes, l'emploi erroné de « faire » vient de la méconnaissance lexicale de l'apprenant mais il semble aussi qu'il est considéré par l'apprenant comme un passe-partout, c'est-à-dire que, lorsque celui-ci ne trouve pas un mot, il l'emploie, la raison de ce choix étant le sens générique de « faire », exemple :

GC80, pas à pas il a l'habitude de faire des /kurs/ à la compagnie do son grand-père+ (pour il a l'habitude d'apprendre des choses)

GE40, et une femme est /vony/ et il euh elle l'a fait arriver au quelque part (pour l'a amené)

Par contre l'emploi de la locution suivante à la place de « faire » résulte de la traduction de la locution persane ; /asb savāri kardan/ (littéralement monter sur le cheval, au cheval)

GC15é, Dans -y- je pouvais fair du sport de plein air comme : ski, marcher et monter à dos de cheval. Il y a different végétation rare, aussi. (pour faire du cheval)

La traduction de «ajoute à les embouteillages » donne un énoncé porteur de sens.

L'erreur suivante provient du même mécanisme traductionnel. En persan, « faire le chemin » se traduit par le verbe /masiri rā pi] bordan/ et non pas par le verbe /andzām dādan/ (faire). /pi] bordan/ veut dire « avancer » dans son sens transitif.

GE1é, Evidement ces changements ne sont plus que le continue de chemin que les anciennes voitures avancait. (pour faisaient)

## Manger/prendre

Le verbe « manger » est employé 7 fois à la place du verbe « prendre » de façon inappropriée. On pourrait considérer cette erreur à la fois comme un résultat intra et inter-lingual. En persan, il n'y a que le verbe /xordan/ comme équivalent des verbes « manger » et « prendre » en français. En français, « prendre » a un sens générique passe-partout et « manger » s'emploie lorsqu'il ne s'agit pas d'une boisson, alors qu'en persan « xordan » s'emploie partout, même à la place du verbe « nuĵidan/ (boire) de moins en moins utilisé dans le persan oral.

Malgré l'influence du persan, cette erreur pourrait cependant être une erreur provenant de la contiguïté sémantique.

GC70, ils ont mangé /lo poti-dejone/

GC80, /doma/ matin grand-père /evjie/ le /garson/ et ils manger /potit-dejone/

GE50 ils ont mangé ensemble /lo dezone/ sur l'air+ /sur/ une table /dovant/ un beau paysage

GE70 quand il /so\_manzẽ lo poti/-déjeuner /lo gerẽ/-père a expliqué environ /do/ faire /do/ café d'Italie

Nous avons identifié d'autres exemples résultant de la contiguïté sémantique dans la catégorie des verbes.

### **Voir/regarder**

Le verbe « regarder » est employé 4 fois à la place de « voir » et celui-ci est employé 3 fois à la place de celui-là, exemple :

GE40 euh dans /so/ film nous /rogardon/ X /poti garson/ euh au /debu/ il a attendu pour un /vwatur/

GE3é Par exemple en Iran nous avons Peykan, c si vous voyez, vous comprenez que elle est très puissance et plus puissance que Renault

GC60 il /asjet : à côté /do/ sa son grand-père euh bon écoute à voix les oiseaux euh et/il voit les /envi/ euh les environnements et a l'air contente

GC80 euh le /garson syrpriz/ après [] on regarde qu'il euhm /leboroer/ ferme et euhm le grand-père /trange/ du pain et du jambon

### **Vouloir, dire et proposer/demander**

Le verbe « demander » est remplacé 1 fois par le verbe « vouloir », 1 fois par le verbe « proposer » et deux fois par le verbe « dire ». Nous avons également relevé un cas où le verbe « demander » remplace le verbe « vouloir ». Ces choix ont différentes raisons :

- connaissance insuffisante, exemple :

GE50, Ian avait /bozwa do/ la batterie+ mais il /no pove/ pas proposer /direktomẽ/

- influence du persan et contiguïté sémantique. En persan oral, /xastan/ (vouloir) s'emploie également à la place de /darxāst kardan/ ou /taqāzā kardan/ (demander). Ex : /ma mixām beram farānse/ (je veux aller en France), /ma az to mixām māʃineto do ruz be man bedi/ (je te demande me prêter, deux jours, ta voiture)

GC20, aussitôt euh il lui /vo/ téléphoner à ses parents

Les explications ci-dessus sont valables également pour le verbe « dire », ce dernier s'employant, très souvent au lieu de « demander » dans le persan oral.

GC70, ensuite /lo/ grand-père dit aller téléphoner tes parents

### **Aller/venir**

La confusion entre le verbe « aller » et « venir ».

GE110 il vient chez son grand-père euh il /lwi domẽd/ que rester quelques jours chez /lwi/+

### **Aller/s'approcher**

GC80, le /garson/ va chez /lwi/ euh le grand-père demander à /garson/ euhm où est euh tes parents (pou s'approche de lui)

### **Arriver/venir**

GC140 quand il est /vonu/ il a /vu/ dans /lo/ jardin /ko/ il était /ʃaʒo la teq/+

### **Discuter/(se) disputer**

Le verbe discuter est employé 4 fois à la place du verbe se disputer. Ex :

GC120, la /fis/ allait chez /lo/ grand-père parce qu'il discutait avec tes parents

GE30j'ai discuté avec mes /parãt/

### **Entendre/écouter**

GE100, quand ils sont en /vwatur lo/ père entend /ko/+ Lan n'aime /plu/ écouter à la /muzik/

Certains emplois ne viennent que de l'insuffisance lexicale de l'apprenant. Dans l'extrait ci-dessous « tourner » est employé faute de moyen au lieu d'« allumer »

GC170, euh dans la voit/u/re euh quand le père voulait tourner la r radio

### **2. II.6.3 Les erreurs lexicales sur les substantifs et les locutions**

Nous avons relevé 84 erreurs portant sur les substantifs. Il nous faut préciser que nous avons aussi compté les occurrences erronées répétées, par exemple GC70 a employé 13 fois « fils » au lieu de « garçon ». Comme pour ce qu'on a vu dans la confusion entre verbes, la contiguïté, l'influence des langues déjà apprises et l'insuffisance lexicale sont des causes de confusion entre substantifs.

L'emploi de « fils » à la place de « garçon » est un exemple des effets intra et interlinguaux. D'une part il y a une certaine mitoyenneté sémantique entre ces deux termes et d'autre part en persan il n'y a qu'une seule unité lexicale, /pesãr/ pour les deux signifiés « garçon » et « fils »

CG110 lo film commence et on voit un fils euh qui aime écouter do la muzik toujours

Un autre cas est l'emploi d'un terme commun aux deux systèmes linguistiques mais qui a un sens différent dans la langue cible, au moins dans un contexte donné. Dans l'exemple suivant, l'apprenant tente de s'exprimer en utilisant « papier » au lieu de « journal ». En effet, il part de cette hypothèse que comme en anglais, « papier » signifierait « journal » en français.

GE40 après euh son grand-père a lit [lo] papier (journal)

Et enfin une autre cause de confusion entre substantifs est le recours à ce qui est disponible et plus proche (circonlocution, explication) comme lexicale.

GC110 quand il arrive à la maison du grand-père on ãtãd lessons des oiseaux(le chant des oiseaux)

## 2. II.6.4. Prépositions et locutions prépositives

On relève 6 erreurs dues à la confusion sémantique entre prépositions et locutions prépositives. Elles proviennent en général soit de d'une traduction mot à mot de l'équivalent persan soit de la méconnaissance. Voici quelque exemples de méconnaissance :

GE10é, Pendant une longue période, il n'y a pas plusieurs compagnies de produit de voiture, mais aujourd'hui a cause de(grâce à) développement de technologies en plusieurs pays, il y a plusieurs et bonnes compagnies de voiture en monde.

GE30, le garçon a regardé et il est allé à côté de lui

GC20, il prend un euh trépied euh pour le monter et /vwa/ à coté de(par) la fenêtre dans la maison

« Dans mon temps loisir », dans l'énoncé ci-après, est la traduction mot à mot de /dar awqāte farāqatam/

GC2é, Dans mon temps loisir je venais à la piscine qui situait au rez-de-chaussée d'hôtel

## 2. II.6.5. Adverbes

Au total 9 erreurs sont dues à la confusion sémantique des adverbes. Le sujet a alors recours aux termes qui ont une certaine mitoyenneté avec l'adverbe attendu. C'est la cause principale des anomalies sémantiques que présentent les adverbes utilisés, exemple :

GE20 ... il euh il a /peqdy/ il a /peqdy/ euh sa /mæq/ euh à nouveau...(pour récemment)

GC9é, A mon avis, en avance les producteurs des voitures produiraient les voitures uniques justement pour toute le monde

GC20, euh le grand-père /et̃/ euh à la voir son petit-fils ici euh (ce cas peut aussi être classé dans la rubrique du discours rapporté)

## 2. II.6.6 Anglicismes

Le transfert d'un mot d'une langue déjà apprise au français est aussi attesté dans notre corpus. On relève 7 substantifs et un verbe anglais. Cependant il y a bien des indices que nos

informateurs ont franchi l'étape présystématique. La ressemblance totale ou partielle de certaines unités de français avec l'anglais aurait poussé l'apprenant à faire ce genre de transfert. Ex :

GE9é, il sont important pour le compete et vendre, mais il y a autres point de vu significatif

GC7é, Je ne suis pas d'accord avec votre avis parceque il y a plusieurs models et brands de voiture que ils ne peuvent que vendre leur voitures entre tout les gens

GC11O, so film à mon avis +/vo/ dire /ko/ on /po/ vivre sans /anytil/ excitation sans /anytil/ technologie et sans /anuytil/ vitesse+ dans une /plezijor/ calme et silence do la nat/u/rel et les alimentaires simples et santés

GC7O, après /lo/ fils s'est réveillé et il a passé le /headphone/ à sa tête /do nuvo/

GE4é, Les hommes ne peuvent pas traffic comme les femme

## **2. II.6.7 Signifiants déformés ou inexistants**

Nous avons relevé 6 erreurs qui semblent être des dérivés mal faits, donc inexistants. ex :

GE3é, aujourd'hui toutes les personnes est davide (de cet avis ou d'accord)

GE6O, il a mis /git/ d'oreille (casque du baladeur)

GE7é, ils designent et construisent beaucoup de models pour les jeune, les femmes et les enfants. (pour dessiner)

GE9é, Par exemple absorbe d'essence, que c'est tres important pour le souci d'économic

GC14O, quand il est /vonu/ il a /vu/ dans /lo/ jardin ko il était /fajo la teq/

## **2. II.6.8. Les autres**

Nous avons aussi relevé dix erreurs auxquelles nous ne pouvons pas attribuer de catégorie précise.

GE11O, les Pyrénées est plus sportives que le paye Albigeois

GE70, /lo/ grand-père a expliqué environ du café d'Italie

GC30, le garçon a été très content pour aller chez lui (lui-même)

GE10, à l'après midi le père de Ian vient /pœr lemœne/ chez eux

GC180, la nuit il /so ropoz/ avec euh avec euh les cassettes d'écoute

GC180, son grand-père /ãlo/ enlève les euh cassettes écouter

GC90, toujours il écoute la /muzik/ avec un MP3 /ekutur/

GC90, A mon avis, en avance les producteurs des voitures produiraient les voitures uniques justement pour toute le monde

GC4é, Jai vu le mauvais film dans ma vie

## **2. II.7 Conclusion**

Nous constatons que les deux groupes produisent les erreurs de toute nature, graphique, syntaxique, morphologique et lexico-sémantique. La seule différence concerne la longueur de leurs productions ; les textes produits par le GC sont plus longs que les textes produits par le GE. Cette différence quantitative se voit également dans le taux des occurrences fautives. Le GE produit 8% de moins d'erreurs que le GC. Le SN, le lexique, l'orthographe, le SV, l'objet, les monèmes fonctionnels et l'expansion autonomisée sont respectivement les secteurs où on rencontre plus d'erreurs dans les deux groupes. Pour les autres sources d'erreurs, le prédicat, le discours rapporté, le sujet, les autonomes, l'expansion d'un noyau nominal et le passif sont respectivement les secteurs le plus touchés dans le GC alors que dans le GE les secteurs les plus touchés sont, dans l'ordre, le discours rapporté, le sujet, les autonomes, l'expansion d'un noyau nominal, le passif et le prédicat. Il est difficile d'établir l'origine de ces différences quantitatives. Il arrive qu'on n'observe pas d'erreurs dans une structure linguistique donnée puisque l'apprenant évite de l'utiliser. Par exemple l'emploi du passif est peu répandu chez nos informateurs mais souvent fautif : la non observation de l'erreur ne signifie pas la maîtrise de l'apprenant.

En ce qui concerne l'origine des erreurs, on peut dire qu'elles proviennent majoritairement des mécanismes interlinguaux et intra-linguaux, ce qui montre bien dans quelle mesure les

savoirs antérieurs sont importants pour la compréhension et la production de la langue<sup>2</sup>. Dans le chapitre suivant nous essayerons d'analyser les démarches processuelles donnant lieu à des productions basées sur les savoirs antérieurs dans le modèle cognitif d'Anderson.

## **Chapitre III**

### **L'interprétation des productions en français langue étrangère sur le plan stratégique et processuel**

## **2. III.1 Introduction**

L'analyse linguistique de notre corpus nous a permis d'identifier les erreurs, de les classer et de les décrire. Nous avons constaté qu'étant quantitativement différents, tous les types d'erreurs relevées auprès des deux groupes étudiés avaient des origines intra et inter-linguales. Dans ce chapitre, nous tenterons tout d'abord de montrer les démarches stratégiques qui ont contribué aux productions que nous avons collectées auprès de nos deux groupes d'apprenants. Pour ce faire, nous nous servons du modèle cognitif d'Anderson présenté *supra* dans le chapitre II de la première partie pour schématiser les démarches cognitives (les stratégies) régissant les productions de nos apprenants. Ensuite nous comparons les stratégies regroupées du classement d'O'Malley et Chamot avec les processus utilisés par nos apprenants pour en souligner les éventuelles dissemblances et/ou ressemblances. Si on admet qu'on apprend la langue en la pratiquant, on admettra que la population de notre étude pratiquait la langue par les productions qu'elle nous a fournies. La forme et l'importance de cette pratique est évidemment différente d'un apprenant à l'autre, mais entraîne-t-elle vraiment les démarches processuelles (stratégiques) différentes ? Le groupe d'apprenants qui a reçu un enseignement détaillé des stratégies (voir chapitre I, partie II) utilise-t-il les stratégies d'apprentissage différentes de celles utilisées par le groupe qui n'a pas reçu d'enseignement de ces stratégies ?

La psycholinguistique confirme l'implication des processus et des stratégies dans l'acquisition des langues 1 et 2 (voir Vogel, 1995). De ce point de vue, la production linguistique de l'apprenant reflète manifestement non seulement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore sur le plan langagier, mais aussi, implicitement, la procédure qui aboutit à une production langagière donnée.

Constatant les ressemblances et les différences entre les langues naturelles et les interlangues, Vogel avance aussi que « l'analyse de l'interlangue n'a d'autre fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2... . » Nous pensons qu'en ce qui concerne l'étude des stratégies d'apprentissage aussi, il faudrait d'abord chercher la trace des stratégies processuelles de dans les productions de l'apprenant pour ensuite pouvoir étudier les pratiques qui engageraient mieux ces stratégies processuelles.

## **2. III.2. L'analyse des erreurs et les stratégies observables**

Pour interpréter stratégiquement les productions de nos apprenants, nous avons analysé leurs productions par rapport aux mécanismes interférentiels, au transfert (calque grammaticale et sémantique, calque lexical) et aux mécanismes intra-linguaux (sur)généralisation et création lexicale).

Le but de cette analyse linguistique est de décrire des fonctionnements linguistiques normaux et/ou anormaux qui caractériseraient les processus stratégiques sous-tendant l'appropriation et/ou la production des apprenants lors de leur apprentissage. Afin d'évaluer les ressemblances et/ou les dissemblances stratégiques des deux groupes, nous interpréterons cognitivement les productions linguistiques, particulièrement les erreurs.

Comme nous l'avons dit *supra*, le recueil des données s'est effectué de façon transversale, dans le cadre des tâches déterminées par l'objet de notre recherche. Quant aux tâches proposées aux apprenants, il s'agit d'un récit semi-expérimental à l'oral, à savoir un récit à partir d'un film et d'une activité écrite quasi-naturelle, à savoir exprimer son avis sur un phénomène donné. Ceci étant dit, la méthodologie retenue pour le traitement de ce corpus est celle qui caractérise les analyses qualitatives. Il s'agit d'une analyse d'erreurs de nature interprétative qui vise à dégager les principes et les règles qui structurent les connaissances de nos informateurs. Cette interprétation pourrait, sans s'occuper de l'évaluation du niveau linguistique de l'apprenant, nous aider à réunir les traces des procédures stratégiques qui pourraient, comme prétendent d'aucuns, être différentes d'un apprenant à l'autre. Nous sommes parti de cette hypothèse que les productions de l'apprenant laissent, dans diverses activités linguistiques en langue cible, les traces des procédures qui sont à la base non seulement de leurs productions langagières mais aussi celles qui sont à la base de leur apprentissage linguistique. Les travaux des théoriciens de la cognition qui s'intéressent à la production de l'erreur, mettent en évidence qu'étudier l'erreur est un moyen pour décrire les processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. Comme le disent Reason et Ernst Mach : « la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre » (in Marquillo Larruy 2003 :49). Dès lors la problématique de notre travail s'axe sur les stratégies d'apprentissage de nos informateurs de GE et de GC en partant de l'hypothèse suivante : au moins quelques-unes des stratégies d'apprentissage adoptées par les informateurs des deux groupes ainsi que celles adoptées par les meilleurs apprenants et les apprenants moins efficaces des deux groupes sont en substance les mêmes. Selon Corder, les stratégies d'apprentissage se manifestent à travers les erreurs de

l'individu apprenant qui explore le système de la langue nouvelle, en faisant des hypothèses sur celui-ci. Il ajoute que l'on voit dans les productions incorrectes des apprenants des indices de leur processus d'apprentissage et si l'on cherche à décrire leur connaissance de la langue à un stade quelconque de leur développement, ce sont bel et bien les erreurs qui fournissent ces indices.

Dans notre analyse, nous avons essayé de distinguer les erreurs non systématiques des erreurs systématiques. Celles-ci fournissent des éléments sur la façon dont une langue s'acquiert, des indices sur les stratégies et enfin des traces des processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue.

Nous avons scruté tous les énoncés intelligibles à la recherche des erreurs manifestant les traces des processus et des stratégies d'apprentissage mis en œuvre. A l'instar de Véronique (1983 p. 578) deux catégories de fait dans notre corpus ont été posées comme relevant de l'erreur : (1) les fonctionnements et les choix produisant un énoncé ou un segment d'énoncé agrammatical par rapport à la norme de référence; (2) les fonctionnements et les choix qui rendent un énoncé ou un segment d'énoncé inadéquat dans le contexte.

### **2. III.3 Interprétation des erreurs**

Notre première préoccupation est d'établir l'origine processuelle et/ou stratégique (généralisation, interférence, inférence, monitoring, auto-évaluation, etc.) des erreurs. Dans cette démarche interprétative, le recours au contexte (au texte qui précède la tâche écrite et le court métrage concernant la production orale), au système linguistique de la langue cible, au système linguistique de la L1, aux repères d'autocontrôle et d'autoévaluation tels que les faux départ et les reformulations des énoncés fautifs nous permet d'établir une liste de ressemblances et/ou de dissemblances sur le plan stratégique des apprenants de deux groupes et, surtout, celles de bons apprenants et d'apprenants moins efficaces. Si cette origine processuelle ou stratégique est repérable dans les erreurs et les non-erreurs, nous pouvons alors nous interroger sur le caractère prédominant du savoir antérieur comme base stratégique. De ce fait l'interprétation de l'inter-langue, à des fins étiologiques, devrait nous permettre de démontrer l'impact du savoir antérieur sur l'appropriation linguistique des informateurs, ainsi que sur la position stratégique des informateurs dans leur organisation linguistique en L2.

### **2. III.4 Évaluation de l'interlangue sur le plan processuel**

Nous avons déjà dit que notre analyse d'erreur ne cherche ni à comparer le niveau de français atteint par nos informateurs, ni l'évolution de leur français. Nous avons évité ce genre d'évaluation pour des raisons cognitives, à savoir que nous sommes convaincus que le niveau cognitif des apprenants sur le plan développemental est différent à cause du parcours unique et exceptionnel que vit tout individu pendant sa vie.

Dans cette section, nous essayerons de comprendre les causes des erreurs que nous avons relevées. Pour ce faire, il faut articuler, comme le dit Reason 1993, la nature de la tâche, les conditions de réalisation et les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet (in Marquillo Larruy :49). Nous essayons de classer les erreurs en fonction de leur origine cognitive, notamment avec cette hypothèse que les apprenants sont différents les uns des autres sur le plan stratégique. Cette démarche devrait diminuer le nombre de formes d'erreurs.

Pour nous, la notion de stratégie est indissociable des savoirs antérieurs de toute sorte et de l'attention. En effet, l'attention réunit, selon les termes de Reason (in Marquillo Larruy :49), la représentation du but à atteindre et celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Reason distingue trois types d'erreurs liés à des niveaux d'activités cognitives différentes : en premier lieu, l'inattention ou l'attention excessive qui peuvent dévier les fonctionnements routiniers et donner lieu à ce qu'il appelle « lapsus ou raté », ensuite, les processus de haut niveau qui mettent en œuvre les stratégies comme l'évaluation de l'information disponible, la représentation des buts et enfin de compte la décision ou l'action pour atteindre les buts déterminés et qui donneraient lieu aux fautes basées sur des règles comme les erreurs causées par une mauvaise application d'une bonne règle (il s'agit d'une règle utile dans une situation donnée mais qui a besoin d'être aménagée dans d'autres situations et qui entraîne la sur-généralisation) et les erreurs qui résultent de « règles fausses »<sup>19</sup> et, enfin, les erreurs qui peuvent également résulter des connaissances déclaratives. On peut les mettre en relation avec la théorie des schémas. Ceux-ci sont des structures d'organisation cognitives complexes. Ce

---

<sup>19</sup>.Pour expliquer ce phénomène il recourt au modèle à trois phases de Karmiloff-Smith (1984) où il découvre la manière dont les enfants s'approprient les routines et les mécanismes pertinents pour la résolution de problèmes. Dans sa première phase, dite « procédurale » les enfants construisent une règle pour chaque situation en fonction des rétroactions que suscitent leurs actions. Il y a peu d'erreurs dans cette phase. Sa deuxième phase est nommée « méta-procédurale » où les démarches qui fonctionnaient de manière indépendante dans la phase précédente sont généralisées par l'enfant. Dans cette deuxième phase apparaissent des erreurs provenant de l'application « rigide et non contextuelle » des règles découvertes. Le nombre d'erreurs dans cette phase est considérable et on peut souvent les prédire. Les mécanismes de régulation (tuning) plus subtils viennent dans la troisième phase nommée « conceptuelle ». Cognitivement cette phase est moins coûteuse par rapport à la phase précédente. Marquillo Larruy répartit les erreurs provenant de règles fausses en deux sous-ensembles : les erreurs provenant d'une mauvaise interprétation des indices ou des caractéristiques de la situation, et de l'encodage et les erreurs liées à un défaut de l'action.

dernier type d'erreur résulte, d'après Reason, de deux causes principales : d'abord de la « rationalité limitée » qui concerne la non-prise en compte par les individus de la totalité des détails intervenant dans les scénarios possibles » et ensuite, de « l'élaboration d'un modèle mental incomplet ou inadéquat de l'espace problème » (in Marquillo Larruy 2003 :52). Les erreurs qu'on lie aux connaissances déclaratives sont souvent dues à « des choix d'éléments non pertinents, à des biais de confirmations, à des corrélations illusoire et à des difficultés d'attribution de la causalité en général » (Marquillo Larruy 2003 :53).

L'adoption d'un tel protocole d'analyse d'erreurs est motivée par la critique des positions non théoriques des recherches qui attribuent en partie le succès ou l'échec des apprentissages aux stratégies d'apprentissage.

## **2. III.5 Plan de l'évaluation**

Notre démarche est calquée en grande partie sur la démarche évaluatrice de Corder. Il s'agit de qualifier des performances et d'en tirer des considérations sur la nature du mécanisme d'apprentissage. L'évaluation, chez Corder, se fait à partir d'un indice morphosyntaxique fautif ou autre, afin d'en tirer la signification.

L'objectif que nous nous assignons dans l'étude de notre corpus n'est pas une évaluation quantitative de la connaissance du français par nos informateurs car notre préoccupation n'est pas l'établissement d'une corrélation entre l'emploi des stratégies et le niveau de performance linguistique.

Notre analyse comporte des sections consacrées aux traces de mise en application des stratégies métacognitives et cognitives regroupés dans le classement d'O'Malley et Chamot (1990).

Dans notre analyse nous nous interrogeons à la fois sur l'origine des faits déviants et non déviants. Nous avons pu, dans cette deuxième analyse, identifier d'abord les erreurs dues aux phénomènes interférentiels comme le calque grammatical, sémantique et lexical, ensuite les erreurs dues aux phénomènes intra-linguaux comme la sur-généralisation et les formes primitives et enfin les erreurs qu'on ne peut pas aisément attribuer aux phénomènes interférentiel ou à la complexité de la langue cible.

Nous constatons dans cette analyse qu'approximativement 33,23% des erreurs proviennent de l'interférence, 31,36% des faits intra-linguaux et 35/36% à la fois des faits intra- et interlinguaux.

Dans les sections suivantes, nous essayerons d'associer ces trois types d'erreurs et leurs correspondants normaux aux processus régissant le modèle cognitif d'Anderson d'une part et de comparer ces derniers avec les items cognitifs et métacognitifs figurant dans le classement d'O'Malley et Chamot 1990 (in Cyr 1998 : 39) d'autre part.

## **2. III.6 Les stratégies cognitives**

Les stratégies cognitives seraient souvent plus facilement repérables, puisqu'elles impliquent l'intervention de l'apprenant dans la langue cible, c'est-à-dire qu'elles supposent que l'apprenant manipule mentalement ou physiquement la LC afin de l'acquérir en appliquant les techniques spécifiques. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons présenter le résultat du dépouillement de notre analyse en matière de traces des stratégies cognitives.

### **2. III.6.1 Pratiquer la langue, répéter, réutiliser**

Selon les théories cognitives on apprend en agissant. Dans le modèle cognitif d'Anderson une production doit être réutilisée des milliers de fois pour être automatisée. Communiquer dans la langue cible, penser ou se parler à soi-même dans la langue cible, répéter, à l'oral ou à l'écrit, les segments de la langue qu'on lit ou on écoute, réutiliser, dans les communications authentiques ou dans l'exécution d'une tâche, les mots, les phrases ou les règles appris en salle de cours sont des exemples de cette stratégie cognitive (la réutilisation). Ainsi les productions écrites et orales de nos apprenants nous révèlent bel et bien qu'ils réutilisent une partie du français auquel ils s'étaient exposés. Les mots soulignés dans les deux extraits suivants sont des éléments utilisés par les personnages du film dont nos apprenants disposaient.

GE90 Ian a dit lwi ko il s'est /dispute/ avec ses /parSnt/+ /lo/ grand-père /lwi/ a /domSde ko/ de téléphoner à ses /parSnt/

GC90 Ian est un garçon qui /so/ quitte sa maison à cause de /diput do/ ses parents+

La réutilisation n'est donc pas propre à un apprenant donné, elle se voit chez tous les apprenants des deux groupes.

Dans le modèle cognitif d'Anderson, la phase interprétative est caractérisée par la répétition. A savoir que l'apprenant répète le savoir déclaratif déposé dans la mémoire de travail. La répétition des fragments de la langue cible, elle commence quand les apprenants répètent à voix basse ou haute les segments entendus afin de les retenir dans la mémoire de travail. En effet cette pratique naturelle aide l'apprenant à garder le savoir déclaratif dans la mémoire de travail pour le transformer en opérateur et par conséquent à améliorer sa mémoire déclarative. Sans répétition (dans son sens non classique), il n'y aurait pas de production ni de rétention ni de mémorisation, ni, enfin, de mémoire déclarative. Le fait que nos apprenants, comme tout autre apprenant, savent s'exprimer en français et comprendre cette langue est une preuve solide qu'ils sont équipés de cette soi-disant stratégie. Les hésitations et les faux départs en sont des indices, exemple :

GC20 on /po/ euh on /po/ vivre euh sans le technologie euh sans le télévision euh sans le pile euh sans le quelque chose+ nous avons euh euh /tul/ euh /tul/ euh les outils

Étrangement, les faux départs sont absents dans les productions du groupe expérimental, nous avons l'impression que les apprenants de ce groupe récitent par coeur le texte qu'ils auraient déjà préparé. Nous avons constaté beaucoup moins d'hésitations par rapport à celles observées chez le groupe témoin. L'extrait suivant est tiré des productions orales GE60 où le nombre des hésitations semble normal pour un débutant.

GE60 euh euh et euh ils sont euh satisfaits euh euh [do] cette situation+ euh ils [se] sont euh euh+ en fait ils [so] sont adaptés [do] cette euh façon [do] vie euh+ il est euh ils ont fait effort former euhm et transférer cette façon aux nouvelles générations

En plus, il faut faire remarquer que la langue est constituée d'un nombre limité de sons, de lettres, de mots et de règles, et qu'elle est par nature répétitive.

Il est incontestable que l'acquisition des savoir-faire langagiers (savoir procédural) se fait par la compréhension/production des textes, la communication. En résumé, sans pratique de la langue, il n'y aura ni production ni fluidité. Les productions de nos apprenants quoiqu'elles soient médiocres et lacunaires, contiennent bien des énoncés, des fragments d'énoncés et des

mots automatisés qui reflètent la mise en œuvre de ce qu'on appelle la stratégie de « pratique de la langue ».

GC20 Je m'appelle Amir

GE20 Au nom /do djo/ + bonjour

Ce sont des échantillons de production orale, qui sont certainement précédés de la compréhension. La production passe par la compréhension, à savoir que via des lectures et des écoutes attentionnées, l'apprenant s'est approprié des éléments linguistiques dont il se sert maintenant pour produire un texte oral ou écrit.

## **2. III.6.2 Mémoriser**

Cette stratégie consiste en l'application des techniques mnémoniques. Alors que O'Malley et Chamot considèrent que « mémoriser » n'est pas en soi une stratégie d'apprentissage, ils disent qu'un ensemble de stratégies contribue à la mémorisation, par exemple prendre des notes, répéter, grouper, se ressourcer, etc. Mais comment mémorisons-nous ? Le système du savoir déclaratif, indispensable pour la génération de l'action, dans la conception d'Anderson, emmagasine nos expériences dans tous les domaines, y compris nos réussites et nos échecs. Dans le modèle cognitif d'Anderson, la mémorisation passe par l'association des parties saisies de l'input avec les savoirs antérieurs déposés dans la mémoire de travail. Autrement dit, les nouvelles informations traitées par les savoirs antérieurs, finiront au fur et à mesure par s'ajouter aux propositions et aux schémas existants, autrement à la mémoire déclarative. D'après Anderson, on peut ajouter facilement un savoir à notre système déclaratif sans avoir besoin de savoir comment l'information ajoutée sera ultérieurement utilisée. Or, toute pratique de la langue favorise la mémorisation. Au début de l'apprentissage, l'apprenant focalise son attention sur les mots et les règles syntaxiques non encore automatisés dont il a besoin pour faire ses productions. Cette focalisation d'attention se répète dans les productions et donne lieu enfin à la mémorisation. Il y a évidemment des pratiques qui sont plus symboliques pour la mémorisation que la pratique de la langue dans son sens communicatif comme la prise de notes ou la répétition scolaire. Donc, le système de production humaine est en soi un système mnémonique.

Dans l'extrait suivant l'apprenant crée le verbe « designer » (pour dessiner) en associant son savoir sur l'anglais à son savoir sur le français :

-Si j'ai besoin d'un verbe en français que je ne connais pas encore

-Alors je prends son équivalent anglais et j'y ajoute un « er » ou « r » s'il y un « e » à la fin

GE7é Ils sont designer nouveau models que les gens ne voient plus (dessiner)

La production qui a donné lieu à « designer » sera réutilisée plus tard si l'apprenant reçoit un feedback positif et le verbe « designer » sera ajouté à la mémoire déclarative ; si l'apprenant reçoit un feedback négatif, il le remplacera par un autre élément comme par exemple « dessiner ».

### **2. III.6.3 Prendre des notes, grouper et réviser**

« La prise de notes, le groupement et la révision » sont les trois stratégies dont nous ne nous sommes pas informé explicitement auprès de nos apprenants. Nous ne leur avons pas demandé s'ils les appliquent ou non.

La prise des notes est une pratique ou une habitude fréquente que les enseignants de L2 observent tous les jours, surtout chez les populations adultes. La prise de notes fonctionne, en effet, comme une mémoire extérieure qui aide l'apprenant à surmonter les limites de sa mémoire (de travail). Cette soi-disant stratégie est en soi une très bonne preuve de l'existence de la stratégie de révision. L'apprenant prend des notes, soit comme simple répétition pour mémoriser ce qu'il lit ou entend (hypothèse faible), soit il le fait parce qu'il sait qu'il aura plus tard des difficultés à se rappeler ce qu'il a perçu (hypothèse forte). La prise de notes ne peut pas être un acte gratuit : l'apprenant prend des notes parce qu'il souhaite y revenir pour réviser.

Notre propre expérience en tant qu'enseignant nous dit que cette activité est tellement forte chez les apprenants de langue qu'il faudrait quelquefois les empêcher de le faire, puisque dans le cadre institutionnel, elle les empêche souvent de suivre leur interlocuteur (l'enseignant ou les autres apprenants) et perturbe la communication. Nous pensons que les apprenants recourent à la prise de notes parce qu'ils savent à juste titre qu'ils oublieront, mais en général, ils considèrent cet oubli comme une faiblesse et non pas comme un phénomène naturel. Une autre raison qui pousse l'apprenant à prendre des notes, c'est qu'il n'est pas encore convaincu que la langue est faite d'un nombre limité de sons, de lettres et enfin de mots qui se répètent.

En ce qui concerne la stratégie de « grouper », Cyr la qualifie d'acte d'ordonner la matière enseignée selon les attributs communs de manière à faciliter sa récupération. Celle-ci est aussi en quelque sorte une sorte de prise de notes basée sur l'association des constituants linguistiques. Nous pensons qu'on n'a pas besoin de demander aux apprenants s'ils regroupent les constituants de la langue en fonction de leur catégorie ou de leur thème, puisque leur production est une preuve qu'ils ont catégorisé ces constituants ; le verbe est utilisé à la place du verbe, l'adjectif est utilisé à la place de l'adjectif, les fonctionnels sont utilisés à leur place, etc. En ce qui concerne la catégorisation en fonction du thème, les productions des deux groupes d'apprenants révèlent que leur choix linguistique est dirigé par les thèmes et les fonctions langagières. En voici quelques exemples :

GE50 Ian/sa/endormir avec /lo/ casque /lektuq do/ la /muzik/+ sur ses oreilles  
+ quand /lo/ grand-père a entré dans sa chambre+ /lo/ grand-père a mis /lo lektur do muzik/  
à côté sans /etendr/ et après il a /etendy/ de la lampe électrique et il est sorti de la chambre

GC50 par exemple lorsque euh son /geränd/ père /lwi/ a /domānde do/ ramasser les geränd/  
cailloux et les mauvaises herbes euh les mettre dans les seaux euh il était étonné et il voulait  
plutôt écouter /do/ la /muzik/ et il /no/ pouvait pas comprendre

Dans le premier exemple, il y a le verbe « éteindre », le substantif « lampe » et l'attribut « électrique » et dans le deuxième extrait il y a le verbe « ramasser », les substantifs « cailloux » et « herbes » et les attributs « grands et mauvais ». Ces emplois ne peuvent pas être hasardeux, ils sont sans doute précédés d'organisations mentales au niveau du regroupement.

Cependant on peut se demander quel intérêt peut avoir le listage des constituants de la langue hors contexte, selon soit leur catégorie grammaticale ou soit le thème de la communication. Il semble que cette activité vise à augmenter le savoir déclaratif, mais quelle sera l'utilisation de ces listes ? On peut penser que l'apprenant mémorise la liste de mots ou s'y réfère au besoin. Dans le premier cas, la mémorisation de la liste de mots fait penser aux listes fastidieuses des méthodes grammaire-traduction, à savoir l'apprentissage des éléments de la langue hors contexte. Le deuxième cas semble encore plus compliqué car l'apprenant devrait faire beaucoup d'efforts pour retrouver dans ses listes, ce dont il a besoin le cas échéant.

Puisque le contexte favoriserait le rappel des éléments linguistiques, on s'attend plutôt à déconseiller aux apprenants de faire des listes et à leur conseiller de se servir du contexte pour se rappeler les mots et les règles grammaticales. Autrement dit, le contexte d'un récit peut aider l'apprenant à se rappeler certains éléments lexicaux et morphosyntaxiques, tandis que le contraire est moins envisageable, à savoir que le rappel des éléments linguistiques est peu propice au rappel de ce qui s'est passé dans le contexte.

## 2. III.6.4 Inférence, déduction, induction, deviner

Dans le Petit Robert, *Inférer signifie tirer (d'un fait, d'une proposition) une conséquence, arguer, conclure, déduire, induire ; l'inférence est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Il s'agit de la déduction, de l'induction.* Dans la littérature de la didactique des langues, inférer signifie « *utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extra-langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner intelligemment* » Cyr (1998, p.50). Pour certains comme Carroll & Sapon (1959) et Griggs & al (2002) l'inférence est une disposition naturelle à l'apprentissage des langues. En effet la tolérance à l'ambiguïté, le concept mis en évidence par Budner (1962), et, en d'autres termes, la compréhension globale, sont des aspects de ce procédé. Si on demande aux apprenants, après l'écoute ou la lecture d'un texte, s'ils l'ont compris, leur réponse serait : « oui, mais il y a des mots que je ne connais pas » ou quelque chose de ce genre. Il est impensable d'imaginer un adulte écoutant ou lisant un énoncé sans qu'il essaie de le comprendre à partir du contexte.

La production orale de nos informateurs contient bien des indices qui montrent qu'ils s'appuient bien sur le contexte langagier et extra-langagier pour produire la langue qui est elle-même l'issue d'une activité de compréhension. Dans le film que nous avons fourni aux apprenants, il y a des énoncés dont les apprenants ignoraient les constituants. Voici un extrait du film :

Ian : t'as des pires grand-père ?

Grand-père : des pires ? Non.

Ian : je peux prendre celles de la télécommande de la télévision ?

« Piles » et « celles », le pronom démonstratif, sont des éléments inconnus des apprenants, voire, tout comme l'élision de « y » dans « t'as ». Nous avançons cette hypothèse, vu leur manuel et la durée de leur apprentissage, qu'ils n'avaient pas dû aborder les pronoms démonstratifs et pourtant il semble que la plupart des apprenants ont bien compris, au moins en partie, les dialogues des personnages du film. Voici quelques énoncés produits par nos apprenants :

GC20 le garçon pose des questions à propos de une /kaftjer/ euh euh il pose des questions+ euh à propos de+ la pile et la télévision

GC60 par exemple lorsque euh son grand-père /lwi/ a /domande do/ ramasser les grandes cailloux et les mauvaises herbes euh les mettre dans les seaux euh il était étonné et il voulait plutôt écouter do la /muzik/

GE50 Ian avait /bozwa do/ la batterie+ mais il /no pove/ pas proposer /direktomã/+ il a trompé son grand-père /domande/ la /telekomand/ à voler des batteries

GE90 la batterie était déchargée+ pendant /lo potidezone/ quand /lo/ grand-père décrivait sa machine à café simple pour /lwi/+ Ian /lwi/ a /demande un/ télécommande do télévision

La déduction est, en effet, l'application d'une règle hypothétique ou réelle en vue de comprendre ou de produire la L2. La (sur)-généralisation est un très bon indice de ce procédé qui va à l'encontre de l'inférence. Notre corpus en contient assez :

GC2é J'ai pris des nombreuses photos que je vais t'envoyer sur l'internet

GE50+ au matin /lo/ grand-père est rentré /do/ la chambre et a mis /lo ridu do/ côté et a ouvert la /fonetr/+

Le procédé qui a abouti à ces erreurs, chez GC2é et GE50, peut être présenté par les algorithmes suivants :

GC2é

- contrairement au persan, en français le nom est précédé d'un article défini ou indéfini
- si ce nom est indéfini masculin singulier, on met l'article indéfini masculin « un »

- si le nom est indéfini féminin, on met l'article indéfini féminin « une »
- si le nom est indéfini pluriel masculin ou féminin, on met l'article indéfini pluriel « des »
- alors ici on met l'article indéfini pluriel « des », puisqu'il s'agit d'un nom pluriel et indéfini

## GE50

- la conjugaison des verbes en français suit des modèles différents ;
- si je veux conjuguer un verbe français
- alors je vérifie d'abord si c'est un verbe du premier groupe (en er), un verbe du deuxième groupe (en ir) ou un verbe du troisième groupe (irrégulier)
- « ouvrir » se termine avec « ir »
- Alors je le conjugue sur le modèle des verbes du deuxième groupe
- Si je veux le conjuguer au passé composé
- je conjugue d'abord l'auxiliaire « avoir » pour la troisième personne du singulier, alors je mets « a »
- et puis j'y ajoute le participe passé de « ouvrir »
- alors je supprime « r » de l'infinitif sur le modèle des verbes du deuxième groupe
- et je dis « a ouvri »

A ces cas il faut ajouter la création de nouveaux mots. La création de nouveaux mots est la manifestation évidente de la déduction. Il est fort probable que la forme verbale inventée, « conceptent », dans l'extrait ci-après, ait été produite par dérivation. Sur le modèle de regard → regarder, ou information → informer, l'apprenant a créé « conceptent » de « concept » ou « conception ».

GE10é Aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aïd des ordinateurs, donc les formes douces utilisent beacoup cette annes.

La création de mot souligné dans l'extrait suivant se montre encore plus intéressante puisque l'apprenant essaie de créer un nom français à partir du terme anglais « confort » ce qui donne lieu à « confortation ».

GC5é Pour longtemps l'année le besoin de plus la confortation de la passagère de la voitures est l'autre raison qu'ils considerent dans la constrution de la voiture.

Cette erreur est intéressante puisque on y voit à la fois la dominance des savoirs antérieurs de nature interférentielle et intra-linguale. Le « m » de la « confortation » viendrait fort probablement de « confort » (le terme anglais) et « ation » serait le résultat de l'application du calcul mental suivant :

Si j'ajoute « er » ou « r » à certains verbes anglais et si j'enlève « to » qui les précède,

alors j'aurai leur équivalent français, par exemple : la suppression de « to » de « to decide » et l'ajout d'un « r » donnent le verbe « décider »

Alors l'équivalent français de « to comfort » serait « conforter ».

Ce premier calcul serait suivi d'un autre calcul pour construire un nom français.

Si je veux faire un nom français je peux le faire à partir de certains verbes, si j'enlève la terminaison de l'infinitif (er) et j'y ajoute le suffixe « ation », j'aurai le nom du verbe en question.

Alors j'enlève le « er » de « conforter » et j'y ajoute « ation »

Alors je dis « confortation » sur le modèle de « informer → information », considérer → considération etc.

La déduction et l'induction sont les deux versants d'un seul processus. La déduction, selon la définition donnée par Le Petit Robert, *est un procédé de pensée par lequel on conclut d'une ou de plusieurs propositions données (prémisses) à une proposition qui en résulte, en vertu de règles logiques, et l'induction est une opération qui consiste à remonter des faits à la loi, de ces données (propositions inductrices) le plus souvent singuliers ou spéciaux, à une proposition plus générale.*

## **2. III.6.5 Recherche documentaire**

Il s'agit d'utiliser les ressources de référence au sujet de la langue. Poser des questions de clarification à l'enseignant ou à son voisin ou chercher un nouveau mot dans le dictionnaire sont des techniques que connaissent bien les enseignants de L2 chez leurs apprenants. Un apprenant adulte qui décide de s'approprier une L2 n'attend pas qu'on lui demande de chercher à comprendre ce qui lui est inconnu. Le fait que l'apprenant s'achète un dictionnaire ou un cours de langue est un très bon témoignage de l'existence de cette soi-disant stratégie.

En plus, certains emplois linguistiques inattendus chez l'apprenant révèlent qu'il cherche à se doter de moyens linguistiques et discursifs afin de s'exprimer en L2.

En l'occurrence, les erreurs dues à l'effet du dictionnaire sont révélatrices. Les extraits suivants dévoilent cette stratégie chez nos informateurs.

GC7é ...il faut être économique mais en général les voitures au point de vue de économique (pour écologique) sont pérniseuse. A mon avis pour avoir une bonne météo les gens il doivent utiliser leur voitures seulement quand ils vont voyager et quand ils vont sortir de sa maison pour chercher qq.ch dans la ville il faut utiliser le tramway.

L'emploi du terme « pérniseuse » (pernicieuse) ici serait le résultat d'une recherche dans un dictionnaire persan-français puisque nous n'avons pas pu le retrouver dans le manuel de l'apprenant. Remarquons que la fréquence de cet adjectif est beaucoup plus basse que celle de ses synonymes, comme « dangereux », « malfaisant », « nocif » et « mauvais ».

## **2. III.6.6 Traduire et comparer avec la L1**

Si l'on accepte que l'on ne s'approprie une nouvelle connaissance qu'en se basant sur ses savoirs antérieurs, on peut donc imaginer que l'apprenant compare les deux systèmes linguistiques. Pour Oxford (1990) l'utilisation directe d'un mot ou d'un élément de la L1 en vue de produire un énoncé dans la L2 est le résultat de l'application de cette stratégie d'apprentissage tandis que pour d'autres il ne s'agit que d'une stratégie de communication (voir Cyr 1990). Pour nous, toute autocorrection portée sur les erreurs de nature interférentielles amène l'apprenant adulte à comparer les deux systèmes linguistiques en présence. La traduction d'une intention donnée exprimée en persan nous révèle bien l'existence de ce mécanisme de traduction/comparaison (au moins mentale) chez tout individu apprenant adulte. Dans les énoncés suivants, nos apprenants formulent leur intention tout en se rendant compte de la différence/ressemblance entre les deux systèmes linguistiques, puisque ces énoncés sont formulés correctement suivant les règles syntaxiques de la L2 alors qu'ils contiennent des erreurs d'ordre interférentielles sur le plan sémantique ou grammatical. Cela montre bien que l'apprenant est bien conscient des mécanismes différents de LC par rapport à sa langue maternelle.

GE10 n'écoute pas à la musique quand tu es avec moi

GC10 Ian est un fil qu'il habitait et il aimait tous les intéressants de la vie dans la ville

Dans le deuxième extrait, l'apprenant ne sait pas encore que dans le système français les termes « fils » et « garçon » véhiculent deux concepts différents alors que le persan utilise un seul substantif, « pesar (پسر) », pour représenter ces deux concepts distincts. En effet l'apprenant adulte iranien part de cette hypothèse que comme en persan, en français, le terme « fils » signifie, à la fois, l'enfant du sexe masculin par rapport à ses parents et la personne de sexe masculin par rapport aux personnes de sexe féminin. Cette hypothèse ne se fait que par la comparaison des deux systèmes linguistiques. Il nous semble que cette comparaison est accompagnée machinalement d'une traduction mentale, orale ou écrite. Dans la deuxième partie de cet extrait, l'apprenant respecte bien les règles syntaxiques du français, différentes de celles du persan. Le verbe en persan se place à la fin de la proposition, il est précédé de ce qu'on appelle le fonctionnel ou le signe du COD défini<sup>20</sup> ce qui donne lieu à, si on le traduit en persan: /va u dust dāft dzazābjathā-je zendegj-e dar Jah/ = et il aima attrait de vie dans ville. Nous y voyons des éléments morphologiques propres au système français qui n'existent pas en persan, comme les articles, que l'apprenant utilise dans sa formule, et vice versa, il y a des éléments propres au système persan qui n'existent pas en français, comme « rā », le fonctionnel ou le signe introduisant le COD défini, que l'apprenant remplace par Ø.

A cela on peut ajouter l'ordre syntaxique, par exemple la place de la préposition par rapport au verbe.

S'il n'y avait pas cette comparaison entre les deux systèmes, les erreurs d'origine interférentielle se fossiliseraient. Certains verbes en persan, surtout en persan non littéraire, ne se mettent jamais à l'imparfait, comme /dāftan/ (avoir), /budan/ (être), /qarārgereftan/ (se trouver) et /dustdāftan/ (aimer) entre autres, alors que l'apprenant iranien emploie leur équivalent français à l'imparfait. En voici quelques exemples tirés de notre corpus :

GC50 ils /regarde lo/ champ qui /so/ terouvait /dovā/ plan silence+c' était /pot/- être là /ko lo/ garçon a découvert un /otro/ monde différente de celui qu' était en ville

GE90 mais il n'y avait pas /do/ télévision dans sa maison+ même si Ian /sulumān vole/ les batteries +donc /lo/ grand-père il /vermān/ aimait le silence

## 2. III.6.7 Paraphrase ou circonlocution

<sup>20</sup> . le signe ou le fonctionnel du COD défini, /rā/ (را), s'oppose aux prépositions introduisant un COI, « /bā, be, az ... / (با، به، از.)

Il s'agit de recourir à la circonlocution ou à la paraphrase en vue de surmonter les lacunes lexiques. Cyr considère la paraphrase comme une stratégie d'apprentissage à condition qu'elle suscite une rétroaction de la part de l'interlocuteur et qu'elle serve à apprendre un mot ou une expression que l'apprenant ne connaît pas. Pour nous, il s'agit d'une stratégie de communication qui crée une « situation potentielle d'acquisition ».

Les extraits suivants, « *monter à dos de cheval* » et « *machine à café* » révèlent bien que l'apprenant sait trouver des moyens pour s'exprimer et il est fort probable que dans une situation d'interaction, son interlocuteur le comprenne et lui fournisse les signifiants qui lui manquent. En l'occurrence, la présence d'un interlocuteur peut être décisive puisque dans une interaction orale l'apprenant n'a pas le temps de se ressourcer et il a donc recours à la circonlocution pour non seulement transmettre son message mais aussi pour faire durer l'interaction. Par ailleurs, l'appropriation de l'élément recherché par l'apprenant dépend en partie de la réaction de son interlocuteur. Voici deux exemples de circonlocution extraits de notre corpus :

GC15é Dans –y- je pouvais fair du sport de plein air comme :ski, marcher et monter à dos de cheval.  
Il y a different végétation rare, aussi

GE9Oquand lo grand-père décrivait sa machine à café simple pour lwi

## 2. III.6.8 Élaboration

Une notion bien récurrente dans la littérature des stratégies d'apprentissage, « l'élaboration » consiste en l'établissement de liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures, en association intra-linguales dans le but de comprendre ou de produire des énoncés. La création de nouveaux mots en est un indice. On a vu *supra* que la création de nouveaux mots serait également la manifestation de ce qu'on appelle l'inférence. Il nous semble qu'elle peut l'être également pour l'élaboration, exemple :

GC5é Pour longtemps l'année le besoin de plus la confortation de la passagère de la voitures est l'autre raison qu'ils considerent dans la constrution de la voiture.

GE10é Aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aid des ordinateurs, donc les formes douces utilisent beacoup cette annes.

Les mots soulignés sont le résultat de la déduction, à savoir l'application d'une règle induite des faits observés. On peut résumer le processus de base comme suivant : 1. le repérage d'une

certaine règle à partir des faits observés 2. l'association du nouvel élément à un élément déjà connu pour comprendre celui-là en se basant sur la même règle ou la création d'un nouvel élément connu toujours en se basant sur la même règle de découverte via l'observation. Alors, si, de « communiquer » dérive « communication », de « conforter » (même s'il n'existe pas) dérive « confortation » ou de « regard » dérive « regarder ». Selon la même règle, « concept » donne lieu à « concepter ». O'Malley et Chamot (1990) considèrent l'élaboration comme un mécanisme qui restructure des connaissances dans la mémoire à long terme. En lui donnant une signification englobante, ils y voient un mécanisme d'analogie, un mécanisme de contextualisation et un mécanisme qui associe les informations nouvelles à des concepts en mémoire, à des connaissances générales, à des connaissances techniques et à la connaissance du monde.

Gaonac'h (1990) considère l'élaboration comme un processus. Il emploie le terme « processus d'assimilation » pour expliquer le mécanisme qui rend possible « la perception ou la compréhension ». L'auteur postule que l'apprenant construit, grâce à ce processus d'assimilation, une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises.

Concernant la présence de l'élaboration chez nos informateurs, nous sommes persuadés qu'ils prennent appui dessus à tout moment de leur apprentissage. Les exemples abondants d'interférence et de (sur)généralisation sont, en effet, des manifestations de ce processus.

GC180 en effet son grand-père /esεje do/ la sortir euh /do/ son isolement euh avec /do/ la faire /travaj/ pour oublier sa euh solitude et /refleʃi/ à /lwi/ même

GC180 recourt ici à la morphologie du persan, mais avec des éléments français pour exprimer la simultanéité. A vrai dire, l'apprenant se trouve dans une situation analogue, au moins en partie, à des situations déjà vécues dans sa langue maternelle. Certes, la représentation qu'il se fait de cette situation prend appui en même temps sur les facteurs contextuels et ses savoirs antérieurs. Or, pour exprimer sa compréhension de cette situation il n'a qu'une seule possibilité : essayer de faire correspondre ses savoirs antérieurs à son intention d'expression. Le résultat de cette tentative est un énoncé qui comporte en même temps des éléments des deux langues, ce qui veut dire qu'il y a eu déjà une association entre les savoirs acquis antérieurement (L1) et les savoirs ultérieurement acquis (L2). Cette association ne se limite

certainement pas aux savoirs interlinguaux et il y a à coup sûr des associations entre les savoirs acquis sur L2.

### **2. III.6.9 Transfert : interférence, (sur)généralisation**

Le transfert est l'une des stratégies contenues dans la plupart des classements des SA. Le transfert peut avoir deux formes : le transfert des règles et des éléments de L1 en langue cible dont on distingue deux types, l'un positif et l'autre négatif. Le transfert positif a lieu lorsque les ressemblances entre les éléments du système linguistique de L1 et de L2 favorisent l'apprentissage des éléments équivalents en L2. On parle d transfert négatif là où des dissemblances entre les deux systèmes posent des problèmes à l'appropriation des formes linguistiques à l'origine de certains fonctionnements. Plus de 50% des erreurs identifiées dans notre corpus proviennent du transfert négatif d'ordre interlingual, (moins) d'ordre intra-lingual et/ou d'ordre intra et interlingual. Nous nous y attardons un peu plus à cause du pourcentage important de ce phénomène.

Partant des distinctions faites par François, Véronique (1983) donne sa première définition de l'interférence. « On peut conclure à un cas d'interférence de la langue maternelle en langue cible si la signification dans la langue seconde est construite à l'aide d'unités de cette langue appartenant à des classes syntaxiquement équivalentes à celles des unités qui seraient utilisées en langue première pour transmettre la même signification, unités de la langue seconde agencées selon les mêmes règles syntagmatiques ou presque que celle de la langue première » (Véronique 1983 : 668).

Afin de donner des explications possibles pour l'emploi du transfert par nos informateurs, nous confrontons les énoncés déviants soit à la norme de référence pour en repérer l'application d'une règle de la langue cible là où elle ne convient pas, soit à l'énoncé de la L1 pour dégager les ressemblances entre l'énoncé déviant en langue cible et l'énoncé équivalent en L1. Cette démarche se reproduit également pour l'analyse des non-erreurs.

A l'instar de Véronique 1983, nous avons procédé à la reconstruction des énoncés déviants avant de les traduire. Pour ce faire, nous avons fait un tri des énoncés inintelligibles et nous avons reconstruit le reste, à savoir les énoncés syntaxiquement, morphologiquement ou sémantiquement normaux sans trop modifier l'ordre et le choix des éléments linguistiques. Exemple :

GC70, ensuite le fils a monté /do/ la voiture

Reconstruit : ensuite le garçon est monté dans la voiture

Puisque nous sommes persanophones, nous n'avons pas soumis les reconstructions à d'autres juges. En plus comme nous disposons les documents fournis aux apprenants (un court métrage et un article existant dans leur manuel) sur lesquels ils se sont appuyés pour faire leurs tâches, nous n'avons pas eu de difficultés importantes à reconstruire les énoncés déviants.

Dans une deuxième étape, nous avons traduit en persan les énoncés anomaux qui constituent presque, vu le niveau bas (A1, A2) du français de nos informateurs, l'ensemble des productions de nos informateurs. Après avoir établi l'équivalent traductionnel, nous avons procédé à une traduction à rebours. Cette deuxième procédure nous fournit des indices sur lesquels portent nos interprétations. Selon F. François (séminaire de troisième Cycle, Aix 1977 in Véronique 1983) lors de la production en langue étrangère l'apprenant peut recourir à L1 soit en transposant dans la L2 des formes, des particularités ou des règles propres à celle-ci, soit en ignorant des formes, des particularités ou des règles qui sont spécifiques à la seconde langue. Ces distinctions de l'interférence sont considérées à la fois comme obstacle et solution à une difficulté dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons identifié un nombre important d'énoncés déviants qui correspondent à la définition de Véronique, citée *ci-dessus*, exemple :

GE100 quand ils sont en /vwatur lo/ père entend /ko/+ Ian n'aime /plu/ écouter à la /muzik/ il est en /terẽ do/ essayer vivre dans un autre monde

Reconstruit : (quand ils sont) dans la voiture, le père se rend compte que Ian n'aime plus écouter la musique. Il est en train d'essayer de vivre dans un autre monde

Traduit: /vaqti ke ānhā dar māʃine hastand, pedar motvadzeh miʃavad ke Ian dige dust nadārd be musiqi guʃ bokonad/.

La reconstruction et la traduction de cet énoncé nous permettent de conclure que « *écouter à la musique* » résulte de l'interférence de la langue persane. Car « à », unité fonctionnelle de la L2 et correspondant au fonctionnel /be/ en persan, suit l'équivalent du verbe « aimer » en persan, /dust dāʃtan/ (دوست داشتن), lorsque ce dernier est suivi d'un complément objet. Dans cet extrait la différence se trouve au niveau de l'agencement syntaxique des unités (j'écoute

(de)la musique donne en persan (je) à musique écoute =/ (man) be musiqi guf mikonam/, alors que dans cet énoncé l'interférence ne porte que sur l'emploi d'une unité de L2 correspondant à des classes équivalentes en L1.

Une deuxième sorte d'interférence qu'on peut retirer de la définition de Véronique concerne l'interférence d'ordre syntagmatique. En voici un exemple :

GE110 après deux jours le père euh /do/ Ian vient et Ian doit revenir avec /lwi/ chez sa famille

Reconstruit : deux jours après le père de Ian vient et Ian doit rentrer avec lui chez sa famille

Raduit : /pas az do ruz pedare Ian miād va Ian bājad bā u bargardad piḡe xānavādaḡ/

Dans cet énoncé « après deux jours » est la traduction mot à mot de /pas az do ruz/, locution adverbiale utilisée surtout dans le persan familier. Nous distinguons le persan familier du persan standard, sans parler de persan littéraire, car, dans tel contexte, selon les normes du persan standard /do ruz bad/ (deux jours après) conviendrait mieux.

Voici un autre exemple :

GC120 après /kelko/ jours /ko/ fils restait chez grand-père il /prone/ euh l'habitude du /respekt/ la vie du grand-père

Reconstruit : après être resté quelques jours chez son grand-père, il (le garçon) a pris l'habitude de respecter le mode de vie de son grand-père

Traduit : /pas az tḡand ruzi ke (ān) pesar nazde pedar bozorg mānd, u ādat kard (ādat karde bud) ke be fiḡeje zendegie pedarbozorg ehtrām bogzaārad/.

Nous avons également repéré des cas d'interférences portant sur la morphologie verbale et nominale. Ex :

GC18é Je voudrai visiterai toute les ça région, parc que ici est le plus intéressant et un paradis pour touristes

Reconstruit : je voudrai visiter toutes ces régions parce qu'ici est très intéressant et c'est [comme] un paradis pour les touristes

Traduit : /man mixām tamāme in mantaqe rā bebinam, tʃonke indzā xeili dzalebe va barāje gardeʃgarhā [mesle] beheʃte/

Les deux mots soulignés dans la version persane étant respectivement équivalents du semi-auxiliaire « vouloir » et l’infinitif « visiter » forment le verbe, mais contrairement à la formation des formes verbales coréférentes au même sujet en français, dans le système persan les deux éléments sont conjugués, à savoir que le premier constituant /mixām/ prend la marque du temps et de la personne et le deuxième constituant /bebinam/ prend aussi la marque de la personne.

Si nous traduisons mot à mot l’énoncé persan en question cela donne :

Je veux/voudrai/voudrais toutes ces régions visite parce qu’ici est très intéressant et pour les touristes paradis est.

Comme nous venons de le dire, tous les verbes qui suivent les semi-auxiliaires prennent une forme fléchie. Ex : /man mixāham dustānam rā be ʃām davat (bo)konam= je *veux/voudrais* mes amis au dîner *invite*= je veux inviter mes amis au dîner.

En persan, le verbe a deux formes : fléchie et non fléchie. Il se met à l’infinitif quand il est employé soit dans l’expansion autonomisée dans le sens infinitif, soit lorsqu’il remplit la fonction de sujet ou de complément d’objet. Ex : /barāje dāʃtane zendegje behtar mā bājad be hoqqe hamdigar ehterām bogzārim/= pour avoir une vie meilleure on doit respecter les droits de l’autrui. /rāh rāftan rā dust dāram (complément objet)/ j’aime marcher. Il se conjugue lorsqu’il suit un autre verbe se référant au même sujet, semi-auxiliaire, verbe modal ou autre, exemple : /u raft pedararʃ rābebinad/ = il est parti voir son père

Traduction mot à mot : il/elle est parti(e) père son pour voit<sup>21</sup>

Le premier verbe, /raft/ est le passé simple du verbe /raftan/ (partir) et le deuxième verbe, /didan/ est la forme fléchie du verbe /didan/ qui indique la finalité. Les deuxièmes verbes référant au même sujet se répartissent en deux groupes. Le premier groupe se forme de la façon suivante :

---

<sup>21</sup>Morphologiquement les verbes subordonnés et le mode subjonctif se ressemblent, c’est pourquoi dans nos traductions mot à mot, nous utilisons la forme indicative ou subjonctive selon le cas.

/be/

/bā/ + le radical du verbe + la désinence de personne, /am, i, ad, im, id, and/

/bo/

/bi/

Exemple : /man mixāham bebinam (je veux voir), to bāijad xo[hāl bā]i (tu dois être content), u dust dārad boxorad (il/elle aime manger) mā tardzih midahim mājinemān rā biāvarim (nous préférons prendre notre voiture), [omā āmadijd t]e kasi rā bebinid ? (qui est-ce que vous êtes venus voir ?), ānhā raftand dars bexānad (ils sont allé(e)s étudier

Le deuxième groupe-le verbe /dā]tan/ (avoir) et les verbes composés<sup>22</sup> - se forme comme suit :

Le participe du verbe + bā]+am, i, ad, im, id, and

Cette première définition de Véronique réduit l'interférence de L1 aux calques. Il distingue également des faits fautifs provenant d'une influence de la langue maternelle que l'auteur appelle « *non-interférentiels stricto sensu* ». Comme exemple de ces non-interférentiels, il souligne les erreurs commises par les élèves tunisiens dans l'emploi des expansions autonomisées par « pour » et dans l'emploi des syntagmes participes et infinitivaux prédicatoïdes. Dans ses remarques, il ajoute que l'emploi erroné de ces syntagmes chez ses informateurs correspond à un verbe inaccompli en leur langue maternelle. Nous avons aussi constaté ce genre d'expansions autonomisées par « pour » dans notre corpus qui sont plutôt de nature interférentielle. En voici quelques exemples:

GC90 au /dozjɛm/ jour son père vient pour l'/amone/ et /lwi roturne/ à la maison

Restitué selon la norme française: le deuxième jour son père vient/vint/est venu l'amener et le retourner à la maison

: à jour deuxième père son est venu/vint/vient, pour le à maison amène/retourne

Reconstruit selon la norme de L1 : /ruz dovom pedara] āmad tā u rā be xāne bargardānad/

L'expansion autonomisée introduite par « pour » dans cet énoncé, résulterait de l'existence de « tā », le fonctionnel persan qui introduit l'intention de faire quelque chose, et dont

---

<sup>22</sup> Nous entendons par verbes composés, les verbes qui sont composés d'un nom et du verbe /dā]tan/ comme /dust dā]tan/ (ami+avoir= aimer), /ārezudā]tan/ (souhait+avoir= souhaiter).

l'équivalent français est littéralement « pour » ou « afin de ». Comme on le voit, la cause de l'emploi erroné de « pour » dans notre corpus est différente de celle constatée par Véronique chez les élèves tunisiens.

Nous soulignons ici les cas où l'emploi des syntagmes participes ou infinitifs correspondrait à un verbe à l'inaccompli en L1. Ex :

GC70 après prendre /lo/ diner ils ont lavé les /asit/ plates

Restitué : après avoir pris leur diner, ils ont fait la vaisselle (ils ont lavé les assiettes)

Traduit : /pas az xordane fām unhā zarfhā (bofqbhāje taxt) rā fstand/ =après prendre diner ils vaisselle/assiettes + rā (le fonctionnel introduisant le COD défini)+ ont lavé/lavèrent

GE50 après prendre /lo/ diner ils ont lavé les vaisselles+

Reconstruit : après avoir pris leur diner, ils ont fait la vaisselle

Traduit : /pas az xordane fām, anhā zarfhā rā fstand/ = après prendre diner ils vaisselle/récipients ont lavé/lavèrent

Ces deux exemples confirment le constat de Véronique concernant l'influence de la langue maternelle et les non-référentiels. A ce type de fait erroné, on peut ajouter l'absence des articles définis et indéfinis, exemple :

GC80 /doma/ matin grand-père /evjie/ le /garson/ et ils manger /potitdezone/

GE6é L'évolution du goût dans le 21ème siècle est principal facteur de dessin des voiture

Cette dernière sorte d'erreur est récurrente dans notre corpus chez presque chez tous les apprenants des deux groupes. Le système persan distingue le défini de l'indéfini, mais le nom y est démuné de l'article. Il n'y a ni article défini ni article partitif. Mais il y existe un suffixe qui s'ajoute au nom indéfini pour le distinguer du défini. Le suffixe /j/(ج), s'ajoutant au nom, lui attribue un sens indéfini. Dans /diruz mardi didam ke bā xodaʃ sohbat mikard/= hier j'ai vu un homme qui se parlait, /i/ dans /mardi/ est appelé, par les grammairiens du persan, le signe d'indéfini (پای نکره). Pourtant nous serions en peine d'affirmer qu'une relation univoque relie l'absence de l'article dans le système persan aux absences erronées d'article dans le français produit par le persanophone.

Un autre fait erroné relevé dans notre corpus est celui des verbes pronominaux. Il existe, certainement des moyens lexicaux et morphologiques d'expression du réfléchi, du passif ou du réciproque dans le système persan. Le réfléchi est véhiculé par les unités verbales distinctes. /bidār<sup>h</sup>kardan/ (réveiller), verbe qui prend un COD non co-référent, s'oppose à l'intransitif /bidār<sup>h</sup>fodan/ (se réveiller). En effet, le réfléchi n'est pas véhiculé par un suffixe mais par une unité lexicale de nature verbale comme l'intransitif /lebaspu<sup>h</sup>fidan/ (s'habiller) qui s'oppose au transitif /lebaspu<sup>h</sup>fāndan/ (habiller) ou par des unités lexicales de nature pronominale, comme /xod/ dans /bā xod harf zadan/ (se parler réfléchi COI) qui exprime la réflexibilité de l'action alors que /hamdigar/ dans /bā hamdigar harf zadan/ (se parler COI) exprime la réciprocité.

Quant au passif, il se confond formellement avec les réfléchis véhiculés par les unités sémantiques de nature verbale, comme /foru<sup>h</sup>f raftan/ (se vendre), verbe intransitif qui s'oppose au transitif /foruxtān/ (vendre).

Enfin, la réciprocité peut aussi être véhiculée, en persan, par les unités pronominales comme /jekdigar/ ou /hamdigar/. Ex : /hamdigar/ dans /hamdigar rā dustdā<sup>h</sup>ftan/ (s'aimer) exprime la réciprocité. Nous ne parlons pas de préfixe parce que l'unité qui véhicule la signification de réciprocité ne s'ajoute pas au verbe. Contrairement au système français où le pronom complément dans les verbes pronominaux s'accorde avec le sujet, l'élément pronominal véhiculant le sens de réciprocité ou de réflexion dans le système persan reste invariable pour toutes les personnes. Comparons les changements que subissent les constituants des verbes suivants dans les deux langues :

/māhamdigar rā dust dārim, ſomāhamdigar rā dust dārid, ānha hamdigar rā dust dārand/ (nous nous aimons, vous vous aimez, ils s'aiment) et /man xodam rā sarzane<sup>h</sup>f mikonam, tu xodat rā sarzane<sup>h</sup>f mikoni, u xoda<sup>h</sup>f rā sarzane<sup>h</sup>f mikonad/ (je me blâme, tu te blâmes, il/elle se blâme).

Cela peut amener l'apprenant iranien à traiter une partie des verbes français comme des verbes pronominaux ou comme des verbes non pronominaux. Les deux cas se trouvent dans notre corpus. Ex :

GE70 /lo matan do pro<sup>h</sup>fen/ jour+ quand ils /so mangzā /lo potidézone lo gerā/-père a expliqué environ /do/ faire /do/ café d'Italie

Restitué : le lendemain matin, quand ils prenaient ensemble leur petit déjeuner, le grand-père a expliqué comment on peut faire du café italien

Traduit : /fardāj ruz bad, vaqtike ānhā bā hamdigar sobhāne mixordand pedar bozorg dar morede dorost kardane qahvaje itāliāije tozih dād/ = demain jour suivant, quand ils avec l'un l'autre petit-déjeuner, grand-père à propos de faire de café de italien

GC90 Ian est un garçon qui /so/ quitte sa maison à cause de /dipt do/ ses parents

Restitué : Ian est un garçon qui a quitté la maison à cause de la dispute de ses parents.

Traduit : Ian /pesari ast ke xāneaf rā (signe de COD défini) be xātere davāije pedar mādaref tark karde/= Ian un garçon est qui maison sa à cause de la dispute de ses parents

GC60 /so/ film est /sur lo/ histoire d'un fils qui a disputé avec ses parents et (il) va rester quelques jours chez son grand-père

Restitué : ce film est l'histoire d'un garçon qui s'est disputé avec ses parents...

Traduit : /in film (dar morede) dāstāne pesari āst ke bā vāledinaf davā karde/ = ce film est (à propos de) l'histoire d'un garçon qui avec parents ses s'est disputé.

GE100 Ian a [dispute] avec ses parents+

Restitué : Ian s'est disputé avec ses parents

Traduit : Ian /bā vāledinaf davā karde/ = Ian avec parents ses s'est disputé

En ce qui concerne la divergence et/ou la convergence des prépositions dans les valeurs sémantiques, nous avons repéré deux types d'interférences : les cas où une unité verbale+Ø en LC correspond à une unité verbale+un fonctionnel en L1. Ex :

GC20 euh le garçon aide au son père

Traduit:/ pesar be pedaref komak mikonad/ = le garçon aide à père son

GE30 le garçon n'a pas /pu/ regarder à la télé

Traduit : /pesar natavānest be televizion negāh konad/ = le garçon n'a pas pu/ne put pas à télévision regarder

Et le cas où à une unité verbale+préposition en L2 correspond une unité verbale+ Ø en L2. Ce dernier cas est rare puisque les unités verbales françaises suivies d'une préposition dont l'équivalent persan est démunie d'un fonctionnel ne sont pas nombreuses, exemple :

remédier à = /darmān kardan/ (remédier+ Ø), essayer de faire= /saj kardan/+ Ø +verbe fléchi.

GC60 ça /vo/ dire que il n'aime pas euh il [no] préfère pas la vie moderne entre sa vie

GC60 quand on entre la maison on voit que qu'il n'y a pas de télévision qu'il n'y a pas de pile

GE30 il a /kwāne/ la porte+

GE50 Ian essayait /no/ pas écouter /do/ la [muzik] en avant son /geqã/-père+

GE50 /lo geqã/-père a décidé contrôler son /poti/-fils+

GE100 quand ils sont en /vwatur/ lo père entend /ko/+ Lan n'aime /plu/ écouter à la /muzik/ il est en /terẽ do/ essayer vivre dans un autre monde

La troisième cause d'interférence dans le domaine des prépositions est la confusion des prépositions avec l'emploi des fonctionnels de L1 qui n'assurent pas la même fonction sémantique en L2, exemple :

GC20 puis le grand-père s'approche au fils et met sa main euh sur l'épaule de lui

Restitué : puis le grand-père s'approche du garçon et il met sa main sur son épaule

Traduit : /sepas pedar bozorg be pesar nazdik mijavad/. /be/ se traduit souvent par « à » et cela fait que le persanophone remplace /be/ par « à ».

GC20 ++ après euh le grand-père entre de la chambre aussi et il euh il enlève euh /lorjɛt/ à l'oreille du garçon

Traduit: sepas, pedarbozorg vāred-e otaq mijavad ou be otaq vared mijavad...

GE50+ au matin /lo/ grand-père est rentré /do/ la chambre et a mis /lo ridu do/ côté et a /uvri/ la /fonetr/+

En persan, certains verbes composés de deux particules imposent une organisation différente sur le plan syntaxique, c'est-à-dire que la première particule verbale se met entre le sujet et le

complément circonstanciel de lieu et la deuxième particule vient à la fin de l'énoncé. Dans ce cas, la première particule se lie au nom qui la suit, à l'aide du fonctionnel /e/ qui remplit la même fonction que le fonctionnel français « de » reliant le nom et le complément de nom. Par exemple, dans l'énoncé *ci-dessous* le premier élément du verbe / vāred ʃodan/ (entrer) est relié au complément de lieu /xāne/ (maison) à l'aide du fonctionnel /e/.

/u vāred-e xāne ʃod/ (les éléments soulignés sont les constituants du verbe) → il/elle est entré(e) dans la maison

C'est, à notre avis, la présence de cette particule fonctionnelle, /e/, qui amène le persanophone à employer « de » dans l'énoncé français.

L'exemple suivant de confusion de préposition est de nature interférentielle : le « de » traduit la préposition /az/.

GC6O Euh on tous euh on voit /ko lo/ grand-père n'aime pas la vie moderne et il euh il demande /do/ fils /do/ euh n'écoute euh /do/ n'écouter pas la euh à la musique

Ajoutons aux cas précédents celui d'ajout de la préposition à l'infinitif pour remplir la fonction du participe présent afin de présenter la simultanéité.

GC2O euh le grand-père /etɔ̃/ euh à la voir son petit-fils ici euh

Traduit : /pedarbozorg bā didane naveaf dar āndʒā moteadʒeb ʃod/ = grand-père avec/à voir neveu son là-bas s'étonne

GC1O il montait ce sujet avec /etendr/ la musique dans la /vwatur do/ son père quand ils rentraient dans /lor/ maison dans la ville.

Traduit : /u in amr rā ( signe de COD défini) bā xāmuʃ kardane musiqi dar mafin-e pedaref nefān dād.../ = il se fait avec éteindre musique dans voiture de père son a manifesté/manifesta.

Nous reprenons ici les notions de règles obligatoires et facultatives en L2 et en L1 de R.P. Stockell, Bowen et Martin (voir Véronique 1983).

Une règle syntaxique peut être obligatoire en L2 mais facultative en L1 : par exemple, le proclitique n'est pas obligatoire dans le système persan comme il l'est en français. Dans l'énoncé persan suivant /dāʃtam miraftam madrese ke u rā didam/, la proclise « je » est omise sans qu'elle touche à la signification de l'énoncé car la désinence verbale porte la personne en

elle à l'oral et à l'écrit. /man miravam/ et /miravam/ signifient tous les deux « je m'en vais ». L'omission du sujet dans notre corpus est sans doute en grande partie due au fait que la présence de la proclise est facultative en L1.

Une règle morphologique peut être obligatoire en L2 mais absente en L1 : par exemple, aux modalités nominales du défini et du partitif du français, correspond Ø en persan. Un autre exemple est l'invariabilité de l'adjectif en persan. Celui-ci ne prend aucune marque de pluriel ni de genre.

Une règle syntaxique peut être obligatoire en L1 mais différer dans son champ d'application de ce qui se passe en L2 : par exemple, l'adjectif est toujours postposé en persan alors qu'en français sa position est variable.

Une règle syntaxique peut être obligatoire en L2 et facultative en L1 et vice versa.

Un autre facteur qui intensifierait l'emploi de la stratégie de transfert est, selon Krashen (1981), la nature de la tâche. Les tâches qui permettent une certaine dose d'autocontrôle favorisent l'utilisation de la stratégie de transfert. Nous pensons qu'il faudrait prendre en compte l'élément à apprendre et non pas le stade de l'apprentissage ou la tâche à exécuter. Même si on est avancé dans son apprentissage on peut recourir à la L1 ou à toute autre langue déjà apprise pour faire une première hypothèse sur un fait linguistique donné en LC. Dans la conclusion de son étude portant sur les élèves tunisiens, Véronique conclut que plus de 50% des erreurs identifiées dans son corpus résultent d'un recours à la langue maternelle alors que ses informateurs sont à un stade avancé de leur apprentissage de la langue cible et que l'on s'accorde généralement à dire que la stratégie du transfert n'est plus celle sur laquelle les apprenants avancés prennent appui de façon dominante. Dans notre corpus, les productions de GC6 font penser qu'il a un niveau bien avancé en français, pourtant nous avons identifié dans ses productions des cas interférentiels, exemple :

GC6O Euhm On tous euh on voit /ko lo/ grand-père n'aime pas la vie moderne et il euh il demande /do/fils /do/ euh n'écoute euh /do/ n'écouter pas la euh à la musique

### **2. III.6.9.1 Le transfert intra/interlingual et le transfert intra-lingual**

Le transfert des connaissances ne se limite pas à celui des connaissances de L1 vers L2. Il peut être valable à l'intérieur de L2 aussi. Le transfert des règles internes du système linguistique de la langue cible aux autres domaines de cette langue pourrait aboutir à

l'appropriation moins problématique de l'élément de la langue cible ou amener à une sur-généralisation, c'est-à-dire à l'application d'une règle qui fonctionne dans une situation donnée mais qui ne convient pas dans une autre situation. Notre corpus présente des erreurs et des non erreurs qui seraient le fruit d'un transfert intra-lingual ou d'un transfert à la fois intra et inter-lingual. Nous y avons choisi quelques extraits pour y apporter certaines explications :

GE110 Ian doisappeler à ses parents

Dans cet extrait la présence superflue de la préposition « à » peut être considérée, à la fois, d'abord comme un transfert interlingual, car dans le système persan les deux verbes /telefonkardan/ (تلفن کردن) et /zēngzadan/ (زنگ زدن) équivalents de « téléphoner » et « appeler » sont suivis de la préposition به /be/ (à). L'énoncé « *Il doit appeler ses parents* » donne littéralement « /u bāijad be pedar va mādaraf zēng bezanad/. Et, ensuite, comme une sur-généralisation ou un transfert intra-lingual; sur le modèle de « téléphoner à qqn », l'apprenant emploie la préposition « à » également quand il s'agit du verbe « appeler ».

L'extrait suivant révèle la présence du transfert intra-lingual dans le GC.

GC110 /lo/ fils /repōd/+ pourquoi /rogard/ pas télévision

Dans GC aussi, nous constatons les deux types de transfert interlingual et intra-lingual. Le verbe « répondre » est conjugué sur le modèle des verbes du premier groupe et dans la deuxième partie de cet énoncé on constate que le sujet (tu) est omis sur le modèle du système persan. À titre de rappel, en persan l'emploi du pronom sujet est facultatif et son omission n'affecte ni la structure de l'énoncé ni la communication.

Le transfert, dans notre corpus, ne se limite pas au transfert négatif. Nous avons également constaté des transferts positifs. En voici quelques exemples ;

GC80 le /garson/ euh va à la maison et appeler à ses /parānt/

GE80 il a /desādu do vwatur/ et est arrivé au maison /do/ son grand-père

L'un des points linguistiques le plus problématique pour les apprenants est l'emploi des prépositions. Dans les extraits ci-dessus on constate l'emploi correct de « à » avec les verbes « aller » et « arriver », alors qu'on y voit aussi l'emploi inadéquat de la même préposition avec le verbe « appeler ». Pour nous, les deux premiers emplois représentent le transfert

positif. Les productions des deux groupes contiennent bien des énoncés formulés à partir du fonctionnement des deux langues (le français et le persan).

## **2. III.7 Stratégies métacognitives**

Le petit Robert donne comme signification pour mét(a)- « ce qui dépasse ou englobe ». Cyr (1998 :42) résume ainsi les stratégies métacognitives : «les stratégies métacognitives consistent à réfléchir à son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ». Dans cette partie nous cherchons dans les analyses de notre corpus la trace de ces processus métacognitive mentionnés dans le classement d'O'Malley et Chamot (1990).

### **2. III.7.1 Anticipation ou la planification**

Selon la définition donnée par Cyr (1998 :43), l'anticipation consiste à « se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou un acte de communication ».

La nature de la présente étude ne nous permet pas de lister des indices explicites témoignant de la présence ou de l'absence de cette stratégie chez la population que nous étudions puisque notre étude est basée sur l'analyse et l'interprétation des productions des apprenants. D'habitude, pour savoir si l'apprenant s'est doté de cette stratégie on fait souvent remplir des questionnaires ou on organise des entretiens ayant comme objet l'organisation de l'apprentissage par l'apprenant. Mais nous pensons que, même sans la verbalisation de l'apprenant, on peut prouver la présence de ce mécanisme chez tout individu apprenant adulte. L'apprenant adulte qui s'inscrit dans un cours de langue s'est fort probablement fixé un but à long terme : acquérir certaines compétences en langue cible. Il est peu imaginable qu'un apprenant adulte attende le feu vert de son enseignant pour aborder tel ou tel point de langue. Sont rares également les enseignants qui ne se sont pas étonnés des éléments linguistiques employés par leurs élèves alors qu'ils ne s'y attendaient pas. Les questions récurrentes telles que : comment puis-je dire en LC que ... ? Que faut-il faire quand on veut parler des événements passés ? sont des preuves insistantes qui nous révèlent que l'apprenant prévoit les éléments nécessaires non seulement à l'accomplissement d'une tâche mais aussi à l'accomplissement d'un acte de communication sociale. En ce qui concerne les enfants ou les

adolescents, la question se poserait différemment, car, en général le but, qui est la maîtrise relative de la langue cible, est fixé par autrui : l'institut ou les parents. Il serait donc normal que l'élève jeune se limite à ce qui lui est fourni dans le cadre du cours.

En plus, si on aborde « l'anticipation », en tant que fixation des buts, du point de vue cognitif, l'apprentissage est lui-même une procédure dirigée par le but que l'apprenant se donne c'est-à-dire que toute situation problématique amène l'apprenant à se fixer des buts qu'il essaie d'atteindre en recourant aux procédures générales de résolution de problème qui donneront lieu plus tard à des procédures spécifiques de résolution de problème.

## **2. III.7.2 Attention**

O'Malley et Chamot (1990) distinguent deux types d'attention : l'attention dirigée et l'attention sélective. Le premier est plutôt une concentration générale sur la tâche d'apprentissage dans sa globalité : l'apprenant décide à l'avance de maintenir son attention tout au long de son apprentissage. Le deuxième implique l'apprenant se concentrant sur des aspects spécifiques de la tâche. Pour Paul Cyr (1988 :43) cette stratégie (attention) consiste en « prêter attention à tout instant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche ».

Une fois de plus nous précisons que la nature de notre étude ne nous permet pas de savoir explicitement si nos informateurs appliquent certaines stratégies comme prêter attention à leur apprentissage du français et/ou à la tâche à exécuter ou non. Mais là encore, on n'oserait pas dire qu'un adulte qui s'est inscrit dans un cours de langue ne prête pas attention à son apprentissage.

Quant à l'attention sélective, on peut la remarquer plus ou moins en observant l'apprenant adulte exécuter une tâche donnée. Si on demande, à la suite de sa lecture d'un texte nouveau, à un apprenant dans ses débuts d'apprentissage, s'il comprend le texte, sa réponse négative ne nous choque pas, puisque lors de sa lecture, il se concentre plutôt sur la prononciation. Même s'il s'agit de reproduction, ce type de lecture, nous révèle le glissement de l'attention sur un aspect de l'élément linguistique à apprendre vers un autre élément. En effet, l'ensemble des productions qui constitue notre corpus, comme toute autre production, est surtout une manifestation de l'attention sélective puisque sans celle-ci les apprenants auraient produit des textes qui correspondraient à une autre consigne. Le récit du film « Un autre monde » par nos

informateurs et le cheminement de leur texte dévoilent à la fois l'attention dirigée et l'attention sélective.

Dans une vision cognitiviste, la conversion du savoir déclaratif en savoir-faire ou en savoir procédural consiste en efforts pour faire correspondre à l'intention d'atteindre le(s) but(s) fixé(s) les moyens qu'on connaît par expérience. C'est cette « intention » qui permet au sujet d'engager sa capacité à analyser la situation et c'est cette « intention » qui amène l'individu à activer son savoir sur les moyens à utiliser pour atteindre le(s) but(s). Or, l'attention est là lorsqu'il s'agit d'apprentissage même si la situation active le savoir procédural spécifique à cette situation-là et que, dans ce cas là, il ne s'agit plus d'apprentissage. Nous essayons de montrer, par l'algorithme suivant, l'implication de l'attention ou l'intention (dans la production suivante tirée de notre corpus).

GC2O euh le grand-père /εtɔ̃/ euh à la voir son petit-fils ici euh

- dans cette situation il y a la simultanéité de deux actions, « voir le garçon » et « s'étonner »
- alors je dois exprimer cette simultanéité ; pour ce faire, je vois si je trouve une formule française. Comment peut s'exprimer la simultanéité en français ? en persan, on met la préposition /bā/ avant l'infinitif après la proposition principale
- or si je veux exprimer la simultanéité en français
- et si je ne connais pas encore la formule française
- alors je reproduis la structure persane avec les mots français

Nous pensons que là l'apprenant engage ses sources intentionnelles pour produire chaque élément de son énoncé

### **2. III.7.3 Autogestion (self-management)**

Elle consiste à « comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et à chercher à réunir ces conditions » (Cyr 1998 :44). L'idée de « s'auto-diriger » voudrait dire que l'apprenant cherche des occasions pour pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il pourra la réutiliser. La littérature sur le sujet nous dit que l'autogestion suppose que *l'apprenant sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même* (c'est nous qui soulignons) et qu'il ait des croyances et des attitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et à ses responsabilités dans le processus d'apprentissage. Aujourd'hui tout le monde est convaincu que l'apprentissage ne peut se faire que par l'individu apprenant lui-même,

donc il vaudrait mieux parler de l'autonomie par rapport à l'institution ou à l'enseignant, organisateurs du déroulement du cours et des activités au sein de l'institut. Certes les occasions qu'ont les apprenants adultes d'entendre et produire la langue varient sur le plan temporel et au niveau de leur contenu, mais elles restent identiques dans la mesure où l'apprenant s'expose consciemment à la langue. Le minimum d'autonomie dont parlent certains auteurs existe en toute personne car personne ne peut apprendre à place des autres. Quant à la question de l'implication de la part de l'apprenant, il faudrait voir si l'apprentissage de la langue cible est le but que l'apprenant s'est fixé lui-même ou si on le lui a imposé. De ce point de vue, cette stratégie ne pourrait pas être différente de la planification. L'apprenant qui cherche un cours à intégrer ou des références à consulter se dote déjà de cette stratégie.

En plus, on ne peut pas dire que ceux qui ne cherchent pas à réunir telles ou telles conditions propices à l'apprentissage d'une langue, manquent de cette stratégie car il est possible qu'ils ignorent l'existence d'un facteur donné ou qu'ils aient des empêchements de différentes natures pour le faire. Par exemple, un apprenant X. peut savoir qu'il s'appropriera mieux la LC s'il aborde les natifs parlant cette langue mais sa timidité l'empêche de le faire de peur d'être ridicule.

Et enfin en ce qui concerne les croyances et les attitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et à ses responsabilités dans le processus d'apprentissage, elles varient d'une personne à l'autre puisqu'elles sont basées sur les expériences passées. A titre d'exemple la majorité des apprenants iraniens croit qu'apprendre une langue étrangère suppose qu'on ait « la bosse des langues ». Si on regarde de près la situation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (arabe et anglais) dans le système scolaire iranien on se rend compte que non seulement elle ne peut pas aider les élèves à s'approprier ces langues mais qu'elle pourrait être un frein pour leurs apprentissages ultérieurs de langue. Or, les expériences influent sur l'apprentissage en cours, de même que celui-ci et ses résultats influenceront les croyances et les attitudes à venir de l'apprenant.

#### **2. III.7.4 Autorégulation (self-monitoring)**

Elle consiste à vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication : vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production. Paul Cyr y ajoute aussi « la vérification de son plan, de son style d'apprentissage ou même de ses stratégies ». L'autocorrection est souvent la manifestation de cette stratégie

métacognitive. Elle devrait être la caractéristique des meilleurs apprenants. Si l'on accepte que l'apprentissage est une succession d'hypothèses faites par l'apprenant et que ces hypothèses se mettent, voire se remettent en question à de multiples reprises, il faut donc accepter que l'apprentissage ne se fait pas sans que ce mécanisme d'autorégulation ne soit mis en marche. En effet les hypothèses cèdent leur place à de nouvelles hypothèses une fois qu'elles sont approuvées et il y a apprentissage tant que ce mécanisme est en place. Si ce n'est plus le cas, l'apprentissage stagne et les erreurs se fossilisent. On ne peut donc pas dire que cette stratégie existe chez les meilleurs car, sans s'appuyer sur ce processus d'autorégulation, l'apprenant jugé faible n'aurait pu s'approprier ses acquis, même médiocres.

Notre corpus est constitué de productions écrites et orales. Il est évident que les productions écrites de notre corpus ne peuvent pas nous fournir les indices d'autorégulation, à part certaines ratures, puisque les copies fournies par les apprenants sont les seules dont nous disposons.

En revanche, les productions orales de nos informateurs sont riches d'indices d'autorégulation (faux départs, corrections, hésitations). Pourtant, il nous faut souligner que nous n'avons identifié ni hésitations, ni faux départs, ni corrections dans la production orale de certains apprenants que nous étudions dans le présent travail. Cette absence est prononcée chez les informateurs du groupe expérimental : c'est comme s'ils avaient déjà mémorisé leur discours ou s'ils lisaient à partir d'un écrit ce qu'ils produisent à l'oral.

Nous avons relevé un exemple remarquable de cette autorégulation chez GC100 dont les productions ont été écartées vu leur inintelligibilité : il s'agit de l'apprenant sans aucun doute le plus faible des deux groupes.

GC100 après /kelko minut/ père /lo/ fils /resu+/lo/ fils avec /lo/ père vient pour maison +cette film monte /otro/ monde+merci muşju Maskani+ /Jo/ explique++c'était ma faute+ le fils et le père venu pour maison+ merci monsieur+ au revoir.

Restitué : quelques minutes après le père du garçon est arrivé/arrive+ le garçon et son père sont rentrés/rentrent chez eux+ ce film montre/représente un autre monde+ merci monsieur Maskani (l'enseignant) + j'explique (je me corrige) ++j'ai fait une faute+ le garçon et son père sont rentrés/rentrent chez eux+merci monsieur Maskani+au revoir.

Cet extrait nous révèle bien que l'apprenant essaye de se corriger quoiqu'il n'y arrive pas. Là l'apprenant sait bien que son énoncé ne va pas et dans sa tentative de correction, il essaie de

corriger soit le temps du verbe, soit sa personne. Il en résulte que si l'apprenant ne se corrige pas dans une situation donnée ce n'est pas parce qu'il est démuné de ce mécanisme d'autorégulation, au contraire, c'est qu'il lui manque les moyens linguistiques ou contextuels permettant d'abord d'identifier son erreur et ensuite de changer l'élément erroné

Voici quelques autres exemples tirés de notre corpus oral

GC60 /lo/ leçon euhm qu'il /prend/ qu'il prend et les résultats

GC70 le grand-père a passé une question son /nuvo/+ que ton que tes parents sont où

GC80 il /domande/ euh qui que euh il a télévision

GC180 euh mais grand pa euh mais le grand pa le grand-père euh /lwi/ dit euh téléphoner à ses euh parents euh pour euh pour /lor demande/ euh la permission+

GE30 son grand-père a /vesy/ vécu très facile (nous avons l'impression que cette apprenante lit le texte qu'elle aurait préparé)

GE40 +mais il euh n'est pas il n'a pas /pu/ parce /ko/ euh son /ordinator/ n'était pas /marje/

### **2. III.7.5 Identification du problème**

Cette stratégie consiste, selon Cyr (1998 :46), à « cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante ». Autrement dit, il s'agit de se demander ce qu'on cherche en faisant un exercice donné. Là aussi, il serait naïf de prétendre qu'un apprenant adulte ignore l'utilité et l'objectif des activités qu'il fait. Il sait au moins que tout ce qu'il fait l'aide à améliorer ses compétences.

### **2. III.7.6 Autoévaluation**

Dans le modèle cognitif, l'autoévaluation commence dès l'identification du problème. En effet, sans auto-évaluation, l'individu ne sait pas qu'il y a un problème. La représentation de la situation est basée sur l'évaluation de la pertinence des savoirs antérieurs. Autrement dit, l'individu cherche dans son répertoire de savoirs une résolution pour la situation et en évalue la pertinence. Dans la littérature, l'autoévaluation est cette stratégie qui permet « d'évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication » (Cyr 1998 :46). Le nombre élevé des stratégies de communication (par exemple la stratégie d'évitement de contenu ou de forme) sont la preuve de l'existence de cette stratégie, à savoir que l'apprenant

a recours à la circonlocution par exemple ou qu'il évite d'aborder les sujets qui ont besoin d'un niveau de langue élevé puisqu'il sait déjà que les moyens linguistiques appropriés lui manquent. On voit rarement les débutants adultes se lancer dans la lecture d'un roman ou des journaux, cela veut dire qu'ils sont conscients que comprendre ces documents est hors de leur compétence.

« Je ne comprends pas », « vous pouvez répéter », « ce texte est très difficile » « je n'ai rien compris à cet enregistrement » et beaucoup d'autres indices sont des exemples révélateurs de l'auto-évaluation.

Les hésitations, les faux départs, les autocorrections sont les indices apparents de l'auto-évaluation. Les productions orales de notre GC sont plus marquées par les hésitations, les faux départs et les autocorrections. Nous présentons ci-dessous un extrait de chaque groupe qui contient une autocorrection précédée normalement d'une autoévaluation.

GE30 son grand-père a vesy vécu très facile dans la place où est très calme

GC20 Puis euh une voiture [boryn] arrive et il fait un dialogue [cor] euh avec les euh avec la [kon]  
euh la conductrice

## **2. III.8 Conclusion**

Dans ce troisième chapitre nous avons essayé d'expliquer les occurrences fautives relevées dans notre corpus sur le plan cognitif et d'identifier les stratégies d'apprentissage qui ont trait aux processus du système de production dans les productions de deux groupes. Les résultats de nos analyses interprétatives des erreurs ont mis en évidence que le GE utilise comme le GC répétition, réutilisation, mémorisation, groupement, révision, inférence, déduction, induction, deviner, recherche documentaire, traduire et comparer avec la L1, paraphrase ou circonlocution, élaboration, transfert intra/interlingual, (sur)généralisation, anticipation/planification, attention, autogestion (self-management), autorégulation (self-monitoring), identification du problème, autoévaluation.

Sans aucune doute notre interprétation est loin d'être exhaustive, mais vu les indices que nous avons vu *supradans* les productions de nos informateurs, là où il y a de l'apprentissage il y a aussi l'implication des processus cognitifs de production que certains ont baptisés « les stratégies d'apprentissage ». Ceci dit, l'apprentissage n'aura pas lieu si ces procédés stratégiques ne se mettent pas en œuvre. Les résultats de nos analyses montrent que

le GE qui a reçu une formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage n'est pas différent du GC au niveau des processus cognitifs de production, voire ses productions linguistiques sont marquées par les erreurs quasi identiques à celles du GC. Le savoir antérieur des deux groupes en anglais, en français et surtout en persan justifie cette quasi-identité des erreurs et des non-erreurs.

## **Conclusion de la deuxième partie**

Dans cette deuxième partie, nous avons présenté l'expérience que nous avons menée sur les stratégies utilisées par des apprenants du français adultes iraniens dans le but d'examiner l'hypothèse qu'une grande partie des stratégies d'apprentissage contenues dans les différents classements étaient les mêmes. Nous avons décrit dans le premier chapitre le déroulement de l'enquête où nous avons procédé à l'enseignement des stratégies d'apprentissage à un groupe d'apprenants pour ensuite analyser dans le deuxième chapitre leurs productions, les comparer avec celles d'un groupe témoin et établir un bilan des productions erronées. Cette analyse nous a permis de conclure que, sur le plan linguistique, les zones vulnérables des deux groupes sont très proches alors que la quantité des occurrences fautives du GE est moins importante.

Dans le troisième chapitre nous avons essayé d'analyser les occurrences fautives, à la fois sur le plan cognitif et stratégique, afin de vérifier la distinction que nous avons fait entre stratégies universelles et stratégies individuelles. Nous avons constaté que les deux groupes étudiés utilisent les stratégies d'apprentissage qui sont présentées dans le modèle cognitif d'Anderson comme des processus et mécanismes régissant les procédures générales de résolution de problème. Cette constatation nous a amené à conclure que l'enseignement des stratégies d'apprentissage devrait se limiter à celles qui ont trait à la pratique de la langue (le savoir-faire) et que l'enseignement explicite ou cache des stratégies universelles serait absurde puisqu'elles font partie de la cognition humaine.

## Conclusion Générale

Notre intention était de savoir si les apprenants adultes iraniens du français langue étrangère appliquent les mêmes stratégies d'apprentissage ou non et si – dans le cadre d'un enseignement de ces stratégies d'apprentissage- il se produirait un changement stratégique chez eux. Pour y arriver, nous avons commencé par faire un bilan critique de certaines listes de stratégies d'apprentissage issues de différentes recherches. Nous avons souligné les divergences et les convergences de ces listes tout en évoquant les questions concernant les méthodologies et théories sur lesquelles les études présentées s'étaient appuyées.

Nous avons ensuite essayé de décrire les stratégies d'apprentissage dans le cadre de la théorie de production d'Anderson. Cette description nous a permis de distinguer trois types d'items regroupés dans les différents classements sous nom générique de « stratégies d'apprentissage » : la pratique de la langue, les processus mentaux inhérents au système de production humain et l'état psychique. La pratique de la langue correspond au savoir procédural, c'est-à-dire à la mise en marche du système de production qui dépend elle-même des savoirs déclaratifs du sujet. La prise des notes est à notre sens l'exemple même du savoir procédural mais les apprenants peuvent être différents au niveau de pratique. Les processus mentaux sont les constituants du système de production et dépendent les uns des autres, c'est-à-dire que les uns ne peuvent pas exister sans les autres. L'élaboration, l'inférence, l'auto-évaluation sont des processus de production qui régissent toutes sortes de pratiques. Dans une situation problématique, l'identification du problème se fait via l'évaluation des moyens dont dispose le sujet pour en faire une résolution. Cette recherche entraîne forcément la mise en correspondance de nouveaux éléments (problématiques) avec ce qu'on sait déjà, les savoirs antérieurs emmagasinés dans la mémoire à long terme, et avec les éléments contextuels qu'on reconnaît. Cette mise en correspondance de nouveaux éléments avec les savoirs antérieurs contextuels ou mentaux se traduit en différents termes, association, transfert, regroupement, inférence etc.

Nous avons ensuite cherché dans une recherche empirique à établir des liens entre ces éléments théoriques et la réalité de l'appropriation du français par les apprenants iraniens. Dans cette étude nous avons d'abord enseigné le classement des stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot dont le contenu correspond à nos yeux en grande partie aux

processus mentaux de production à un groupe d'apprenants adultes iraniens. Ensuite nous avons analysé linguistiquement et cognitivement les productions en français du groupe expérimental et d'un groupe de contrôle pour examiner leur différence au niveau des processus mentaux de production. Les résultats de nos analyses nous ont révélé que les deux groupes utilisent les mêmes processus de production. Nos analyses nous ont révélé également que les savoirs déclaratifs des deux groupes sur le persan (langue officielle et/ou maternelle des apprenants étudiés), sur le français et sur l'anglais (L2 apprise à l'école) régissant les productions de nos informateurs sont en effet les points de divergences des deux groupes étudiés. Nous avons essayé de montrer dans ce travail qu'une grande partie des items regroupés dans le classement d'O'Malley et Chamot ainsi que dans d'autres classements de stratégies d'apprentissage ne sont que des processus inhérents au système de production humain et de ce fait non enseignables. L'enseignement pourrait par contre fournir des savoirs déclaratifs et une meilleure organisation pour aider l'apprenant dans la procéduralisation de ses productions. L'étude de Fahandej Saadi (2010), menée sur les apprenants persanophones résidant à Paris corrobore les résultats de la présente étude. Son étude lui permet de développer « *une zone de vulnérabilité du français* » oral de ses informateurs et « *leur stratégies d'apprentissage* » (p. 14). Il constate chez ses informateurs les mêmes stratégies et les mêmes problèmes alors qu'ils avaient des niveaux de connaissances assez variés en français. Cette ressemblance stratégique ne peut être expliquée que par l'universalité des processus mentaux du système de production alors que la ressemblance des erreurs des deux populations étudiées dans l'étude de Fahandej et la présente étude s'explique par la ressemblance des savoirs antérieurs des populations étudiées.

Le choix stratégique ne vient pas uniquement de connaissances linguistiques antérieures, mais aussi et surtout de l'image et de la représentation que se fait l'apprenant des constituants non linguistiques de la situation dans laquelle il se trouve. La situation d'apprentissage ou de communication engage, en effet, tous les paramètres linguistiques, paralinguistiques, cognitifs, psychologiques et socioculturels qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi avant d'aller chercher les problèmes stratégiques dans le style d'apprentissage de l'apprenant, il faut étudier les moyens cognitifs, au sens large, qui permettent la mise en place des règles pratiques. Une telle étude nécessite un regard systémique sur tous les paramètres qui ont contribué à la formation de l'intellectualité de la personne. En considérant

systemiquement les paramètres de tout ordre on pourra montrer que les stratégies d'apprentissage font partie intégrante du traitement intellectuel.

## Bibliographie

- ANDERSON, J. R. 1976. *Language, memory, and thought*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ANDERSON, J. R. 1981. Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review* 89: 369-406.
- ANDERSON, J. R. 1990. *Cognitive psychology and its implications*, 3<sup>rd</sup> Ed. New York: W. H. Freeman & Company.
- ANDERSON, J.R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- BANGE, P., CAROL, R. et GRIGGS, P. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'harmattan, Paris.
- BANGE, P. 2002. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. Dans *Discours, action et appropriation des langues*. CICUREL, F., et VERONIQUE, D. (Eds) : 21-36.
- BETALMAL, A. 2011. *Appropriation du français par des étudiants libyens arabophones*. Mémoire de thèse inédit, Université de Provence.
- BIALYSTOK, E. 1979. The role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Canadian Modern Language Review*. N° 35. Pp 372-394.
- BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. et CHAPIONE, J.C. 1983. Learning, remembering and Understanding. Dans J.H. FLAVELL et E.M. MARKMAM, *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol.1. New York: Wiley.
- CATACH, N., DUPREZ, D. et LEGRIS, M. 1980. *L'enseignement de l'orthographe. L'alphabet phonétique international. la typologie des fautes. La typologie des exercices*. Paris, Coll. Dossiers didactiques Nathan.
- CHI, M. T. H., GLASER, R., and FARR, M. J. 1988. *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHOMSKY, N. 1966. Théorie linguistique. In : *le français dans le monde* pp.43-49. Traduction de Linguistic Theory. In : MEAD Jr (J.R.C) ed.- *Northeast Conference on the Teaching of Foreign languages, Reports of the Working Committees*.- New York, Northeast Conference.
- COHEN, A. D. et APHEK, E. 1980. Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic association. *System* 8: 221-235.
- CORDER, P. 1971. Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin CILA*, 14 : 6-15.

- CORDER, P. 1980. Que signifient les erreurs des apprenants ? *language*, 57 : 9-15.
- CORDER, P. 1981. *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press.
- CYR, P., et GERMAIN, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international.
- DANSEREAU, D.F. 1978. Approaches to instruction in learning and study strategies, In *Learning and Study Strategies*, Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation, C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ, and P.A. ALEANDER, Academic Press, INC.
- DANSEREAU, D. F. 1979. The Evaluation of a learning Strategy System. Dans: H. F. O'NEILL et C. D SPIELBERGER, *Cognitive and Affective Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- ELLIS, R. 1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH, C., et KASPER, G. 1980. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *International Studies Bulletin*, 5: 47-118.
- FAHANDEJ SAADI, R. 2010. *Français langue étrangère, analyse des erreurs, le cas des Persanophones*. Editions Europere.
- FOUCHECOUR, C.H. 2003. *Elements de persan*, Publications Orientalistes de France.
- GAGNE, E. D., YEKOVICH, C. W., et YEKOVICH, F. R. 1993. *The cognitive Psychology of School Learning*. New York: Harper.
- GALISSON, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui*. Paris : Clé International.
- CAPELLE, G., et GIDON, N. 1999. *Reflets 1 :méthode de français*. Hachette.
- HOSENFELD, C. 1977. A Preliminary Investigation of the reading Strategies of successful and Non-successful Language Learners. *System*, 5, pp 110-123.
- KARDEVANI, K. 1992. Aperçu général de l'enseignement du français en Iran. Dans *Luqmān*, Annales des Presses Universitaires d'Iran, Revue semestrielle, Neuvième année, n°1, Automne-hiver 1992-93, n° de série 17, pp. 31-40.
- KLEIN, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, A. Colin.

KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.

LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LAZARD, G., RICHARD, Y., HECHMATI, R., et SAMVELIAN, P. 2006. Grammaire du persan contemporain, Téhéran, Institut français de recherche en Iran.

MARQUILLO, L.M. 2003. *L'interprétation de l'erreur*, CLE international.

MILLER, G.A. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63: 81-97.

MOINFAR, M. J. 1973. *Phonologie quantitative du persan*, Paris.

MURDOCK, B. B., Jr. 1961. The retention of individual items. *Journal of Experimental Psychology*, 62: 618-625.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. H., et TODESCO, A. 1978. *The good language learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., et WALKER, C. 1987. Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 9:287-306.

O'MALLEY, J. M. et CHAMOT A. U. 1990 *Learning Strategies in second Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. 1986. Development of the strategy inventory for language learning. Manuscript. Washington, D. C.: center for Applied Linguistics.

OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies, What every teacher should know*. New York. Newberry House

OXFORD, R. L. et COHEN, A. D. 1992. Learning Strategies : Crucial Issues of Concept and Definition, dans *Applied Language Learning*, Vol 3 #1.

RUBIN, J. 1975. What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9:416-51

RUBIN, J. 1987. Learner Strategies : Theoretical Assumptions, research History and Typology. Dans A. WENDEN et J. RUBIN: *Learner Strategies in Learning*.

RUMELHART, D. E., and NORMAN, D. A. 1983. Repetition in memory. In R. C. ATKINSON, R. J. HERRNSTEIN, G. LINDZEY, and R. D. LUCE (Eds.), *Handbook of Experimental Psychology*. New York, NY: Wiley.

SCHMIDT, R. 1992. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol 14 #1.

SCHNEIDER, W., and SHIFFRIN, R. M. 1977. Controlled and automatic processing, I: detection, search, and attention. *Psychological Review* 84: 1-64.

SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.

SIMON, H. A. 1974. How big is a chunk? *Science*, 183: 482-488.

SLAMA-CAZACU, T. 1981. *Psycholinguistique appliquée, problèmes de l'enseignement des langues*, Bruxelles, Labor.

SOCKETT, G. 1997. *Contribution à la définition des stratégies d'apprentissage/acquisition des langues étrangères. Application à un public d'élèves ingénieurs apprenant l'anglais*. Mémoire de thèse inédit, Université Nancy II.

STERN, H. H. 1975. What can we learn from the Good Language Learner? *Modern Language Review* 31 pp 304-318.

TARONE, E. 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TEFSOL Quarterly* 15:285-95.

TOWELL, R. HAWKINS, R., and BAZERGUI, N. 1996. The development of Fluency in Advanced Learners of French. Dans *Applied Linguistics* Vol. 17/1

TULVING, E., MANDLER, G., and BAUMEL, R. 1964. Interaction of two sources of information in tachistoscopic word recognition. *Canadian Journal of Psychology*, 18: 62-71.

VERONIQUE, D. 1983. *Analyse contrastive, analyse d'erreurs : une application de la linguistique à la didactique des langues*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence.

WEINSTEIN, C. E. 1978. Elaboration skills as a Learning Strategy. Dans H. F. O'NEILL, Jr (Ed.), *Learning Strategies* (pp 1-29). New York: Academic Press.

WENDEN, A. et RUBIN, J. 1987. *Learner strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

WESCHE, M. B. 1979. Learning behaviours of successful adult students on intensive language training. *Canadian modern Language Journal*, 35, pp 415-427.

WONG-FILLMORE, L. 1976. *The Second Time Around*. Dans SOCKTT G. 1977 Mémoire de thèse inédit. Université Nancy II.

## **Index des notions**

### **A**

**ACT** 8, 11, 26, 29, 31, 32, 36, 40, 51

**Activation** 4, 42, 43, 49

**Activité cognitive** 55, 66

**Analogie** 18, 23, 51, 53, 54, 76, 182

**Anticipation** 29, 54, 55, 195, 196

**Apprenant adulte iranien** 4, 7, 58, 73, 180, 204

**Association** 26, 32, 33, 34, 37, 53, 55, 172, 174, 181, 182, 183, 204

**Attention générale** 29, 54, 55

**Attention sélective** 29, 196

**Autocorrection** 17, 179, 198, 201

**Autoévaluation** 17, 39, 54, 55, 65, 76, 77, 167, 200, 201

**Autogestion** 29, 54, 197, 201

**Autorégulation** 29, 50, 54, 55, 198, 199, 200, 201

**Auto-renforcement** 30

### **B**

**Béhaviorisme** 13

**Bon apprenant** 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 27, 29, 67

### **C**

**Circonlocution** 16, 18, 19, 22, 25, 26, 159, 180, 181, 201

**Clarification** 17, 30, 31, 178

**Compilation** 31, 51, 52

**Composition** 32, 33, 52

**Contrôle des émotions** 30

**Coopération** 30, 31, 55

### **D**

**Déduction** 17, 30, 32, 33, 36, 54, 55, 65, 100, 124, 175, 176, 177, 178, 181, 201

**Didactique des langues** 7, 11, 14, 15, 31, 75

**Discrimination** 17, 31, 34, 52, 53, 54, 100, 114

## **E**

**Élaboration** 29, 30, 31, 32, 33, 36, 54, 55, 66, 74, 169, 181 182, 201, 204

**Enseignabilité des stratégies d'apprentissage** 66

**Enseignement des stratégies d'apprentissage** 4, 9, 13, 66, 67, 68, 76, 203

**Erreur** 3, 7, 8, 9, 16, 17, 20, 22, 51, 52, 53, 59, 61, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 176, 178, 179, 180, 183, 187, 188, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 205

## **F**

**Formation à l'emploi des stratégies d'apprentissage** 4, 9, 72, 202

## **G**

**Généralisation** 52, 53, 92, 99, 100, 102, 114, 120, 128, 140, 146, 147, 148, 150, 166, 169, 176, 182, 183, 194

## **I**

**Induction** 30, 54, 55, 100, 175, 178, 201

**Identification d'un problème** 29, 54

**Inférence** 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 30, 33, 36, 46, 48, 54, 55, 65, 78, 100, 167, 175, 176, 181, 201, 204

**Inférence inductive** 16, 18

**Interlangue** 37, 59, 67, 76, 123, 165, 167

## **L**

**Langue étrangère** 12, 22, 42, 59, 64, 67, 164, 184, 198, 204

**Langue maternelle** 22, 35, 63, 86, 87, 132, 183, 187, 188, 193

**LC** 35, 101, 170, 179, 190, 193, 195, 198

**L1** 19, 35, 51, 54, 74, 75, 78, 98, 167, 179, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 201

**L2** 13, 14, 19, 20, 22, 27, 54, 67, 75, 76 77, 78, 99, 103, 165, 167, 173, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 191, 192, 193, 205

## **M**

**Mécanisme cognitif** 34

**Mémoire à long terme** 26, 40, 42, 43, 44, 52

**Mémoire de travail** 40, 41, 42, 44, 49, 52, 171, 172

**Mémorisation** 16, 17, 18, 21, 23, 26, 27, 41, 171, 172, 174, 201

**Métacognition** 20

**Modèle cognitif** 4, 8, 9, 25, 31, 40, 43, 57, 163, 165, 170, 171, 172, 203

## **N**

## **P**

**Paraphrase** 180, 181, 201

**Perception sélective** 41

**Phase associative** 32, 34, 36

**Phase déclarative** 32, 33, 34, 35, 36

**Phase procédurale** 32, 33, 34, 35, 37

**Planification** 29, 43, 51, 54, 165

**Prise des notes** 30, 32, 34, 36, 37, 172, 173, 174, 204

**Procéduralisation** 31, 32, 33, 36, 50, 52, 55, 205

**Procédure générale de production** 11

**Procédure générale de résolution de problème** 4, 53, 196, 203

**Processus d'apprentissage** 13, 15, 16, 111, 167

**Processus d'appropriation** 8

**Processus de contrôle** 40, 43

**Processus de production** 8, 204

**Processus cognitif** 8, 13, 14, 23, 24, 29, 31, 32, 36, 48, 57, 59, 201, 202

**Processus mentaux** 4, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 30, 31, 37, 54, 55, 67, 76, 166, 204, 205

**Processus universel** 4, 40, 54

**Pseudo-discrimination** 53

**Psychologie cognitive** 7, 15, 25, 26, 28, 39, 40

## **R**

**Recherche de précision** 32, 33, 34, 37

**Récupération** 26, 27, 40, 41, 42

**Règle pratique** 47, 52, 53, 205

**Regroupement** 30

**Renforcement** 17, 22, 34, 52, 53

**Répétition** 21, 30, 32, 33, 34, 37, 43, 50, 53, 54, 171, 172, 173

**Résumé** 30, 33, 34, 37, 54, 55,

## **S**

**Savoir antérieur** 8, 9, 24, 26, 34, 41, 48, 50, 51, 54, 56, 67, 74, 144, 163, 167, 168, 172, 178, 179, 182, 200, 202, 204, 205

**Savoir déclaratif** 4, 11, 29, 33, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 67, 171, 197, 204, 205

**Savoir-faire** 14, 29, 40, 55, 171, 197

**Savoir procédural** 11, 29, 47, 48, 49, 171, 197, 204

**Schéma** 45, 46, 47, 97, 315

**Situation exolingue** 31

**Stratégies affectives** 22, 27, 28

**Stratégies cognitives** 16, 17, 18, 20, 26, 27, 29, 30, 32, 36, 54, 170

**Stratégie communicative** 26, 150

**Stratégies d'apprentissage** 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 43, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 165, 166, 167, 169, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 206

**Stratégies de communication** 25, 26, 200

**Stratégies indirectes** 27

**Stratégies métacognitives** 17, 20, 29, 30, 32, 54, 169, 195

**Stratégie sociale** 17, 25, 31

**Stratégie socio-communicative** 18, 26

**Stratégie universelle** 4, 9, 38, 57, 203

**Style d'apprentissage** 198, 205

**Substitution** 30, 32, 35, 36

**Sur-généralisation** 53, 75, 99, 114, 120, 126, 139, 140, 143, 146, 147, 148, 150, 168, 169, 194

**Synonyme** 16, 18,

**Système de production** 4, 43, 47, 49, 53, 55, 57, 172, 201, 204, 205

## **T**

**Tactique d'apprentissage** 31

**Théorie cognitive** 11, 18, 29, 38, 43, 170

**Traduction** 30, 33, 35, 36, 54, 97, 98

**Traitement de l'information** 40, 43, 44, 52

**Transfert** 30, 33, 35, 36, 37, 54, 74, 78, 90, 104, 107, 109, 122, 125, 129, 149, 151, 160, 166, 183, 193, 194, 201

## **U**

**Utilisation de ressources** 30

**Vérification** 16, 17, 21, 30, 33, 34, 37, 55, 198

## Annexe 1 : les productions écrites et orales de GE et GC

### GC10

au nom /do dio+ jo/ pense /ko so/ film est à propos des intéressants /do/ la vie dans la /natur/ euh loin /do/ ville+ Ian euh est un fils qu'il habitait toujours dans la ville et il aimait tous les intéressants /do/ la vie dans la ville+ par exemple euh il aimait écouter la /muzik/ tous les jours+ /rogarde/ la télé et blablabla+ euh /powi/ un jour il allait euh chez son grand-père et il connaissait avec les intéressants /do/ la /natur bozwān do/ son grand-père+ euh finalement il euh il intéressait à cette vie+ il montait ce sujet avec/ etendr/ la musique dans la /vwatur do/ son père quand ils rentraient dans /lor/ maison dans la ville.

### GC2é

Chère Julie,

Je te souhaite un bon moment et tu satisfaisais à tes vacances, j'espère. Je suis allé à la region Midi-Pyrénées pour passer mes vacances où tu me toujours conseillais pour voir.

Exactement deux semaine dernière j'ai commencé mon voyage à Berlin vers la region Midi-Pyrénées en avion que le vol a duré environ 2 heures. J'avais choisi un hôtel quatre étoile pour séjourner qui avait les facilités convenable. Dans mon temps loisir je venais à la piscine qui situait au rez-de-chaussée d'hôtel, tandis que on disait il y avait un lac avec belle vu près nous. Je l'ai manqué.

En effet, nous avons eu les personnes qui nous guidaient. J'ai pris des nombreuses photos que je vais t'envoyer sur l'internet. Les musées, les châteaux, les centres de shopping et les paysages ont nous donné quelques instants agréable que je ne vais pas oublier jamais.

Avec mes amitiés,

Amir

### GC20

Je m'appelle Amir+ euh dans cet /ãrɔzistrɔmã/+ je voudrai(s) expliquer à propos de un film /ko/ euh c'est la nom d'un /otro/ monde++ au /dby/ euh de l'épisode on voit un petit garçon euh qui /atãd/ euh au bord euh de la route+ Puis euh une voiture /boryn/ arrive et il fait un dialogue /cor/ euh avec les euh avec la /kon/ euh la conductrice et il monte+ Après quelques minutes euh ils arrivent à la destination et le petit garçon euh le petit garçon descend euh+ et fait remercier+ mais euh c'est un bizarre point ici+ euh pourquoi il voyage seulement+ euh on /po/ voir /o/ on /po/ découvrir euh les réponses de cette question euh dans quelques minutes tard euh de la film++le petit garçon euh /abor/ à la maison euh villageoise euh dont la porte /se/ fermé(e)+ il frappe à la porte mais euh il n'y a personne+++ il prend un euh trépied euh pour le monter et /vwa/ à coté de la fenêtre dans la maison+++ euh puis++ il va euh du champ euh euh il arrive au champ quand euh un /vio/ personne travaille euh euh travaille au champ euh++ il a euh un râteau à la main+ euh il me semble que il est son grand-père+++euh le grand-père /Dtš/ euh à la voir son petit-fils ici euh+ le garçon euh salue +euh

son grand-père pose des questions à propos de euh ses parents euh et la raison+euh de son voyage+++ voilà euh la réponse de la question euh dernier c'est ici+ euh le petit garçon euh dit euh il a disputé à ses parents euh euh il veut rester euh avec son grand-père mais euh pour le grand-père euh un point euh c'est très important et c'est obligatoire++ il faut savoir ses parents euh qu'il est ici++ aussitôt euh il lui /vo/ téléphoner à ses parents++ euh le /pti/ garçon retourne au euh champ après téléphoner et il commence aider à son grand-père+ euh il travaille en écoutant de la musique++ puis le grand-père s'approche au fils et met sa main euh sur l'épaule de lui+ il dit quelque chose mais le garçon euh /natS/ rien euh parce que euh parce que il écoute de la musique+ euh le grand-père euh lui veut qui /evite/ euh de la musique quand ils sont ensemble+ euh après il(s) retourne(nt) à la maison++ euh le garçon aide au son père+++ euh le garçon entre de la chambre +euh et il dort++ après euh le grand-père entre de la chambre aussi et il euh il enlève euh /lorjDt/ à l'oreille du garçon++ lendemain le garçon euh trouve ce que euh /lorjDt/ n'est pas à sa place ++ça /va/ dire à ses d'oreilles+++ il prend euh le petit-déjeuner +++le garçon pose des questions à propos de une /kaftjDr/ euh euh il pose des questions+ euh à propos de+ la pile et la télévision euh le grand-père dit que y a pas de /tDr/ euh y a pas de télévision ici euh dans la maison +euh le grand-père lit le journal+ euh puis il(s) commence(nt) travailler euh dans la champ comme hier euh le grand-père euh lui apprend utiliser euh de la pelle puis ils prend le déjeuner+ du pain du fromage et euh saucisson euh un /po/ d'eau pour le garçon et du vin pour le grand-père+++ euh le père du garçon euh vient pour euh lui retourner+ euh à la fin euh le père conduit euh et il éteint la radiocassette pour écouter de la musique ++ mais le garçon allume ça euh à /tut/ suite+ euh c'est la dernière partie du film+++ et il me semble que + il veut euh apprendre quelque chose++ quelle est la résultat euh du film++euh en effet euh il y a un point ici et c'est très important ++euh ++ on /po/ euh on /po/ vivre euh sans le technologie euh sans le télévision euh sans le pile euh sans le quelque chose+ nous avons euh euh /tul/ euh /tul/ euh les outils+ il nous indique que le grand-père vit au(x) paysage(s) sans le technologie+ d'après le film + euh le grand-père veut apprendre ça +euh ça /va/ dire euh la vie euh sans le technologie à son petit-fils+ on regarde à la fin du film+ le petit garçon allume la radiocassette dans la voiture euh et il préfère voir les /DspDktakl/

GC3é

Les femme ne sont plus qu'une cause parmi d'autre.

Aujourd'hui des femmes ne sont plus la cause de changement de l'apparence des voitures. La jeune generation aime bc la voiture mono space et haute. Pour des femmes et des hommes n'est plus difference aujourd'hui, parce que bc. Des voiture se trouve confort et ils sont asses equipés, confortables et jolies

GC3O

Bonjour monsjo maskani /zo/ m'appelle Arézou euh comme vous avez dit /ko/ c'est /mjo no paql/ pas /sur lo/ détail l'histoire du film + /aloq zo/ préfère expliquer /solma/ ma compréhension dans /do/ ou trois /minut/ +euh comme euh j'ai compris /lo peq/ du /poti

gaqson/ avait un programme pour /lavoniq do/ son fils + à mon avis il voulait /lwi/ montrer les /espektakl/ différence /do/ la vie et aussi il voulait /lo/ préparer et d'être patient contre les problèmes dans la vie + euh il euh /emore/ euh /lwi/ comprendre qu'il y a beaucoup des choses dans la vie et qu'on /no/ les marque pas + mais bien /sur/ qu'ils sont très importants+ euh par exemple quand /lo poti gaqson/ euh a /domãnde/ à son grand-/peq do rogarde/ la télé chez /lwi/ et après il /no/ sait pas trouver euh il a compris /lo valor do/ technologie dans la vie euh aussi quand son grand-/peq/ euh n'a pas /lwi peqmete/ d'écouter à la /muzik lo poti gaqson/ a compris /lo valor do/ ses parents qui /lo peqmete/ toujours /do/ l'écouter + /dotro/ part euh /lo poti gaqson/ utilise quelques alimentations naturelles euh comme du lait du fromage du pain des /karo/ et des pommes /do/ terre du jardin +alors euh il /pu/ comprendre que comment est-ce que ces alimentations va attraper et aussi /so/ n'est pas facile /do/ les produire + euh alors comme la conséquence euh /lo poti gaqson/ a pu comprendre quelques euh avantages et et les désavantages /do/ vivre dans /lo/ village ou dans /lo/ jardin comme ça + euh il va euh bien /sur/ qu'il va pouvoir euh faire une comparaison entre des facilités /do/ la ville et la nature /do/ la village + euh à mon avis euh c'est pour ça /ko/ son /peq/ l'a fait.

GC4é

Cher Jwli

Je m'appelle Bahare. Je suis étudiant de français. Le moins dernier j'allais la région Midi Pyrénées. Il y avait des jardins animaux- des musées-des montagnes.

J'ai visité des jardins animaux. Il y avait beaucoup d'animaux comme l'éléphant, le léopard, la tortue,... j'ai trouvé que le léopard était plus fort qu'un autre et l'éléphant mange plus qu'un autre animal. Et la tortue était moins vite qu'un éléphant.

Mes parents ont passé le meilleur temps là-bas.

Après j'allais au musée il y avait le plus ancien tableau. Il était le plus magnifique tableau que j'ai vu. Pendant le week-end j'allais au cinéma. J'ai vu le mauvais film de ma vie.

GC4O

cette histoire a été à propos d'un fils avec son grand-père+ le grand-père a habité dans un village au milieu d'un beau champ+ il a adoré la /natiyr/ mais son grand-fils a habitué à la vie urbaine il écoutait la /muzik/ tout le temps et des /hedset/ a été toujours dans ses oreilles+ un jour son grand-père lui a dit j'en ai assez de ton /atitiud/+ arrête d'écouter la /muzik/ au temps de petit-déjeuner il lui a dit aussi chaque personne a /u/ besoin des temps pour être tranquille+ jour après jour le fils a appris que la tranquillité de la nature est la chose la plus chère et très importante et quand son père a /vony/ de /lwi amone/ chez eux et il était en train de mettre un

CD dans la /vwatur/ il lui a dit arrête papa /zo vo/ écouter la /muzik/ de la nature s'il vous plaît c'est la meilleure /muzik/ que j'ai déjà écoutée+ t/u/ l'écouter aussi+ fini

GC5é

A mon avis changement de la forme de la voiture n'est pas la raison de l'influence des femmes. Alros c'est le besoin pour plus la compétition avec moins le coût.

Pour attirer plus acheteurs. Les voitures doivent devenir plus confortable et beauté et aussi tout les spécification de la voiture a progressent. Par exemple la utilisation de la moins plaque dans la carrosserie de la voiture que il cause que elles a plus la vitesse et l'accélération avec moins la puissance.

Pour longtemps l'année le besoin de plus la confortation de la passagère de la voitures est l'autre raison qu'ils considerent dans la construction de la voiture.

GC5O

Bonjour monsieur Maskani /zo/ m'appelle Sayed Behzad Karimi+ /an outro/ monde+ /so/ film commence euh ainsi qu'un /zon/ garçon qui a /aparmā/ discuté avec ses parant a décidé de partir chez son /gerānd/ père+ d'abord à cause /do/ différence /do/ vie entre les grandes villes et la /kampaŋ/ euh /lo poti/ garçon avait des problèmes + par exemple lorsque euh son /gerānd/-père /lwi a domānde do/ ramasser les /gerānde/ cailloux et les mauvais herbes euh les mettre dans les seaux euh il était étonné et il voulait plutôt écouter /do/ la /muzik/ et il /no/ pouvait pas comprendre cette différence+ /lo/ lendemain /lo poti/ garçon s'est mis à adapter avec les nouvelles situations+ il a aidé son /gerānd/-père+ après /lo/ travail ils mangeaient des /ropa/ simples et ils /rogarde lo/ champ qui /so terouve dovān plan/ silence+c'était /pot/-être là /ko lo/ garçon a découvert un /otro/ monde différente de celui qu'était en ville+ /lo poti/ garçon chez son /gerānd/-père semble changer sa vision du monde et de la vie courante en ville+ ceci /so/ voit sur /lo ŋomẽ/ de retour /lorsko/ son père a mis de la musique /lo poti/ ne l'a pas aimée parce qu'il a découvert un /otro/ monde simple+ c'est pourquoi il a /etã/ la musique+ merci au revoir.

GC6é

Du cours de ces dernières années on a vu beaucoup de nouvelles modèles des voitures. L'industrie de voiture a changé beaucoup. Parmi ces nouvelles modèles, on voit des voitures qui ont l'avantage d'être plus simple, plus confortable, plus douce... . il y avait dit que ces caractéristiques sont les résultats de goût des femmes, ça veut dire que l'influence des femmes dans la conception des nouvelles voitures est la cause de ce changement. Ce facteur est, bien sûr, un de plusieurs raisons de ce phénomène. Il y a autres facteurs qui peuvent expliquer le changement dans cette industrie.

Parmi ces causes, on peut adresser l'évolution du goût de gens. Les gens aujourd'hui cherchent des modèles pratiques, avec assez d'espace, etc.

Les nécessité de vie modern a fait l'homme de chercher pour des voitures économiques, des models qui ne polluent pas beaucoup, qui ont pas besoin beaucoup de carburant, et donc ils cherchent des modèles avec ces avantages. La vie dans des villes bondés a besoin le calme, et naturellment il faut que les voitures être douce.

Puits une autre cause est que les familles cherchent des voitures plus fonctionnelles et pratiques. les familles partent en vacance et alors ils ont besoin d'asses d'espace pour les enfants, les bagages et autres chose. Par consequent, les nouvelles modèles doivent privilégier l'espace pour les enfants, les volumes des coffre pour les courses, etc.

Enfin on peut dire que le marché nouveus, des femmes, a aussi influencée cette industrie. Donc on voit que l'influence des femmes n'est pas le seul facteur.

## GC60

/ʃʊi/ Esmail Yaghoubi+++ voici mon avis sur le courte métrage + produit par Antoine Chappuil+ tout d'abord /ʒo vo/ dire quelque(s) chose(s)+ quelque(s) chose(s) /sur/ les événements /do/ la film et après /ʒo/ vais dire mon avis+ /so/ film est /sur lo/ histoire d'un fils qui a disputé avec ses parents et (il) va rester quelques jours chez son grand-père+ [...incompréhensible] va dire à mon avis euh les différences entre la vie moderne et la vie traditionnelle la vie traditionnelle /do lo do lo/ grand-père+ et la vie moderne /do/ fils+ bon /so/ vie /do/ grand-père a quelques caractéristiques que je veux [...] et à fin euh à la fin on voit /lo lo/ les résultats /do so fi do so/ vie en la /lo/ fils+ /lo/ leçon euhm qu'il /prānd/ qu'il prend et les résultats+ bon le premier caractéristique /ko ʒo/ vois dans /so/ film est /lor lo rolasjɔ̃/ entre les parents et les enfants+ ici tout d'abord quand /ʒo euh lo/ quand /lo/ fils euh arrive chez /lo/ grand-père+ /lo/ grand-père /lwi/ a /domānd/ si ses parents sont d'accord pour rester si il a la la permission de ses parents ou non et il /lwi domānde/ il /lwi a domānd do lor/ téléphoner et prendre /lor/ permission pour rester chez /lo/ grand-père+ cet événement nous montre que+ dans la vie traditionnelle /lo/ relation entre les parents et les enfants les enfants a été différente /ko euhm lo euh do/ la vie moderne+ dans la vie moderne on /no/ voit pas /so/ type /dol euh do/ la relation (comme?) euh /lo respekt/ ou euh /lo/ la permission des parents + dans la vie traditionnelle euh euh normalement les enfants a dû avoir euh /lo/ la permission de ses parents pour faire des choses mais euh dans la vie moderne on /no/ voit pas /so/ type /do/ euh relation euh exactement+ bon euh c'est /lo/ première et /lotro/ différence ou /lotro carag/ caractéristique /do so/ vie traditionnel est que on /no/ voit pas /do/ technologie ou on /no/ voit pas technologie dans /so/ vie+ bon tout d'abord /lo lo/ grand-père euh travaille /sur lo euh sur lo/ ferme mais il utilise justement euh les instruments traditionnels il n'utilise pas Ian technologie+ quand on entre la maison on voit que qu'il n'y pas /d/ télévision qu'il n'y a pas /d/ pile+ euhm /pot/-être euhm on /lo/ grand-père n'aime pas /ytilise/ ces instruments ou aussi /lo/ cafetière euh on voit les /lo/ cafetière est trop trop /vio ko/ euh le fils euh ne sait pas comment il marche comment il marche. Euhm On tous euh on voit /ko lo/ grand-père n'aime pas la vie moderne et il euh il demande /do/ fils /do/ euh n'écoute euh /do/ n'écouter pas la euh à la musique euh il lui dit n'écoute pas à la musique quand tu es chez moi euh ça /vo/ dire que il n'aime pas euh il /no/ préfère pas la vie moderne entre sa vie+ il aime garder sa vie traditionnelle et /ʒo/ sais pas mais il euh à mon avis il a raison pour euh son idée euh /ko pot/-

être /lo/ grand-père n'aime pas perdre euh son relation euh son collectivité avec son passé et son sa vie passée+pot/-être il n'aime pas euhm permettre euh il n'aime pas permettre la vie moderne entre sa vie parce /ko/ il aime euh garder encore euh /lo/ mémoire /lo/ mémoire ou son vie euh sa vie passée+ euh /zo/ pense /ko/ c'est pour euh c'est pourquoi il n'aime pas euh les technologies euh les euh les musiques euh /zo/ ne sais pas euh il préfère la calme /do euh do/ d'environ d'environnement euh c'est [...] bon un /otro/ euh caractéristique eh /do so/ film euh bon euh maintenant on voit la vie par la euh par le fils par Ian +euh au /deby/ à mon avis il a l'air euh un /po/ étonné+ il /no/ voit pas la /telekomis/ euh la télécommande /do/ télévision+ il n'y pas /d/ pile euh /lo/ grand-père utilise les instruments euh euh traditionnels euh bon c'est euh c'est c'est cette expérience a l'air un /po/ comment dire euh inconnu pour /lwi/ mais euh quand on avance après quelques jours euh à mon avis il a l'air contente+ il a l'air qu'il aime euh /so euh sa so/ vie euh cette vie+ il n'écou... euh il n'écoute pas la /muzik/ euh il n'écoute plus à la musique et il /asjet/ à côté /do/ sa son grand-père euh bon écoute à voix les oiseaux euh et il voit les envi euh les environnements et a l'air contente+ euh Ian [...] raison pour dire que il a l'air content et /so ko/ quand il retournait quand Ian et son père retournaient euh /lo/ père /vo/ écouter la musique mais on voit que euh que Ian éteindre la radio+ cet événement nous montre que euh il apprend euh il a appris quelques leçon euh /do euh do/ son grand-père +en /tus/ comme /lo/ nom /do/ film euh propose c'est euh c'est toute /tus tus/ un euh /otro/ monde+ un /otro/ monde qu'il euh dans euh dans laquelle il n'y a pas /d/ technologie il n'y a pas /d borwi do so euh do/ la vie moderne euh dans la vie euh dans /lo/ euh dans /lo/ quartier on /solmān/ euh on on entend la vie euh la voix des oiseaux+ euh c'est très calme+ bon la relation entre les parents et les enfants euh euhm on on apprend /so/ leçon que les enfants doit respectent /lor/ parents+ doit avoir /lor/ permission pour faire les choses euh c'est tout ce que à mon avis euhm on /po/ prendre /do/ euh la part /do so/ film alors c'es ça euh j'ai rien à dire +au revoir.

GC7é

Dans le texte il y a dit à cause influence les femme le de sexe de les voiture a changé, au poin du vue de les formes puissance et la virilité. Mais quand nous regardons les périodes déniér, nous voyons que les choses de technique etient très grand que aujourd'hui. Comme les ordinateurs ils etient trop grand que aujourd'hui. En conséquence aussi nous pevons dire technique sur l'ordinateur nous avons influence les femme?

Justement non. Car, quoi que nous entrons dans les nouvelle periodes les technique sera bien et les appareille et les machine serient petites. Et maintenant par exemple les voiture sont plus petite que les annés déniér mais au-devant de ils sont très sécourité avec beaucoup de technique comme les freins ABS, Air back et, etc.

-Mes opinion et mes argument :

A mon avie les voiture il faurait être plus petite que aujourd'hui parce que toujours elle ajoute à les embouteillages donc si elles serient petite elle peut aider les embouteillages et aussi les voitures il faut être économique mais en général les voitures au poin du vue de économique sont pérniseuse.

A mon avie pour avoir une bonne métèò les gens il doivent utiliser leur voitures seulement quand ils vont voyager et quand ils vont sortir de sa maison pour chercher qq.ch dans la ville il faut utiliser le tramway. Le tramway ne pollue pas mais la voitur pollue mait tout les deux ont mal : le tramway roule à heur fixes et ne vas pas partout la voitur est plus pratique mais elle pollue.

Un bon attrait dans la ville est véllò. Le véllò est bon pour faire de sport et aussi pour la métèò et à mon avie est plus culturel que voitur.

## GC70

un /otro/ monde+ dans /lo/ d'abord du film un fils attend une taxi pour d'aller quelque [...] après quelques minutes une voiture il est amarré ensuite le fils a monté /do/ la voiture+ après quand /lo/ fils est arrivé à sa destination+ il a descendu de la voiture ensuite il est allé devant une maison+ il a frappé /lo/ porte mais personne n'a pas ouvert /lo/ porte+++ après il /sa/ regardé par la /fonetr/ c'est-à-dire d'où sorti il a /rogarde/ entre /do/ la maison+ /lo/ fils quand il a /rogarde ko/ personne n'est pas la maison il est allé à l'arrière /do/ la maison+ à l'arrière /do/ la maison était un parc qui un homme il travaille+ on nous /no/ sommes pas sûr qu'il est ah maintenant j'ai compris+ il est son grand-père+ le grand-père a passé une question son /nuvo/+ que ton que tes parents sont où++ et /lo/ fils a dit /zo/ suis /sol/ nous avons disputés+ ensuite /lo/ grand-père dit aller téléphoner tes parents+ après il a téléphoné à ses parents euh après téléphoner ses parents il travaillait dans la terre avec son grand-père ensemble écoutait la /muzik/+ après son grand-père dit+ après son grand-père /lo/ dit n'écoute pas la /muzik/ avec moi+ ensuit /lo/ fils a arrêté écouter la musique+ ensuite ses travaux se sont terminés après+ ils sont retour retournés /do/ la maison+ à la maison /lo/ fils était en train éplucher les pommes de terre +ensuite il a passé son head phone à sa tête pour écouter la /muzik/+ mais tout à coup son grand-père est arrivé+ après il a arrêté écouter la /muzik+ do/ nouveau+++ après prendre /lo/ diner ils ont lavé les /asit/ plates ensuite /lo/ fils est allé à la chambre pour dormir++ il a dormi mais avec écouter la musique après quand son grand-père est /ariv/ est entré à la chambre+ il vu son /nuvo/ qui il est durant écouter la /muzik/+ ensuite il a /etant/ la lampe+ le matin est arrivé+ /lo/ grand-père a ouverte la /fonetr/+ après /lo/ fils s'est réveillé et il a passé le head phone à sa tête /do nuvo/ mais /zo/ pense /ko ...opravān/ il n'aimait pas écouter la /muzik/+ et maintenant /lo/ grand-père prépare /lo poti/-déjeuner+ /lo poti/-dezone est /lo/ café italien avec du pain et /le/ miel+mais avant il a expliqué /ko/ le café italien comment prépare+ d'un d'un point /comān/ ils ont mangé /lo poti-dezone+ lo/ ..... il était en train manger+ aussi il cherchait la télé dans la maison grand-père mais son grand-père n'a pas téléphone malheureusement pour les gens qui aiment les techniques+ après prendre /lo poti-dezone/ ils travaillent dans /lo/ ... c'est-à-dire dans la ferme+ /lo/ fils a travaille beaucoup il a été très fatigué+ oui maintenant il est temps /dezone/+ comme toujours /lo/ grand-père prépare /lo dezone/++ zo zo/ pense /ko/ le /dezon/ est les viandes avec /lo formaz/ et du pain pour /lo dezon lo/ grand-père a bu /lo/ bière mais son /nuvo/ est encore enfant et /lo/ fils a bu /lǽ/+ tous les deux pour la santé ++était .... parce qu'ils sont mangé dans un jardin très très bel+ avec les voix /jeleza/ après /lo/ père /du/ fils a /vonu/ à la maison do son père pour amener son fils+ c'est /lo/ temps d'aller+ après ils ont salué avec /lo/ grand-père+ maintenant

dans /lo/ chemin /lo/ père a allumé /lo/ radio mais tout à coup /lo/ fils a éteindre /lo/ radio++  
/lo/ fils entre dans un /otro/ monde+ merci beaucoup+ au revoir

#### GC8é

La voiture pour les femms en Iran

La fabrique de Iran khodro dessine une voitur pour les femmes et cette voiture presentera à l'anne prochain. La voiture s'appelle Sayan et elle est a collection de Samand.

La conception de la pensée crée pour augmentation rapide du nombre de femme de conducteur en Iran. Propriétés de ces voitures est la transmission automatique à la suite d'un dispositif électronique pour aider à stationner les véhicules, les systèmes ATM et des outils spéciaux pour remplacer les roues. Cette voiture doit être incorporé la couleur du produit doux féminin à produire. Et cette voiture à des systèmes spéciaux d'audio et vidéo également occupes etre intégrées les enfants.

Les besoins différents pour des hommes et des femmes par exemple les femmes faire du corss et faire arriver ses enfants et donc cette voiture à les particularites mais sujet de important pour les femms est facile pour conduite.

#### GC8O

/salu zo/ m'appelle Mahboubeh Motrased euh j'ai /trāntz/ ans et /zo vo/ explique euh le film de un /otro/ monde+ ce film à propos petite /garson/ que euh qu'il euh a /volu/ aller chez grand-père euh on voit qu'il s'arrêter à /kot Joma/ et euhm il veut que prendre /vwatur o/ taxi+ /un/ rouge /vwatur/ est arrêtée pour euh /garson/ et euh il monté à euhm après séance on voit le /garson/ arriver chez maison de grand-père et euhm il cherche euh grand-père et il le trouve++ de la ferme+ le grand-père /leberwa euh leberoer/ la ferme et le /garson/ va chez /lwi/ euh le grand-père demander à /garson/ euhm où est euh tes parents+ le /garson/ répond je suis seul+ j'ai discuté euh il dit euhm je peux rester euhm le grand-père euh accepter+++ euh et après euh il demander téléphoner euh à ses /parānt/ et le /garson/ euh va à la maison et appeler à ses /parānt/ euh euh il revenir euh chez grand-père+ son grand-père veut que le /garson/ aider à /lwi/+ le petite /garson/ n'écouter /mju:zik/ quand il travaille en ferme et euh le grand-père dit euh ne peux ne pas écouter /mju:zik/ euh quand tu es avec moi++ après travail en ferme euh il faire la cuisine et il faire euh la /vwasil/ après après le /garson/ dit à grand-père bonne /nwi +doma/ matin grand-père /evjie/ le /garson/ et ils manger /potit-dezone/ euh grand-père explique à propos le euh /kafetiεr/+ et après le /garson domānde/ à son grand-père que euhm il a pile le grand-père /répond/ non il /domānd/ euh qui que euh il a télévision le grand-père répond non euh le /grason syrpriz/ après on regarde qu'il euhm /leboroer/ ferme et euhm le grand-père /trānge/ du pain et du jambon+ quand euh ils mangent le /dezone/ ils regardent à nature après-midi son père du /garson viã/ chez grand-père et /retur/ euh retourner le /garson/ euh+ le /grason/+ en /vatur/ euh le /grason/ et son père /viã/ ensemble et son père allumer la radio mais maintenant /garson/ préfère ne pas écouter la /mju:zik/++ merci

#### GC9é

Au vingt et unième siècle, il y a beaucoup de compagnies qui doivent produire les différents types des voitures pour les différents goûts.

A mon avis, en avance les producteurs des voitures produiraient les voitures uniques justement pour toute le monde et les gens utilisaient les voitures pour transporter. Mais maintenant on a une évolution du goût dans notre monde et les producteurs doivent faire attention de ces goûts, et les types des voitures doivent être variables pour les différents goûts et les différents utilisation.

Aujourd'hui on a beaucoup de types de voitures qui sont produit pour les marché nouveaux surtout pour les femmes, les jeunes et les gens spéciaux comme les acteurs et les sportifs.

A cause de problème économie et problème de météo, les voitures utilisent de batterie d'électricité au lieu d'essence et les volumes des voitures changent diminuer.

### GC90

c'est un film /do/ Antoine Chappuil qu'il s'appelle un /otro/ monde+ Ian est un garçon qui /so/ quitte sa maison à cause de /diput do/ ses parents+ il va chez son grand-père qui est un /agricultur/ et il vit dans une maison au village+ Ian est un garçon qui aime toujours écouter la /muzik/ et toujours il écoute la /muzik/ avec un MP3 /ekutur/+ quand il arrive la ferme /do/ son grand-père il le voit en train /do/ bêcher la terre avec une fourche +Ian accepte /do/ l'aider pour bêcher et aussi /some/ les graines+ son grand-père /lwi domānd/ de /no/ pas écouter la /muzik/ pendant /du/ travail+ pas à pas il a l'habitude de faire des courses à la compagnie /do/ son grand-père+ au /promjer/ soir la pile /do/ MP3 est finie et il cherche /do/ la télévision et la radio mais son grand-père n'a pas /lokran/ à la maison et /džustomā/ il lit /lo/ magasin+ après deux jours il est /abitue/ d'écouter la voix /do/ la /natur/ par exemple la chant des oiseaux au /ljo do/ la /muzik/+ ils prennent /lo poti-dezone/ et /lo dezone/ ensemble sans trouble /do/ kelko/ chose comme la /muzik/++ au /dozjem/ jour son père vient pour /lāmone/ et /lwi rotur/ à la maison en /fan do/ film il comprend que la voix /do/ la /natur/ est meilleure /ko/ écouter /do/ la /muzik/.

### GC10é

Je pense que quel problème existe dans la vie c'est un important confortation pour les problèmes, par exemples une durée l'histoire différence sexualité existe, quelque philosophe dit en écrire pour les sexualité est différence entre l'homme est les femmes, Micheal Foucault écrire une livre pour les histoire sexualité, quelque féminisme dit est écrire pour les sexualité. C'est un mieux une facilement la vie pour exemple utilise les instrument la vie égalant, utilise voiture pour les hommes est les femmes également. Pour ce qui je pense différencier sexualité ça dépend seulement physiquement est mentalité. Est notation des agir c'est un important Différence entre les hommes est les femmes existe, c'est un important réponse pour les différences. Style la vie en autre personne différencier, la langue ? en autre personne différencier, mentalité des personnes différencier, je pense que la vie consiste en zone privée et les zones publiques, quel personne élimine la zone la zone privée en quel personne élimine en zone publique. C'est un important modèle, modération dans la vie est considérée habitude est demande les gens, les humanité, ces

mieux vois hummanite, ne regarde pas, ne vois pas seulement vois sexuality. Jepenseé que les vois hummanites aie pour solution les relation entre les hommes est les femmes.

#### GC100

/zo/ m'appelle Moezedin Babakhani Teimouri +cette film +/ekspoze+ e/ différente+ génération+ /lo/ moderne génération+ /e/ goût+ moderne et /lo/ tradition génération les goûts traditionnels++ /lo/ film /monte/ et le fils /surtir/ dans /lo/ maison+ il est monté dans /lo/ vwatur/ et /resu/ pour maison /grẽ/-père il est /ferape/ la porte+ n'ouvre pas la porte+ après /klko minut/ il /rorad/ mon /grẽ/-père dans /lo farm/+ il /dit/ bonjour pour /grẽ/-père+ après /kelko minut/ grẽ/-père /dit lo/ fils /telfon/ pour /lo/ parant+ /lo/ fils /telefone/ après il /partisipe/ avec /grẽ/-père dans /lo farm +grẽ/-père /dit lo/ fils n'écoute pas /muzik/+ après /lo/ fils et /grẽ/-père dans /lo/ maison pour reposer +/lo/ fils /repond/ pourquoi /rogard/ pas télévision +/grẽ/-père /dit zo to perfer set stil/+ il est /eplãñe/ la /pom do/ terre et carotte après il est dormir+ /se matan/ il est mangé /poti-dezone/ +après il(s) commence(nt) travailler dans /lo farm/ +en midi /grẽ/-père /perpare lo ropa/ +il /cute lo [arkuteri/ avec /forma3/+ /no/ mangeons déjeuner +après /kelko minut/ père /lo/ fils /resu +lo/ fils avec /lo/ père vient pour maison +/set/ film monte /otro/ monde+ merci /musju/ Maskani. /zo/ explique++ c'était ma faute le fils et le père venu pour maison+ merci monsieur+ au revoir.

#### GC11é

Je ne suis pas d'accord avec cette conception que le style de la voiture

En effet, c'est possible que le style de la voiture devenir plus élégante mais ce n'est pas féminisme.

C'est pour l'avancée de la technologie.

#### GC110

/lo/ film est nommé un /otro/ monde qui à mon avis /vo/ dire /ko/ il y a /otro/ monde /ko lo/ monde on connait+ un monde calme silence et naturel+ /normalmãñ/ nous sommes dans un monde qui a beaucoup /do/ la technologie la excitation et les sons+ on est toujours à vitesse et nous sommes pressés+ on /vo/ faire tous les affaires vite et nous n'avons pas le temps pour calmer écouter et vivre+ /so/ film à mon avis +/vo/ dire /ko/ on /po/ vivre sans /anytil/ excitation sans /anytil/ technologie et sans /anyttil/ vitesse+ dans une /plezijor/ (pleasure) calme et silence /do/ la /naturel/ et les alimentaires simples et santés et la dernière point qu'on /po/ faire habitude à /so otro/ monde très vite+ /lo/ film commence et on voit un fils euh qui aime écouter /do/ la /muzik/ toujours+ en effet on /ãñtãñd/ chaque son /ko lo fij ãñtãñt/ +quand il arrive à la maison du grand-père on /ãñtãñd/ les sons des oiseaux et on voit beaux paysages +/lo/ fils cherche pour /lo/ grand-père et /lo/ trouve dans son jardin+ après /lo fij/ téléphoner à ses /parãñt zo/ pense (se racle la gorge) il retourne et donne un coupe de main à son grand-père en écoutant /do/ la /mju:zik+ lo/ grand-père dit /ko/ il faut /ne/ pas écouter /do/ la /mju:zik/ quand il est avec /lwi+ lo lo lãñdoma lo/ fils /vo/ trouver la télé mais /lo/ grand-père [ne] pas la télé+ il travaille /sur lo/ jardin /zuko lo/ père du fils a arrivé ils partent+ dans

la /vwatur/ quand /lo/ père/vo/ écouter /do/ la /mju:zik lo/ fils /no/ permet pas+ et /so fij/ est celui qui écoutait euhm /do/ la /mju:zik/ toujours.

#### GC12 é

Je pense que les idées des femmes, et des hommes ninfluence pas pour raconte de produit les voitour, mais les gens dure l'annes comprende que il y a tres marque dans son voitoure. Ils ont compri que son voiture n'a pa confortable et n'a pas plus rapid. Il n y a pas securité pour les person qui conduire.

A cause de ces raissons les person voulaint chan de son concereion.

Mais les idées des femmes influence sur les coulour, parce-que les femmes aimes les coulour rouge, vers,... .

Les femmes bousoune de place pour les enfences dans les voiture les femmes aimes les voitour potit mais les homme aimes les voiture grande.

#### GC12O

la fils allait chez /lo gerānd/-père parce qu'il discutait avec tes parents+ son /gerānd/-père /vit/ à la village+ il est fermier+ quand la /fij/ arrive euh à la maison du /gerānd-père il comprend la le /gerānd/-père /vit sol/+ le /gerānd/-père a problème avec technologie+ dans la maison il n'existe pas /do/ la TV la radiocassette /esetra/+ il déteste la vie moderne+ il ne regarde pas le TV+ il ne écoute pas la radio il ne lit pas le journal+ après /kelko/ jours /ko/ fils restait chez /gerānd/-père il /prone/ euh l'habitude du /respekt/ la vie du /gerānd/-père+ il /no/ permettait pas écouter de la /mju:zik/+ le /gerānd/-père aime la vie du village.

#### GC13é

Ce ne sont pas les femmes qui influencent dans la conception des voitures, mais au contraire c'est la nouvelle conception des voitures qui essaye de séduire les femmes.

Mais aussi les voitures sont aujourd'hui différentes, parce que les gens partent en vacances de plus en plus en famille. Les voitures sont donc construites d'une manière différente pour être plus pratiques à utilisées pendant les vacances.

Aujourd'hui, toutes les familles ont une voiture. Les constructeurs sont donc influencés aussi par les besoins familiaux.

Avant, il n'y avait pas beaucoup de femmes qui pouvaient conduire une voiture. Maintenant, presque toutes les femmes peuvent conduire.

Les clients des constructeurs de voitures ne sont donc pas seulement les hommes.

#### GC13O

Je m'appelle Pouya Gheshlagh+ce film raconte une brève partie de la vie d'un adolescent qu'il passe avec son grand-père pour /kelk/ pour /kelko/ jours suite à une dispute qu'il vient

d'avoir dans sa famille+ il part de chez lui pour aller rendre visite à son grand-père+ quand il arrive chez le grand-père qui habite dans une nature calme il remarque que son grand-père vit encore à une ancienne méthode+ par exemple il /labur/ sa terre avec les outils élémentaires pour cultiver des légumes et aussi il prépare ses repas aux légumes comme la carotte la pomme+ Lan a compris que son grand-père n'a pas encore une télé chez lui et s'informe sur le monde extérieur en lisant les journaux et remarque que son grand-père pour préparer du café utilise d'une cafetière qui est sa fonctionne vieille+ Ian qui toujours s'est /abityde/ d'écouter de la musique avec son baladeur il décide de l'arrêter dans cette méthode de la vie+ en fin de ce film eh nous avons vu le père de Lan qui met de la musique dans la voiture mais Lan la /kyp/+ je peux explique comme ça mon opinion euh ce que je peux comprends en regardant ce film c'est la différence qui existe dans la manière du vie du grand-père et la manière à laquelle euh le garçon s'est habitué+ c'est une vie loin de la /vi/ et de la modernité et dans une atmosphère calme+ cette vie est traditionnelle qui est inhabituelle au jeun garçon euh mais qui lui apprend des choses en même temps qui l'oblige à réfléchir aux différentes façons de vivre

GC14é

La plupart des femmes choisissent des petits voitures en Iran. Parce que de conduit est facile et garez l'automobile meilleure. Maintenant du goût change. Je crois pour des femmes le confort, la douceur, le silence et la simplicité sont plus important. La plupart des femmes attendent achètent une voiture cela dans le souci de l'économy est être économique, et elle utilise moins de carburant. De grande voiture sont meilleurs pour vacances. Parce que le volume du coffre est autre et vous pouvez mettre plus d'articles dans leur. L'autre chose importante est la facilité de conduite, que il connexe à le volant.

Je choisis une grande voiture et l'élégance, le confort, le silence, ... sont importante pour moi.

GC14O

euh /zo/ m'appelle Raheleh Abedi+ euh j'ai 30 ans+ euh je /vo/ explique /lo/ film /do/ un /otro/ monde+ /lo/ film s'agit un /poti/ garçon /ko/ il a /bode/ avec ses parents et il a été /eksplue/ un /gradē dernije lotrupt euh lotrtorut/ pour prendre un taxi+ /un/ femme /eksplue/ euh au /gradē/ et euh prone lwi/+ il /vole/ aller à la maison de son grān-père+ quand il est /vonu/ il a /vu/ dans /lo/ jardin /ko/ il était /faqo/ la /teq+ lo poti/ garçon est allé chez son /grān-père et a dit /ko/ a été /bodé/ avec ses parents et s'il laissait/laisser +il reste dans sa maison+ son /grān-père était convertir+ il a écouté la /muzik/ avec euh avec /lotro euh lekutor euh do manjer euh peqmanān/+ euh son grand-père n'a pas aimé il écoute /do/ la /muzik/+ il aidait son /grē/-père à faire à la maison+ par exemple /eplufe/ des pommes /do/ terre et faire les /vesej+ pwi/ il a dit bonne /nwi/ et il est allé dormi+ /lo matan/ quand il(s) /prone lo poti dezone/ il a /vu un kafetijer sola/ différent avec les autres+ il a /domānde/ va comment /do/ la fonction /ko/ il est expliqué+ il /no/ voit pas télévision à la maison et il a /domānde euh lwi/ euh pourquoi n'a pas n'avait pas /a/ télé euh et son /grē/-père a /repondu ko/ il n'aime pas la télé+ pour /lo poti deozone/ ils ont mangé /do/ la /confitur euh lo/ café et /lo/ pain+ euh après faire la /vesej/ ils sont allé au /zardan/ et étaient /faro/ la /teq+ pwi/ quand ils mangeaient /lo dezone/ ils ont /obzerve/ la /natur+ lo denzone/ était euh /do pan do sosison do/ camembert de vin pour /lo grē/-père et /do/ l'eau pour /lo poti/ garçon+ /pwi/ son père est

/vonu/ pour /lo/ euh le /retur lwi/ même à la maison+ en /vwatur/ il n'ont pas /parl/ et quand son père a /volu/ alumer la radiocassette il a arrêté la radiocassette+ à mon avis /lo/ message /do so/ film est la vie dans /lo/ village et la /natur/ est /mjo/ et /plu/ sain /ko/ la vie dans la /vi/ et et aller parfois à /parti do/ la technologie est /util/ merci.

GC15é

Cher Jacques,

Tu sais que je toujours amais visiter la France especialment les villes comme : Paris, ou gascogne et Toulouse. Car je m'intersse à histoire, apres d'aller au ces villes, je sentissai que je suis rentourné au l'annes tres précédant. Dans Toulouse, j'ais visité plusieurs chateaux avec unique architectures. Tu sais que cette ville a etté s'appellé : la ville rose, parce qu'il y a beaucoup de rose dans cette belle et ancienne ville que touchent les yeux de visiteurs.

En albigeois, il y a beaucoup de bastides avec plusieurs églises et cathédrales. Ils indiquent l'histoire de la France.

Dans –y- je pouvais fair du sport de plein air comme :ski, marcher et monter à dos de cheval. Il y a different végétation rare, aussi.

GC15O

bonjour je m'appelle Reza+ cette film /po/ rencontre la modernité avec tradition+ le grand-père /reprezãt/ euh de tradition et le garçon euh /reprezãt/ de modernité+ le garçon va au village+ il voit toute la vie justement en musique et /tere/+ mais quand il entre dans la maison de grand-père encore euh les portes de la maison sont vertes que c'est euh le /simbel/ de nature création et vivacité+ grand-père prépare /ropa/ ou petit-/dezone/ avec /vjo/ instrument avec euh /ãtu:ziæzem/ et le garçon que maintenant peu à peu remplace musique avec faire de ménage comprendre que beau sons de oiseau c'est les plus beaux des musiques+ maintenant en matin il /aprãnd/ euh /perparasjon/ du café à son grand-père quelque chose que seulement il en a su voir++ voir des efforts de grand-père pour euh /perpersjon/ de repas ou travaillant en ferme avec beaux sons des /vazo/ que il comprendre que la vie c'est /plu/ vaste de quelque chose que il a pensé +à la fin il apprend à son grand-père que la nature musique qu'il écoute c'est meilleure que la musique son père écoute en /vwatur/

GC16é

Je ne suis pas d'accord avec le text. Je ne pense pas que changement l'apparence de les voitures est dû à l'influence des femmes. A mon avis, la tendance aux formes douces pour voiture est à cause de l'evolution du goût dans tout le monde.

Il y a beaucoup des hommes qu'aiment les voitures douces.

En plus, de nos jours, les familles partent en vacances ensemble sur leur voiture, peut être à cause de cela, le volume du coffre est plus grand. (pas pour faire les courses, mais pour voyage)

En général, je trouve que, tous les changements dans la conception des nouvelles voitures n'expliquent pas la féminisation, mais juste une évolution du goût et des besoins de tous les mondes et familles. Et

GC17é

En comparant les voitures anciennes, des nouvelles deviennent plus rapides, plus confortables, et plus pratiques, etc. De la construction de voitures essaient de réduire la virilité.

En mon avis, la plus importante raison est l'amélioration de la technologie de construction et de la conception de voitures. Entrer dans les concepteurs a permis de ce que les concepteurs peuvent faire ce qu'ils veulent et ils peuvent contrôler la force, rapidement et la sécurité des voitures.

Une autre raison pour le changement dans la conception des nouvelles est le désir de genre en obtenir de plus rapides, si il faut préparer de la stabilité de la carrosserie des voitures.

Et parce que de nos jours tous les genres utilisent des voitures si les constructeurs essaient de concevoir pour tous les goûts.

GC17O

Je m'appelle euh Shaghayegh euh Rajabzadeh et j'ai 26 ans+ euh ce film est à propos d'un jeune garçon euh qui a décidé de /sorswar/ pendant un certain temps euh chez son grand-père parce que il a disputé avec ses parents+ mais en fait euh je pense que euh ce film est à propos euh de monde /e/ qui ce garçon euh a lui fait +euh il /lwi/ a fait euh le monde avec la musique euh qui euh /lekar/ avec le monde réel +quand il euh il écoutait la musique euh il n'entendait pas de son euh de son le /vwatur/ le son de /natur/ le son de gens euh autour+ par exemple le son euh de son grand-père+ euh je pense que euh ce film euh veut faire euh référence à euh la distance que le monde moderne euh fait entre le humain+ ah /pot/-être euh ce genre de musique et euh cette ce lecteur MP3 qui le garçon l'écoutait euh euh a été le euh /simbol/ euh de euh de ce monde+ mais le le grand-père a pu euh éliminer euh cette distance+ euh il euh l'a fait avec soin et sa sympathie+ euh le grand-père euh a vu de son /poti fij/ de ne pas écouter de la musique euh alors qu'il a été avec /lwi+ pot/-être euh il a vu que le garçon euh a donné la chance de /so euh resudr/ euh à communiquer avec le monde et euh les gens autour + euh à mon avis euh le grand-père euh a /su/ euh comment euh communiquer avec euh le son /poti fj/ +euh et /pot/-être ça était euh grâce à vivre dans la /natur/ euh et être loin euh de la ville moderne+ euh à la fin du film euh le garçon a sorti chez grand-père avec son père+ euh dans la /vwatur/ euh quand le père voulait tourner la /r/ radio euh le /fij/ préférait le silence+ et /pot/-être euh dans /le/ dans l'espoir de briser ce silence par un mot plutôt que euh d'entendre la musique qui ne laissait aucun euh possibilité pour un peu de communication.

GC18é

Salut mon amie ça va? je suis dans la region midi-pyrénées à midi pyrénées visiter la forterelle- de salses un exemple unique d'architecture militaire entre château fort et bastion moderne. Decouvrir au sein de monement de VX<sup>e</sup> siècle dialogue. Surprenat entre le lieu et des instalton d'artisans contemporains. Je voudrai visiterai toute les ça région, parc que ici est le plus intéressant et un paradis pour touristes.

A bientôt

Je pense à toi toujours

GC180

Zahra+ un /zon/ garçon euh fait l'autostop+ /un zon/ femme s'arrête+ euh il euh monte euh la /vwatur/+ euh il /descend dans un village+ il va vers euh une maison euh une maison avec la porte verte+ euh mais personne euh n'ouvre la porte+ il va dans euh la ferme+ euh il dit bonjour à grand-père+ et il va chez grand-père+ parce que il a dit euh ses /pa/ euh ses parents /so/ sont disputés+ il est /sol/ +euh il /domānde/ à son grand-père euh pour rester chez /lwi/+ euh mais grand /pa/ euh mais le grand /pa/ le grand-père euh /lwi/ dit euh téléphoner à ses euh parents euh pour euh pour /lor domānde/ euh la permission+ euh il téléphonait/téléphoner euh mais il a dit euh je pas /rezwi/+ euh le grand-père dit euh téléphoner /dopwi/ euh la maison+ euh /tu/ passes par les garages +/āsi/ il commence à travaille dans la ferme avec euh son grand-père+ euh /metā/ écoutant la /muzik+ so/ grand-père euh /lwi so/ plaindre euh pour écouter la /muzik/ +dans euh euh dans /lam/ euh la maison il aide son grand-père euh pour euh /deplye euh /se/ euh les pommes euh pommes /do/ terres et faire la vaisselle++ la nuit il /so ropoz/ avec euh avec euh les cassettes d'écoute+ euh mais il est /dormi/ et son grand-père /ālo/ enlève les euh cassettes écouter euh et /eten/ la lampe+ /lo matan/ euh il se lève euh il /domānde/ écouter la musique+ mais euh il n'écoute pas+ il réfléchit ensuite euh il va dans la /kwizin/ il a /eseje/ dans la chaise et il a euh dit que euh comment ça /fāksjō/ ce la /kafetjer/+ et son grand-père /e/ expliquait fonction euh et /fo/ fonction est très simple+ il prend son euh le /poti-dezone/ euh avec son grand-père+ euh /āswi/ ils /e/ sont ensemble et vont dans euh la ferme et travaillent et il aide à son grand-père+ euh ensuite euh le grand-père prépare euh le /dezone/+ /e/ il /per/ euh ils prennent /lo ropo ropas +āswi/ son père euh /do/ jeune euh /do/ jeune garçon euh /vian lo/ cherche+++ /losō/ morale++ /lo jon/ garçon /so sān sānte sol/ à cause /do/ la /dispute/ de ses parents+ en effet son grand-père /eseje do/ la sortir euh /do/ son isolement euh avec /do/ la faire travaille pour oublier sa euh solitude et /refleji/ à /lwi/ même+ euh son grand -père /so/ pland pour écouter la /muzik/ euh parce que quand il écoute ne euh ne peut pas bien penser

GE1é

Les voitures ont changé beaucoup en comparaison des voitures ancienne.

Elles ont devenu plus confortable et chic. C'est aussi plus facile de conduire avec les voitures d'aujourd'hui mais ça ne veux pas dire qu'elles devienent séductrice ou leur sexe change !

Egalement elle s aussi ont gardé la puissance.

La rivalité entre grands entreprises est la cause de tout ces changements. Les compagnies cherchent toujours pour des nouvelles idées pour augmenter la qualité de leurs produits et prendre un rôle plus important dans le marché.

C'est vrai que les changements des voitures sont à cause de ça.

Evidement ces changement ne sont plus que le continue de chemin que les anciennes voitures avançait.

## GEO1

Le film commence avec une musique électronique et on voit un garçon qui attend à côté de route + il prend une voiture+ il en descend dans un beau village + là-bas c'est où son /grẽ/-père vit+ le garçon va à la maison de son /grẽ/-père mais il n'est pas là + à la fin il le trouve dans le jardin s'occuper de terre + le grand-père /lwi demã/ pourquoi tu es seul et où sont tes parents + il /lwi/ répond qu'ils se sont discutés+ il lui /demã/ le permis de rester chez /lwi/ + le grand-père dit si tes parents sont d'accord + le garçon appelle ses parents et prend le permis de rester chez son grẽ-père+ il commence à travailler à côté de son /grẽ/-père et il recommence à écouter à la musique et grand-père /lwi/ dit + n'écoute pas à la musique quand tu es avec moi + à la /nwi/ ils font un /syp/ et après Ian va /pœr/ dormir + son /grẽ/-père est un fermier qui vit très simple et naturellement + le /lãdomẽ/ le /grẽ/-père le réveille de bonne heure + quand il réveille il prend son appareil pour écouter la musique mais le lez après quelques instants et il va à la cuisine pour prendre le p'ti-déjeuner + /grẽ/-père l'enseigne faire le café +Ian /lwi demã/ le télécommande de télévision et le /grẽ/-père /ropã/ qu'il n'a pas de télévision+ c'est bizarre /pyr/ Ian qu'il n'a pas de télévision+ il /demã kãmã/ tu fais sans télévision+ /grẽ/-père /sori/+ la midi ils déjeunent à /køte/ d'une belle plaine + à l'après midi le père de Ian vient /pœr lemøne/ chez eux il dit au revoir à /grẽ/-père et s'en va + dans le chemin son père allume la radio pour écouter la musique, mais /separe/ que Ian a pris l'habitude de vivre silence et naturellement+ il /atẽ/ la radio.

## GE2é

Des fabriques produisent des voitures en Iran que elles n'ont pas de bonne qualité. Parce que après quelques temps le moteur des voitures tombes au bruit. Quand on achète une voiture et conduit, peu à peu on comprend, il n'y en a pas quelques affaires, plus voiture n'a pas de la sécurité aussi. Par exemple la voiture de pride. Les routes d'Iran ne sont pas la plate. Alors les routes en détruisent très vite. Si beaucoup accidents sont pour que ne faire pas attentions mais beaucoup morts sont pour il n'y a pas de qualité des voitur.

## GC2O

Au nom /do djo/ + bonjour+ /zo vjan/ décider +/ko zo paql sur/ analyse du film+ en /kelko soq on po diq/ tous les images + /étaient +ekspeqesiv/ tous les choses + mais /zo vo paql de /paq desy Fa/ sens du film+ /so/ film euh /vo diq/+ euh la /valoq/ est dans l'esprit du /gaqson/ était une musique que /nanepa/ bien mais il en /tquv/ du calme+ au /debu/ du film qu'il /konese/ à une femme qu'elle /laqive/ au /ljo/ qu'elle /laqive/+ au /ljo/ du calme dans la /natuq/ + euh en fait ça /vo diq/ qu'il n'a pas /do meq/ ou bien il euh il a /peqdy/ il a /peqdy/

euh sa /meq/ euh à nouveau+++ nous avons euh /do/ la /qolasjo/ entre /tqwa zeneqasjon ko so/ son /lo geqanpeq lo peq/ et l'enfant+ en fait /lo peq/ était /lo ljan/ entre /lo ljan/ entre /lo geqanpeq/ et l'enfant+ on /po/ nommer des particularités que existaient dans /so/ film /sa y/ (= ç'a eu] les images très jolies et la silence était dans /so/ film /trez antresā/ et /tre amportā/ parce que la silence était /kelko/ de /zoli/ dans /so/ film+ la silence dans /so/ film montrait /ko/ c'était à cause /do/ d'avoir de la /difeqens/ du âge entre /geqanpeq/ et l'enfant +/aloq/ on /vo paql do/ technologie+ /so/ qu'il prend /notro/ calme dans la vie+ dans la vie de /geqanpeq/ n'existait pas /do/ technologie mais tous les technologies /no/ prend pas euh /to no/ calme+/dotro paq/ ça voulait /diq suq qekosilje/ entre de la /natuq/ et les gens et enfin on voyait qu'il n'a pas entendu /do muzik/ dans la /vwatyq do/ son /peq/ parce qu'il trouvait calme dans la /natuq/ et chez son /geqanpeq/ + on voyait dans quelques scènes que /lo geqanpeq/ avait une bague de mariage et /so/ qu'il vit /solma/ et tous ces choses montrent qu'il était et il est fidèle à sa femme mais /lo/ pivot du film était /lo gaqson/ et son problème +c'est fini.

### GE3é

A mon avis l'évolution du goût n'est pas bien pour aujourd'hui, pars que nous n'e faisons pas Attention à bon qualité nous regardons soulment l'apparence de la voiture. Les clients cherchent le confort, le silence, la douceur mais la puissance et la virilité est important.

Aujourd'hui la conception des nouvelles voitures la tendance aux formes douces, nous avons besoins de' freiner

Par exemple en Iran nous avons Peykan, c si vous voyez, vous comprenez que elle est très puissance et plus puissance que Renault et rapide mais elle n'a pas juli apparence, elle est très économique est elle est bon marché aujourd'hui toutes les personnes est davide.

### GE3O

c'est un garçon euh qui est /tonu/ debout l'autoroute +et il a voulu prendre une voiture pour aller à la maison de son grand-père+ une voiture est /vonu/ +le petit garçon est monté dans la voiture+ après quelque minutes euh il est arrivé+ il est descendu et il est allé au toute droit dans /un/ forêt où était très jolie++ quand il marchait il entendait la /muzik/+ après il est arrivé dans /un/ grande maison+ la maison était /āsjan/+ il a /kwanje/ la porte+ il n'y a pas été personne+ il est allé vers le /zardan/+ un /vjo/ homme est là-bas+ le garçon a regardé et il est allé à coté de lui, ils ont parlé+ il a dit /ko/ j'ai discuté avec mes /parāt/+ il /voly/ rester avec son grand-père++ et l'homme a dit que si tes parents permettent tu pourras rester+ son grand-père a montré lui le travail dans le terre+ il a produit la pomme de terre il a lui appris faire la /vesej/+ faire la cuisine+ le /vjo/ homme n'a pas aimé /āntānde/ la musique pendant le travail+ il a dit+ /na/ pas écouter la /muzik/ avec moi, le garçon a été distrait mais il a respecté à son grand-père le garçon n'a pas /pu/ regarder à la télé +ils se sont déjeuné+ le grand-père lui a appris le café italien après quelque jours son père son père est /vonu/ pour prendre son fils+ à mon avis le film est comparer /do/ différents générations euh différents /cyltur/ son grand-père a /vesy/ vécu très facile dans la place où est très calme il a /pu/ vivre sans regarder la télé euh sans /ekyte/ la musique++ il a /vesy/ très traditionnel+ mais le garçon a été fatigué à cause

du travail dans le /Faran/+ je pense /ko/+ à la /fan/+ le garçon a été très content pour aller chez lui++ merci au revoir.

GE4é

La voiture change de sexe

Il y a beaucoup de raisons que les femmes utilise les voitures.

1. Plus de femmes adore visiter les boutiques et les centre du shoppings, pendant que, moins des hommes n'aime pas visiter. Dans, les femmes vont en voiture.
2. Les femmes sont plus patient que les hommes.  
Les hommes ne peuvent pas traffic comme les femme.
3. Les femmes sont plus precision que les hommes à conduit
4. Prédicat= 9

GE4O

euh dans /so/ film nous /rogardon X poti garçon/ euh au /debu/ il a attendu pour un /vwatur/ et une femme est /vony/ et il euh elle l'a fait arriver au quelque part et euhm après le /garson/ a discuté avec son père+ alors il est /vony/ chez son grand-père++ euhm il est arrivé quand son grand-père travaillait /il/ ont parlé et son grand-père lui a donné des questions sur ses parents et il a dit /ko/ il est /sol/ il euh lui a dit /ko/ nous avons /dispute/ et il a téléphoné à quelqu'un et après il a travaillé avec son grand-père euh nous pouvons voir /ko/ le /garson/ a aimé la /muzik/ euh il a toujours écouté /do/ la /muzik/ mais son grand-père ne l'a pas aimée et il lui a dit /ko/ quand tu es avec moi tu ne dois pas écouter /do/ la /muzik/++ euhm après il a fait quelque euh chose pour /dzone/ et aidé à son grand-père euh il euh /il/ ont fait euh de ménage et euh à /nwi/ il a dormi et il se /love/ il a /vulu/ écouter /do/ la /muzik/ +mais il euh n'est pas il n'a pas /pu/ parce /ko/ euh son /ordinator/ n'était pas /mar]e il/ ont euh /il/ ont eu /lo potit-dezone/ et /il/ ont parlé sur /lo/ café et euh ils l'ont [bu] euh et alors /lo garçon a pensé /ko/ son grand-père e euhm e euh /so/ avoir /lo/ euh la télé après euh son grand-père a lit /lo/ papier+ il a aidé à son grand-père + il ont euh il ont /dezone/ ensemble euh mais euhm après /ynfa/ /lo/ père de la /garson/ euh est /vonu/ chercher+ son grand-père et il sont allés ils sont allés mais ils n'étaient pas bons avec l'un l'autre euhm euh son père a /vulu/ écouter /do/ la /muzik/ mais il /no/ l'a pas aimé euh c'est fini

GE5é

La voiture change de sexe

Je crois à cette époque la voiture est comme une nouvelle résidence secondaire, et les Iraniens comme tout le monde sont devenus des consommateurs plus matures,

La voiture reflète la personnalité de son conducteur parce que par personne a son goût. La voiture, est placée à forme féminine douce pour donner le confort, et

les famills persuadent les companies vers les models charmants.

#### GE50

.... Ian /lo poti/ garçon /so dispute/ avec ses parents et il partait à la maison /do/ son /gerā/-père+ Ian a pris /un vwatur/ et a /desādu/ à côté+ /do/ l'autoroute++ il est allé /lo sātjer toro/ à pied vers la cabane où /lo geqā/-père habite+++ le soleil /berj/ et la vent souffle doux+ /lo geqā/-père était en /teran do labore/ la ferme++ Ian a salué mais quand son /gerā/-père a compris /ko/ il est /sol/+ il lui a /domāde/ mettre ses parents au courant+ dans la ferme Ian a donné son /gerā/-père un coup /do ma/++ Ian écoute /do/ la /muzik/ comme à l'ordinaire+ mais cette habitude rend son /geqS/-père mécontent+++ Ian essayait /no/ pas écouter /do/ la /muzik/ en avant son /geqā/-père+ à soir ils ont /peqepaqe/ des /legum/ à faire un soupe+ après prendre /lo/ diner ils ont lavé les vaisselles+ Ian a dit bonne /nwi/ et parti pour /so/ coucher+ /lo geqā/-père a décidé contrôler son /poti/-fils+ Ian sa endormir avec /lo/ casque /lektuq do/ la /muzik/+ sur ses oreilles +quand /lo/ grand-père a entré dans sa chambre+ /lo/ grand-père a mis /lo lektur do muzik/ à côté sans /etendr/ et après il a /etendy/ de la lampe électrique et il est sorti de la chambre+ au matin /lo/ grand-père est rentré /do/ la chambre et a mis /lo ridu do/ côté et a /uvri/ la /fonetr/+ Ian sa réveillé et a fait face vers déchargée la batterie /do lektur do muzik/+ et sa /love/ pour prendre /lo poti dezone/+ dans la cuisine+ /lo/ grand-père a fait /do/ café, Ian avait /bozwa do/ la batterie+ mais il /no pove/ pas proposer /direktomā/+ il a trompé son grand-père /domānde la /telekomand/ à voler des batteries++ /malorozmā/ il n'y avait pas /do/ la télé dans la maison+ ils ont mangé ensemble /lo dezone/ sur l'air+ /sur/ une table /dovān/ un beau paysage+ à la fin de journée Ian a /eksperime un/ autre monde + calme et aimable chez /lo/ grand-père+ /lo/ père de Ian est allé chercher lui+ ils sont partis par la /vwatur/ et Ian n'aimait /plu/ écouter /do/ la /muzik/.

#### GE6é

L'évolution du goût dans le 21 siècle est principal facteur de dessin des voitures. Elles sont très diférance de passè.

Dans le 20 siècle, beaucoup l'évolution de l'art sont arrivèe, et elles sont changè des goût des gens. D'especiale apparition de modernism.

Ce émouvoir de dessin de la voitures. Dans dessin du premier voitures plus attentione faisait à efficacitè mais maintenant les dessinateurs et les clients faient plus attentione au forme de voitures. Les coulors et les figure de la voiture est très importand pour eux et c'est pour change du goût pour change de forme de sexe.

#### GE6O

/so/ garçon aller/allait /kelko/ jours chez /gerā/ son père+ il a mis /git/ d'oreille+ il écoute /do/ la /muzik/ mais /gerā/ son père n'aime pas il écoute la /muzik/ et /domāde/ que euh /Slove/ et euh la+ /doma mata gerā/ son père /por lo poti dezone/ et il préparer/préparait /lo/ café mais avec /un/ cafetière ancienne+ euh son /poti/-fils eyh /so/ étonner/étonnait et /domāde/ que /gerā/-père euh euh /ekspelike/ à propos /do/ cafetière euhm+ après /lo poti dezone gerā/-père fait son /zardan/+ avec son /poti/-fils+ mais euh il /no po/ pas /fe/ à la /manje+ gerā/-père

+euh tout à fait+ euh euh il fait euh son travail+ à façon euh euh /teqadisjon teqadisjon/+ euhm alors que euh dès aujourd'hui euhm euh toutes les mondes vivre euh dans un monde euh moderne et euh cette euh euh modernisation a facilité beaucoup /do/ la vie+ euh euh mais euh certains +des gens euh /an po/ vivre en /door euh euh do so/ monde euh modern+ euh et euh jamais euh changer euh /lor/ façon /do/ vie+ euh euh et euh ils sont euh satisfaits euh euh /do/ cette situation+ euh ils /se/ sont euh euh+ en fait ils /so/ sont adaptés /do/ cette euh façon /do/ vie euh+ il est euh ils ont fait effort former euhm et transférer cette façon aux nouvelles générations.

#### GE7é

Je ne suis pas d'accord avec votre avis parceque il y a plusieurs models et brands de voiture que ils ne peuvent que vendre leur voitures entre tout les gens donc, ils designent et construisent beaucoup de models pour les jeune, les femmes et les enfants.

Je pense que a cause de etre la competition serieux entre les compagnies de voiture

Ils sont designer nouveau models que les gens ne voient plus. Les femmes sont seulement un partie de clients et les compagnies ne peuvent pas leur faire attention. Mais je suis d'accord que plus de 30% models de voiture sont designé pour les familles et ils doivent avoir la forme simple et douce.

A la fin je pense que chaque compagnie a besoin de avoir different models de voiture pour persuader les clients. Et ce n'est pas bonne idea que nous pensons tout les femme aiment les voitures douces parce que beaucoup de femme adorent le moteur et la virilite de voiture.

#### GE7O

Le garçon était à côté /do/ l'autoroute pour prendre /un vwatur/ +après ça il a arrivé au champ /do/ son grand père +dans la /potit/ maison euh il n'y était personne+ parce /ko lo/ grand-père était au travail /sur lo teq/+ ils se sont salués euh /lo/ garçon avait /un diskusjon/ avec ses parents et il a /volu/ rester pour /kelko/ jours à la maison /do/ son père+ /lo/ grand père dit /ko/ quand euh /tu pora/ rester chez moi+ /tu dovro/ téléphoner à tes parents+ al à la nuit ils /so/ sont fait euh /lo/ diner et fait /lo vesej+ lo/ garçon entendait à la euh /muzik/ quand il dormir+ euh à cause /do/ ça+ la batterie /do balador/ a déchargée+ /lo matan do profen/ jour+ quand il /so manzā lo poti/-déjeuner /lo gerā/-père a expliqué environ /do/ faire /do/ café d'Italie ++après ça ils /so/ sont tavaillé /sur lo/ terre et pour /ropoze/ ils ont mangé /lo/ pain avec /do/ fromage /lo/ grand-père a /bu/ le vin mais il a donné la lim la limonade au garçon+ après /kelko/ jours /lo/ père [do] garçon est /vonu/+ pour prendre son fils +euh mais euh à la fin /do/ la film euh à mon avis /lo/ film /vo/ montrer la différence entre la vie dans la vi et /lo/ village+ les gens /du/ village sont très calmes ça et ils pensent à la vie très facile

#### GE8é

Les voitures elles sont très importantes pour la vie de cette centaine d'anée. A cause de ça et d'augmentation de niveau de la technologie les usines de voiture ont fait des changements fondamentaux dans ses produits. Un de ces changements est le changement de l'apparence

des voitures qu'ils sont à cause de l'évolution du goût des clients, spécialement les femmes. Il y a des changements qui deviennent les voitures plus pratiques et faciles à utiliser pour les jeunes et les femmes comme le volant hydraulique. À cause de ces changements les voitures deviennent plus jolies, douces et féminines. La différence entre les vieilles voitures est comme la différence entre les hommes et les femmes.

#### GE8O

/Do/ nos jours l'homme fait face à un grand /Janzmā do/ monde+ /espesjalmā Janzmā do estil do/ la vie+ l'une des raisons de ces variations est le progrès de la technologie+ qui est très vite et qui /anflu sur/ les gens++ /solon so/ dernier et grâce à la facilité de nouveaux produits+ la nouvelle génération intéresse beaucoup d'utiliser ces produits+ et /po/ à /po/ il manque euh ses responsabilités++ ensuite les parents essaient d'informer leurs enfants de leurs responsabilités et si ils ne s'entendent pas+ /lo/ résultat /sora so/ disputer+ en tout cas en ayant une expérience d'une vie simple avec beaucoup /do/ responsabilités+ les enfants apprennent que la facilité n'est pas la manière principale /do/ la vie et /ko/ la /natur po/ être un bon remplacement /do/ la technologie.

#### GE9é

Bien que c'est peut-être correct, les designs de voitures, c'est très important, les facilités et la tendance aux formes douces, il sont importants pour le confort et vendre, mais il y a d'autres points de vue significatifs, par exemple la technique, le pouvoir, le système de maintenance, dans quel que situations, ont influence le design, le style de voiture mais quel que chose réellement n'a pas de significatif influence. Par exemple absorber de l'essence, que c'est très important pour le souci d'économique, donc, l'évolution de goût marche sa chemin à côté de l'évolution technique, beauté et innovation.

#### GE9O

L'histoire commence dans un route+ /a/ garçon Ian+ qui était /atād dānzo choman/ pour /perānḍr un vwatur/+ à la /fan/ il a /peri un/++ il a /desSdu do vwatur/ et est arrivé au maison /do/ son grand-père+ la maison est située à côté d'une belle forêt+ il a l'air très calme tranquille avec un merveilleux paysage++ Ian a dit bonjour de grand-père+ mais il n'était pas /lāntānḍ/+ Ian a dit /lwi ko/ il s'est /dispute/ avec ses /parānt/+ /lo/ grand-père /lwi/ a /domāde ko/ de téléphoner à ses /parānt/+ Ian l'a fait+ après ils travaillent ensemble /zuska/ soir+ /lo/ grand-père /lwi demad do/ ne pas écouter /do/ la /muzik pānḍānt/ il était là avec /lwi/++ parce /ko/ Ian avait toujours casque /lektur do muzik sur/ ses oreilles+ pour dîner ils ont /perepare ei/ soupe /do legijum+ lo/ lundi matin quand Ian s'est /love/ il s'est rendu compte /ko/ son /lektur do muzik ne/ marche /plu/+ la batterie était déchargée+ pendant /lo poti-dezone/ quand /lo/ grand-père décrivait sa machine à café simple pour /lwi/+ Ian /lwi/ a /demāde un/ télécommande /do/ télévision+ mais il n'y avait pas /do/ télévision dans sa maison+ même si Ian /sulmān vole/ les batteries +donc /lo/ grand-père il /vermān/ aimait le silence ils ont /deFone/ ensemble /dovān lo forêt/+ ils ont mangé une tranche /do/ pain+ /du formaz/ et de la viande pour /dezone/+ après Ian est parti avec son père par sa /vatur/.

GE10é

### Les nouvelle voitures

Sous l'influence de les nouvelle technologies, materiaux et l'évolution des goutes de clients, la conception de nouvelle voitures ont change beacoup pendant le 20 annes dernier.

Aujourd'hui tout les voiture conceptent avec l'aid des ordinateurs, donc les formes douces utilisent beacoup cette annes.

A cause de developement d'aerodynamic science, la form de voiture au cours de recent annes sont tout a fait different que par exemple le voiture de 70 decennie.

De plus, le prix d'essence a augmente beacoup pendant cette annes ci, donc les dimension et poids de nouvele voiture, ce n'est pas huit . Au jour d'hui les nouvelles materiaux au poid moin que acier, avec mem resistance, utilisent beacoup en produit les corps de voitures.

Pendant une lounge periode, il n'y a pas plusieurs compagnies de produit de voiture, mais aujour d'hui a cause de developement de technologies en plusieurs pays, il y a plusieurs et bonne compagnies de voiture en monde. Et tout les compagnies sont en concurrence avec les autre. Donc les conception de voiture change tous les annes.

GE10O

Un /otro/ monde+++ c'est l'histoire d'un /potit/ enfant qu'il s'appelle Ian+ Ian a /dispute/ avec ses parents+++ il écoute à la /muzik/ sans /aret/ il vient chez son /granper/+ /lo granper/ est un /fõrmje/ il habite dans une jolie /form + lo granper lwi/ dit /ko/ écouter à la /muzik/ chez /lwi/ c'est interdit+ il reste chez /lwi/ pendant la journée et l'aide à faire la vaisselle la cuisine+++ en /doma/ suivant quand Ian /so lov/ il n'aime /plu/ écouter à la /muzik/+ il /peqā poti-dezone/ et aussi /lo dezone/+ quand il est en /terR do peqādr lo dezone/ il écoute /lo son do lezevo/ ça a /lwi ple/ beaucoup+ en soir /lo/ père vient là-bas+ pour /roturne/ Ian chez /lwi/+ quand ils sont en /vwatur lo/ père entend /ko/+ Lan n'aime /plu/ écouter à la /muzik/ il est en /terR do/ essayer vivre dans un autre monde

GE11é

Mon cher amie, j'étais dans la région Midi-Pyrénées. J'ai passé une bonne vacance la bas. Il y a beaucoup d'endroits très intéressantes.

J'ai visité tout les région comme la cascogne, le pays Albigeois et le Rouergue. Je pense que la nature des Pyrénées est plus vivante et jolie que le Rourgue et les Pyrénées est plus sportives que le paye Albigeois. D'après moi le Rouergue est plus ancien que le Midi Toulousain à cause de spécimens de l'art roman.

Dans la Gascogne j'ai mangé les mieux repas qu'autres regiones.

En tout cas, je te propose d'y aller et visiter tout ces régions. Car, chaque personne a son propre goût qui peut trouver son interese la bas. Je suis sur que çes regions attirent ton attention.

GE110

Euh /lo/ film est /sur/ un /gārsT/ qu'il a visité++ et a resté avec son grand-père deux jours+ au /debu do/ film /lo gārsT/ qu'il s'appelle Ian++ n'a pas d'argent++ et fait /do lotoestāp/++ il vient chez son grand-père euh il /lwi domād/ que rester quelques jours chez /lwi/+ Ian dois appeler à ses parents euh enfin le grand-père /lwi/ accepte++ Ian aime et écoute le /muzik/ beaucoup ++mais le grand-père ne l'aime pas++ le grand-père travaille toujours à son jardin et Ian /lwi/ aide beaucoup++ après deux jours le père euh /do/ Ian vient et Ian doit revenir avec /lwi/ chez sa famille +mais Ian n'est pas content++ Ian est assis dans la /vwatur/ mais il n'aime /plu do muzik/++ je pense que ce film indique euh les différences entre++ jeune et vieux+ c'est tout.

## Table des matières

Sommaire.....	3
Résumé .....	4
Abstract .....	4
Remerciements .....	6
Introduction générale.....	7
<b>Première partie : Vers une approche linguistique et cognitive des stratégies d'apprentissage en langue étrangère.....</b>	<b>10</b>
Introduction.....	11
<b>Chapitre I : Les recherches sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère : un bilan critique .....</b>	<b>12</b>
1. I.1 Introduction.....	13
1. I.2 Le début des recherches sur les stratégies d'apprentissage.....	13
1. I.3 Les recherches menées sur les stratégies d'apprentissage.....	14
1. I.4 le fondement théorique des recherches sur les stratégies d'apprentissage.....	14
1.I.5 Apport des recherches en psychologie cognitive à l'étude des stratégies d'apprentissage.....	28
1. I.6 Conclusion .....	37
<b>Chapitre II : Une approche des stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive ....</b>	<b>39</b>
1. II.1 introduction.....	40
1. II.2 Apprentissage humain et processus universels .....	40
1. II.3 Perception sélective .....	41
1. II.4 La mémoire de travail .....	41
1. II.5 la mémoire à long terme.....	42
1. II.6 La récupération .....	42
1. II.7 Les processus de contrôle.....	43
1. II.8 Les stratégies et leur représentation dans les théories cognitives .....	43
1. II.9 Le savoir déclaratif et sa représentation dans la mémoire .....	43
1. II.10 Le savoir procédural et sa représentation dans la mémoire.....	47
1. II.11 Les phases cognitives des productions .....	49
1. II.12 Les processus régissant les étapes cognitives de la production.....	51
1. II.13 Conclusion .....	55

Conclusion de la première partie.....	57
Deuxième partie : une enquête sur les stratégies d'apprentissage des apprenants adultes iraniens du français .....	58
Introduction .....	59
Chapitre I: Une enquête en Iran : situation linguistique et méthodologie de l'enquête.....	60
2. I.1 Introduction .....	61
2. I.2 La situation linguistique en Iran.....	61
2. I.3 La langue de l'éducation /de l'enseignement.....	63
2.I.4 Le statut des langues dans le système éducatif iranien.....	63
2.I.4.1 Le persan.....	63
2.I.4.2 L'arabe.....	64
2. I.4.3 L'anglais .....	64
2. I.4.4 Les autres langues étrangères.....	64
2. I.5 Les informateurs.....	65
2. I.6 Le protocole adopté pour former le GE à l'emploi des stratégies d'apprentissage et la collecte des données.....	66
2. I.7 L'enseignement des stratégies d'apprentissage au groupe expérimental .....	66
2. I.8 La collecte des données .....	69
2. I.9 La reproduction des manuscrits.....	70
2. I.10 Le décryptage et la transcription des enregistrements.....	70
2. I.11 Conclusion.....	71
Chapitre II : L'analyse linguistique des erreurs des apprenants adultes iraniens en français.....	73
2. II.1 introduction.....	74
2. II.2 Analyse contrastive.....	74
2. II.3 L'analyse des erreurs.....	75
2. II.4 Occurrences fautives.....	78
2. II.4.1 Les erreurs graphiques.....	79
2. II.4.1.1 Erreurs graphique touchant aux substantifs.....	85
2. II.4.1.2 Les erreurs graphiques touchant les adjectifs et les attributs.....	88
2. II.4.1.3 Les erreurs graphiques touchant les articles.....	90
2. II.4.1.4 Les erreurs graphiques touchant les pronoms.....	91

2. II.4.1.5 Les erreurs graphiques touchant les verbes fléchis et les infinitifs.....	91
2. II.4.1.6 Les erreurs graphiques touchant les adverbes et les autres.....	96
2. II.5 Analyse des erreurs grammaticales.....	97
2. II.5.1 Les erreurs qui touchent au prédicat.....	98
2. II.5.2 Les erreurs touchant au sujet.....	105
2. II.5.3 Les erreurs touchant à l'objet.....	108
2. II.5.4 Les erreurs touchant à l'expansion autonomisée.....	113
2. II.5.5 Les erreurs touchant à l'expansion d'un noyau nominal.....	118
2. II.5.6 Les erreurs touchant les discours direct, indirect et style indirect.....	121
2. II.5.7 Les erreurs touchant les monèmes fonctionnels.....	124
2. II.5.8 Les erreurs touchant le SV.....	130
2. II.5.8.1 Présent .....	130
2. II.5.8.2 Imparfait .....	131
2. II.5.8.3 Passé composé.....	132
2. II.5.8.4 Infinitif .....	132
2. II.5.8.5 Futur .....	133
2. II.5.8.6 Plus que parfait.....	134
2. II.5.8.7 Négation .....	134
2. II.5.8.8 Les modalités personnelles.....	136
2. II.5.8.9 Le participe .....	138
2. II.5.8.10 Auxiliaire .....	139
2. II.5.8.11 Thème verbal.....	140
2. II.5.8.12 Mode .....	140
2. II.5.8.13 Impératif et conditionnel.....	141
2. II.5.8.14 Verbes fléchis.....	141
2. II.5.9 SN.....	142
2. II.5.9.1 La substitution des pronoms relatifs et autres.....	142
2. II.5.9.2 La substitution des modalités nominales.....	145
2. II.5.9.3 Omission des modalités nominales.....	146
2. II.5.9.4 Ajout des modalités nominales.....	147
2. II.5.9.5 La confusion des adjectifs (possessifs).....	148
2. II.5.9.6 La confusion des genres.....	149
2. II.5.9.7 Nombre .....	150
2. II.5.9.8 Placement d'adjectif.....	151

2. II.6 Lexique et sémantique .....	154
2. II.6.1 Verbe et locution verbale.....	155
2. II.6.2 Les locutions verbales erronées résultant de la traduction.....	155
2. II.6.3 Les erreurs lexicales sur les substantifs et les locutions.....	159
2. II.6.4 Prépositions et locutions prépositives.....	160
2. II.6.5 Adverbes.....	160
2. II.6.6 anglicisme .....	160
2. II.6.7 Signifiants déformés ou inexistants.....	161
2. II.6.8. Les autres.....	161
2. II.7 Conclusion .....	162
<b>Chapitre III : L'interprétation des productions en français langue étrangère sur le plan stratégique et processuel.....</b>	
<b>164</b>	
2.III.1 Introduction.....	165
2. III.2 L'analyse des erreurs et les stratégies observables.....	165
2. III.3 Interprétation des erreurs.....	167
2. III.4. Evaluation de l'interlangue sur le plan processuel .....	167
2. III.5 Plan de l'évaluation.....	169
2. III.6 Les stratégies cognitives.....	170
2. III.6.1 Pratiquer la langue, répéter, réutiliser.....	170
2. III.6.2 Mémoriser.....	172
2. III.6.3 Prendre des notes, grouper et réviser.....	173
2. III.6.4 Inférence, déduction, induction, deviner .....	175
2.III.6.5 Recherche documentaire.....	178
2. III.6.6 Traduire et comparer avec la L1.....	179
2. III.6.7 Paraphrase ou circonlocution.....	180
2. III.6.8 Elaboration .....	181
2.III.6.9Transfert :interférence,(sur)généralisation.....	183
2.III.6.9.1 Le transfert intra/interlingual et le transfert intra-lingual.....	193
2.III.7 Stratégies métacognitives.....	195
2.III.7.1 Anticipation ou la planification.....	195
2.III.7.2 Attention.....	196
2.III.7.3 Autogestion (self-management).....	197
2.III.7.4 Autorégulation (self-monitoring).....	198

<b>2.III.7.5 Identification du problème.....</b>	<b>200</b>
<b>2.III.7.6 Autoévaluation.....</b>	<b>200</b>
<b>2.III.8 Conclusion.....</b>	<b>201</b>
<b>Conclusion de la deuxième partie.....</b>	<b>203</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>204</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>207</b>
<b>Index des notions.....</b>	<b>212</b>
<b>Annexe1.....</b>	<b>217</b>
<b>Tables des matières.....</b>	<b>240</b>