L'enseignement / apprentissage des déterminants. Analyse d'erreurs chez un public polonais et élaboration d'activités de remédiation

Anouk Darme

▶ **To cite this version:**

Anouk Darme. L'enseignement / apprentissage des déterminants. Analyse d'erreurs chez un public polonais et élaboration d'activités de remédiation. Linguistique. 2011. dumas-00714038

HAL Id: dumas-00714038

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00714038

Submitted on 3 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DARME Anouk

Mémoire de Master 2 Professionnel Spécialité FLE

TOME 1

L'enseignement / apprentissage des déterminants

Analyse d'erreurs chez un public polonais et élaboration d'activités de remédiation

Sous la direction de Sandra Canelas-Trévisi
Université Stendhal Grenoble III
Département de Français Langue Etrangère
Année universitaire 2010/2011

Remerciements

Je souhaiterais remercier les enseignants et le personnel du département de philologie romane de l'Université Marie Curie-Skłodowska pour leur accueil chaleureux, tant sur le plan professionnel que personnel.

« Dziękuję bardzo » à Maria Cichoń qui m'a témoigné une confiance, un soutien et une gentillesse sans limites…

Je tiens tout particulièrement à remercier Sandra Trévisi pour son soutien, son aide précieuse et son écoute bienveillante.

Et un grand merci à mes proches, apprentis grammairiens, correcteurs pointilleux et soutiens indéfectibles.

SOMMAIRE

Remerciements 2

Sommaire 3

Introduction 5

I. PRODUCTION D'UN AUDIOGUIDE : CONTEXTE, MISE EN PLACE ET DIAGNOSTIC ... 8

1. Présentation du contexte : le cours d'enseignement par les TIC 8

a. Le cours de TICE : objectifs et enjeux 8

b. Rôle et participation dans l'animation du cours de TICE 10

c. Naissance d'un nouveau projet : la mise en place d'une tâche TICE 11

2. Mise en place d'une tâche 12

a. Description de la tâche 12

b. Réalisation de la tâche en classe 23

c. Productions obtenues 25

3. Relevé des erreurs 27

a. Méthode de classement 27

b. Résultats du classement 30

4. Sélection d'une des notions sources d'erreurs (les déterminants) 34

a. Justification du choix de la notion 34

b. Classement des types d'erreurs récurrentes 35

II. REMEDIATION AUX ERREURS DE DETERMINANTS 36

1. Transposition didactique des outils théoriques (GMF) 38

a. Caractéristiques et fonctionnement du système des déterminants 38

b. Caractéristiques morphologiques des articles 39

c. Caractéristiques sémantiques des articles 41

2. Classement et analyse des erreurs 46

a. Erreurs morphologiques 46
b. Erreurs concernant l'opposition article défini / article indéfini 48
c. Erreurs concernant les cas d'absence de déterminant 53
3. Description et analyse critique des activités de remédiation....61
a. Description des activités de remédiation 61
b. Analyse du système grammatical interne des étudiants 65
c. Analyse et limites de la séquence de remédiation 68
III. NOUVEL APPORT THEORIQUE ET PERSPECTIVES....71
1. Transposition didactique d'un nouvel outil théorique : la théorie de Wilmet....72
a. Fonction des déterminants 72
b. Caractéristiques morphologiques des articles 75
c. Concepts clés de la théorie de Wilmet....75
2. Analyse des erreurs à la lumière du nouvel outil théorique 79
a. Syntagme en position attribut 80
b. Syntagme en apposition 82
c. Syntagme étendu par un complément du nom 82
d. Syntagme étendu par une relative....84
e. Influence du contexte sur l'extension....85
3. Pistes d'exploitation et perspectives 86
a. Exploitation des résultats de l'analyse des erreurs 86
b. Pistes d'amélioration des activités de remédiation 87
Conclusion 89
Bibliographie 91

INTRODUCTION

Mon stage de Master II, effectué au sein de l'université Marie Curie-Skłodowska, devait à l'origine me permettre de tester le modèle didactique de l'enseignement / apprentissage des temps verbaux élaboré dans le cadre de mon mémoire de Master I. Au bout de quelques semaines de stage, il s'est avéré délicat de mettre en place mon projet initial. En effet, à mon arrivée à Lublin, il avait été convenu que je proposerais des ateliers de grammaire aux étudiants volontaires afin de réaliser mon projet de grammaire. Ces ateliers n'étant pas inscrits dans le curriculum de formation des étudiants, il n'était pas possible de les rendre obligatoires. Par ailleurs, l'enseignement grammatical remportait peu de succès aux yeux des étudiants, ces derniers se plaignant d'un enseignement déjà par trop théorique et ne prenant pas assez en compte la dimension pratique. De plus, étant la seule française native de l'université, beaucoup voyaient ma présence comme une opportunité de s'exercer à la pratique orale du français. Par conséquent, pour inciter les étudiants à participer à mes ateliers, j'ai privilégié la compétence orale lors des premières séances. Un groupe d'une vingtaine d'étudiants a alors commencé à venir de manière régulière à mes ateliers. Malheureusement, il m'a été impossible de mettre en place les activités consacrées à l'apprentissage des temps verbaux et ce, pour plusieurs raisons : tout d'abord, la durée de mes ateliers (45 minutes) rendait difficile la mise en place d'activités de conceptualisation grammaticale ; de plus, les quelques tentatives que j'ai effectuées se sont révélées infructueuses, les étudiants insistant pour se consacrer davantage à la pratique de l'oral ; enfin, bien qu'ayant réussi à fidéliser quelques étudiants, leur présence à mes ateliers dépendait de leur disponibilité et était fortement tributaire de la charge de travail dispensée dans les autres cours.

Alors que la moitié de mon temps de stage était écoulée et que j'avais peu à peu pris conscience que mon projet de stage initial ne pourrait être mené à terme, j'ai été confrontée à une situation intéressante dans le cours de TICE destiné aux troisièmes années que je co-animais avec ma directrice de stage, Mme Cichoń. En effet, l'une de mes missions dans le cadre de ce cours avait été d'élaborer et de faire réaliser aux étudiants une tâche visant à l'élaboration d'audioguides. Lors de la correction des productions, Mme Cichoń et moi-même avions observé que certaines erreurs grammaticales étaient récurrentes. Une notion en particulier – les déterminants – semblait particulièrement problématique, puisqu'elle était l'objet de nombreuses erreurs, et ce dans toutes les productions. Mme Cichoń m'a alors

proposé d'élaborer un nouveau projet de stage à partir de ce diagnostic. J'ai donc créé des activités pour permettre aux étudiants de remédier à leurs erreurs d'emploi des déterminants. Néanmoins, les résultats obtenus au terme de la réalisation des activités m'ont fait prendre conscience de certaines lacunes dans le projet de remédiation conçu.

Le projet de stage que j'ai réalisé en Pologne a donc soulevé plusieurs questionnements. Tout d'abord, les étudiants ayant reçu un enseignement grammatical lors de leur formation universitaire, il est primordial de déterminer le système de règles mobilisé lors de la production de textes. En d'autres termes, la grammaire interne des étudiants présente-t-elle des lacunes ? Quelle théorie de référence sous-tend les représentations grammaticales des étudiants ? Cette théorie est-elle pertinente et permet-elle une actualisation correcte des déterminants en discours ? Une fois ces questions élucidées, quels types d'activités mettre en place pour permettre aux étudiants de comprendre leurs erreurs puis de les corriger ? Ces questionnements peuvent être résumés de la manière suivante : **Quelle est la cause des erreurs récurrentes des étudiants polonais dans l'emploi des déterminants et comment y remédier ?**

Afin de répondre aux questions soulevées dans le paragraphe précédent, il est nécessaire dans un premier temps de situer le contexte de production des audioguides. Je présenterai donc les objectifs visés par la mise en place de la tâche et sa réalisation effective en classe, puis par la suite l'analyse des productions qui m'a conduite à choisir les déterminants comme objet des activités de remédiation.

Le travail qui va être présenté ici a la particularité de confronter deux types d'analyses, basées sur deux théories de référence différentes. Je présenterai d'abord les résultats de l'analyse d'erreurs de déterminants effectuée en Pologne et qui m'a servi de base pour l'élaboration des activités de remédiation. Une brève présentation des outils théoriques (extraits de la *Grammaire Méthodique du Français*) mobilisés pour l'analyse, sera suivie des résultats de cette dernière en trois parties : les erreurs de type morphologique dans un premier temps, les erreurs concernant l'opposition article défini / article indéfini dans un deuxième temps, et enfin les erreurs concernant le cas de l'article zéro. Par la suite, je décrirai les activités de remédiation, en termes d'objectifs et de réalisation en classe, puis je chercherai à déterminer les limites du projet de remédiation.

Enfin, à la lumière de l'analyse du projet de remédiation initial, je chercherai à dépasser les limites dégagées dans la deuxième partie. Pour ce faire, j'introduirai une nouvelle théorie de référence (la théorie de Wilmet) et j'établirai une transposition didactique du modèle. Pour illustrer cette transposition, je reprendrai certaines des erreurs analysées en deuxième partie. Enfin, je chercherai à déterminer les pistes d'exploitation possibles de ce nouveau modèle didactique en classe de FLE.

Le plan du présent mémoire sera donc le suivant :

I. Production d'un audioguide : contexte, mise en place et diagnostic

II. Remédiation aux erreurs de déterminants

III. Nouvel apport théorique et perspectives

I. PRODUCTION D'UN AUDIOGUIDE : CONTEXTE, MISE EN PLACE ET DIAGNOSTIC

1. Présentation du contexte : le cours d'enseignement par les TIC

Avant de s'atteler à toute analyse d'ordre grammatical et de présenter le projet élaboré dans le cadre de mon stage de deuxième année de Master, il est nécessaire de replacer le travail qui va être présenté ici dans son contexte de production initial. Le projet grammatical qui est l'objet de ce mémoire est en effet né d'une situation spécifique à laquelle j'ai été confrontée durant mon stage. Ce projet n'a donc de sens qu'en lien avec le contexte dans lequel il a été produit. Ce contexte est celui des cours de TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) que j'ai animés en collaboration avec ma responsable de stage, Mme Cichoń. En effet, l'année où j'ai réalisé mon stage, un cours d'initiation aux TICE était proposé aux étudiants pour la première fois au sein du département de philologie romane de l'UMCS (Université Marie-Curie Skłodowska). L'élaboration et l'animation de ce cours ont été confiées à Mme Cichoń, également à l'origine du projet. Celle-ci m'a demandé de l'assister et d'animer avec elle les séances consacrées aux TICE, ma formation de Master m'ayant familiarisé à leur utilisation. C'est ainsi que nous avons commencé à collaborer.

a. Le cours de TICE : objectifs et enjeux

Ce cours de TICE, à raison d'une heure et demie par semaine (soit 2 périodes de 45 minutes, les cours ayant une durée légale de 45 minutes dans tous les établissements d'enseignement polonais), s'adressait aux étudiants de troisième année de Licence. Selon le curriculum de formation du département de philologie romane, la formation de licence est supposée permettre aux étudiants d'atteindre un niveau C2 (niveau basé sur les échelles proposées par le CECR – Cadre Européen Commun de Référence) à la fin de leur cursus. Néanmoins, Mme Cichoń ainsi que la plupart des enseignants du département de français que j'ai rencontrés, m'ont fait part de la dimension toute relative de cet objectif affiché.

En effet, selon un article de Mme Cichoń paru en 2009, la récente adhésion de la Pologne au processus de Bologne a fortement transformé la formation des enseignants du français. Cette formation auparavant dispensée en cinq années a dû être repensée pour être articulée en deux cycles. C'est ainsi que le diplôme de licence a été créé, son obtention permettant aux diplômés d'enseigner le français en école primaire et collège. Les étudiants n'ont donc

plus que trois ans pour parvenir au niveau d' « utilisateurs expérimentés » du français. De plus, et toujours selon l'avis des enseignants de français de l'UMCS, la récente réforme de l'enseignement supérieur polonais supprimant les examens d'entrée à l'université a également participé à la baisse de niveau des étudiants. En conséquence, les étudiants de troisième année présentent des niveaux assez hétérogènes, rendant ainsi la tâche des enseignants particulièrement difficile. Pour la conception de mes activités dans le cadre du cours de TICE, je me suis donc appuyée sur le niveau de difficulté des documents de travail (nature du document, spécificités extralinguistiques et linguistiques) utilisés par les autres enseignants plutôt que sur les attentes du CECR concernant le niveau C2.

Le cours de TICE était destiné aux étudiants de troisième année de licence, c'est-à-dire en fin de premier cycle et donc à même d'enseigner auprès d'élèves en école primaire et collège dès l'obtention de leur diplôme. Il devait donc répondre au double objectif qui caractérise l'intégralité de la formation des futurs enseignants du français en Pologne : approfondir leur pratique et leur connaissance de la langue française d'une part et les former à l'enseignement du français d'autre part. Le double statut des étudiants - apprenants et futurs enseignants à la fois – revêt une grande importance puisqu'il explique nombre de choix didactiques que nous avons faits, Mme Cichoń et moi-même.

L'initiation aux TICE avait donc pour finalité la découverte de cet outil pédagogique tant pour les aider dans leur acquisition du français que pour leur permettre d'intégrer à leurs futures pratiques pédagogiques des activités basées sur l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Les objectifs spécifiques du cours étaient articulés autour de la découverte de l'approche actionnelle et de la présentation de certains sites pédagogiques en ligne tels que *TV5 monde*, *Canal Académie*, etc. (voir bibliographie). Mme Cichoń souhaitait également former les étudiants à l'utilisation de documents audiovisuels (extraits de films, de journaux télévisés, chansons, etc.) en classe de FLE (Français Langue Étrangère). Il me semble nécessaire d'insister sur l'aspect expérimental de ce cours, qui venait d'être inscrit au programme de Licence troisième année. Mme Cichoń a elle-même insisté sur le fait qu'elle n'était pas une spécialiste des TICE et qu'elle envisageait donc ce cours comme une opportunité de s'auto-former. Comme j'avais eu l'occasion de participer à la formation d'étudiantes lettonnes via les TICE dans le cadre de ma formation de Master (projet *Le français en (première) ligne*), elle m'a demandé de l'assister, les TICE étant un domaine l'intéressant particulièrement. Les TICE étant donc une matière complètement nouvelle, pour le département comme pour Mme Cichoń, cette dernière m'a laissé beaucoup d'espace dans notre collaboration. J'ai pu émettre opinions et propositions, puis soumettre

l'idée de la mise en place de la tâche sur les audioguides. Sans l'attitude très ouverte de Mme Cichoń quant à ma participation à son cours, ce projet n'aurait jamais pu être réalisé.

b. Rôle et participation dans l'animation du cours de TICE

A l'origine, j'ai assisté au cours de TICE de Mme Cichoń dans le cadre des deux semaines d'observation que j'ai effectuées à mon arrivée à l'UMCS. C'est seulement par la suite que Mme Cichoń m'a proposé une collaboration, mon intervention dans les cours de TICE n'ayant pas été prévue lors de la définition de mes missions de stage. Mme Cichoń étant extrêmement désireuse de développer ses compétences en matière de TICE, elle s'est montrée très intéressée par le projet *Le français en (première) ligne* auquel j'avais participé au cours du semestre précédent à Grenoble. Je lui ai donc présenté les objectifs de ce projet et les tâches que j'avais été amenée à réaliser. Je lui ai également montré le site Internet présentant le projet et mettant en accès libre certaines des tâches réalisées par les étudiants du Master de Grenoble les années précédentes. Mme Cichoń a souhaité bénéficier des connaissances et des compétences que j'avais développées par le biais de ce projet et m'a donc demandé de l'assister dans l'élaboration et l'animation du cours de TICE.

Les trois ou quatre premières semaines ont surtout été l'occasion d'observer les conduites pédagogiques de Mme Cichoń. Je participais néanmoins à l'élaboration du contenu des cours. Quand Mme Cichoń a abordé l'Approche Actionnelle, elle m'a demandé de présenter l'une des tâches que j'avais réalisées dans le cadre du projet *Le français en (première) ligne* en guise d'introduction. L'objectif que nous nous étions fixé était de présenter les grandes lignes de l'Approche Actionnelle à la lumière de l'analyse de cette tâche. C'est à partir de ce moment que ma participation au cours de TICE a été plus active.

Mme Cichoń a décidé de modifier le programme qu'elle avait conçu initialement afin de donner plus d'importance à la découverte de l'Approche Actionnelle et d'intégrer à son cours des activités conçues par mes soins. Elle m'a consulté pour concevoir la progression de ses séances et m'a laissé beaucoup d'espace pour intervenir dans l'élaboration et l'animation des cours. J'ai ainsi eu la responsabilité de réaliser des activités de classe puis de les animer. Par la suite, quand nous avons décidé d'élaborer une tâche et de la faire faire aux étudiants, Mme Cichoń m'a laissé concevoir la tâche en toute liberté, bien que je l'aie consultée à plusieurs reprises pour m'assurer que le travail que j'élaborais lui convenait. La fin du semestre a été consacrée à la réalisation de cette tâche, son analyse par les étudiants puis la réalisation d'activités de remédiation grammaticale qui seront analysées ultérieurement (voir II).

c. Naissance d'un nouveau projet : la mise en place d'une tâche TICE

Le projet de stage qui va être présenté et analysé dans la suite de ce mémoire est d'ordre grammatical mais il tire son origine d'un projet de TICE à destination des étudiants de troisième année de Licence. En effet, comme cela a été expliqué précédemment, ma première intervention dans le cours de TICE de Mme Cichoń avait pour but de présenter une tâche aux étudiants et de l'analyser avec eux en prenant soin de dégager les principaux aspects de l'Approche Actionnelle mis en application. A la fin de la séance, nous avons convenu que cette première présentation nécessitait des activités plus approfondies afin que les étudiants comprennent bien les enjeux et les mécanismes de l'Approche Actionnelle. Nous avons donc décidé de leur faire réaliser l'une des tâches disponibles sur le site *Le français en (première) ligne* (voir bibliographie). L'objectif était de les confronter à une tâche en position d'apprenant, pour ensuite procéder à son analyse en tant que futur enseignant. La tâche sélectionnée s'est révélée relativement facile pour les étudiants puisque originellement conçue pour un public d'un niveau plus faible (niveau A2). J'ai alors proposé de concevoir une tâche correspondant à leur niveau et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, les élèves s'impliqueraient davantage dans la réalisation d'une tâche conçue pour eux, en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins. De plus, le cours de TICE devant répondre au besoin de formation des étudiants à la pratique du français, il me semblait important de leur proposer une tâche leur permettant de développer leurs compétences en français. Mme Cichoń s'est montrée très enthousiaste à cette idée et m'a chargée de choisir un thème et de concevoir la tâche.

Je lui ai donc proposé différents thèmes, dont celui de la visite commentée qui a retenu son attention. En effet, l'audioguide représentait un genre nouveau pour les étudiants. De plus, d'un point de vue linguistique, il était suffisamment complexe eu égard à leur niveau. La dimension culturelle revêtait également l'intérêt de leur faire découvrir une ville française sous ses aspects architecturaux, historiques et politiques. Enfin, l'objectif final de cette tâche étant de leur faire élaborer eux-mêmes un audioguide sur la ville de Lublin, nous espérions susciter leur intérêt et ainsi obtenir une implication satisfaisante de leur part.

2. Mise en place d'une tâche

Maintenant qu'ont été évoquées les conditions de la mise en place d'une tâche dans le cadre de mon stage de fin de Master, il s'agit de présenter et de décrire cette tâche aussi finement que possible. En effet, c'est la réalisation de cette tâche par les étudiants de troisième année de Licence qui est à l'origine de mon projet de stage. Ce projet, d'ordre grammatical, est issu de l'analyse par Mme Cichoń et moi-même des textes produits par les étudiants dans le cadre de la tâche sur l'audioguide. C'est avec la prise de conscience de certaines erreurs récurrentes dans ces productions qu'est venue l'idée de ce projet, alors autant bénéfique aux étudiants (possibilité de comprendre et de remédier à des erreurs répétitives) qu'à moi-même (possibilité de monter un projet de stage stable, réalisable et en rapport avec la grammaire).

Cette partie présente donc la tâche telle qu'elle a été conçue à l'origine (durée, objectifs, supports, etc.), les conditions de sa réalisation en classe puis l'analyse des productions des étudiants (sous l'angle de l'adéquation ou non au genre attendu).

a. Description de la tâche

Avant d'effectuer une description systématique de la tâche, il est nécessaire de rappeler les motivations nous ayant conduites, Mme Cichoń et moi-même, à choisir le thème de la visite commentée et la tâche en résultant (élaboration d'un audioguide). Ce choix a permis de répondre tout autant à des besoins didactiques qu'à des envies et intérêts personnels. Parmi tous les thèmes et tâches disponibles et adéquats aux niveaux et attentes des étudiants, j'ai tout d'abord retenu ceux qui m'intéressaient le plus. Par ailleurs, souhaitant travailler à partir de documents authentiques et m'étant déjà heurtée à des difficultés pour trouver certains supports par le passé, j'ai pris grand soin à sélectionner des tâches proposant des documents supports facilement accessibles.

J'ai donc, dans un premier temps, listé les genres de texte abondants en langue française (et disponibles sur Internet, puisqu'outre des textes littéraires, la bibliothèque du département de français de l'Université offrait peu de choix) et susceptibles d'être non seulement l'objet d'une tâche mais d'offrir un tant soit peu d'attrait auprès des étudiants. Ces-derniers se plaignant régulièrement de la dimension par trop théorique de leur formation universitaire, j'ai alors décidé de sélectionner une tâche leur permettant de réellement « agir » par l'intermédiaire de la langue française, comme n'importe quel locuteur francophone. Je situais ainsi la future tâche dans le cadre de la Perspective Actionnelle recommandée par le CECR :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Nous voulions donc que la réalisation de cette tâche débouche sur la production d'un texte (quels qu'en soient le genre et la nature (écrit ou oral)) pouvant être mis en circulation dans la communauté francophone, ceci afin que le travail des étudiants soit valorisé. Il fallait également que leurs productions s'intègrent à l'ensemble des textes produits par des usagers du français par rapport à une action déterminée et en respectent les particularités. Les étudiants étant en effet en fin de premier cycle, il semblait important de les mettre en position de locuteurs francophones et non plus d'apprenants du français. Enfin, il était indispensable que cette tâche soit conçue pour et par les TICE et donc que le thème sélectionné en offre la possibilité.

Au terme d'une réflexion de quelques jours, j'en suis venue à proposer un choix entre deux thèmes (chaque thème étant associé à une tâche également déterminée) : la production d'un audioguide ou la conception d'une recette de cuisine filmée. Cependant, non seulement Mme Cichoń trouvait la première idée plus intéressante sur les plans culturels et linguistiques mais la deuxième possibilité posait en outre des difficultés pratiques de réalisation. C'est ainsi qu'a été prise la décision de faire concevoir aux étudiants une visite guidée de leur ville (Lublin) sur le schéma de l'audioguide (voir plus loin pour les caractéristiques de l'audioguide). Ce choix offrait l'avantage d'être facilement valorisable, car il me semblait possible de déposer les audioguides des étudiants sur des sites Internet prévus à cet effet.

Maintenant qu'a été exposé le cheminement qui a abouti au choix de la tâche sur les audioguides, il est temps de décrire cette tâche selon les critères qui ont mené à sa conception, soit : la durée de réalisation, le niveau requis pour l'effectuer, les objectifs généraux et spécifiques, les documents supports, les contenus notionnels et linguistiques et le genre attendu pour la production finale. Un exemplaire de la tâche est disponible en annexes (voir *Annexes 1.1 et 2.1 à 2.7*). La description ci-dessous porte entre autres sur les caractéristiques principales de l'audioguide. Il ne s'agit bien entendu en aucun cas d'une description exhaustive du genre mais d'une analyse particulière à ce travail dégageant les principaux aspects de l'audioguide qui a servi de modèle.

❖ DURÉE

A l'origine, la tâche devait être réalisée en deux séances d'une heure et demie et être divisée en deux sous-tâches visant respectivement : la compréhension globale et détaillée ainsi que l'étude de la structure d'un audioguide de la ville de Troyes puis la conception et l'enregistrement d'un audioguide sur la ville de Lublin.

❖ NIVEAU

Le niveau théorique des étudiants de troisième année est C2. Cependant, le niveau réel des étudiants fluctuait autour des niveaux B2 (B2 -/+) et C1 (pour certains étudiants seulement). Il m'a été impossible de déterminer exactement le niveau des étudiants, une telle évaluation demandant un travail supplémentaire important et se révélant finalement peu pertinente. En effet, l'observation du travail des étudiants, dans le cadre du cours de Mme Cichoń ainsi que dans d'autres disciplines, m'avait permis de conclure à la faisabilité d'une tâche sur les audioguides. Les étudiants semblaient en mesure d'aborder la plupart des genres de texte disponibles en langue française, à condition que des activités spécifiques les aident à accéder à une compréhension fine desdits documents. C'est la raison pour laquelle j'ai recherché un document audio complètement authentique (c'est-à-dire conçu par des locuteurs francophones à l'usage de locuteurs francophones), d'une longueur raisonnable (supérieure à trois minutes). Toutefois, ledit document a été sujet à des modifications qui seront présentées dans le point relatif aux supports, et ceci aussi bien du fait de la spécificité de l'audioguide que pour des raisons d'ordre didactique.

❖ OBJECTIFS

⇒ Objectif général

La tâche a été conçue pour atteindre l'objectif final suivant : la construction et l'enregistrement d'un audioguide de la ville de Lublin. Par conséquent, toutes les activités (d'ordre linguistique, pragmatique, textuel, etc.) devaient fournir aux étudiants les outils et compétences nécessaires à l'accomplissement de cet objectif. Des objectifs spécifiques ont donc été délimités en fonction des savoirs et savoir-faire qui nous semblaient indispensables à la réalisation de ladite tâche.

⇒ Objectifs généraux déclinés selon les compétences langagières

La nature de l'audioguide impliquait un travail de compréhension essentiellement oral. En ce qui concerne cette compétence langagière, l'objectif visé était la compréhension globale et détaillée du document, afin de dégager la structure du texte et de s'approprier le lexique spécialisé. Cette étape était un préalable à la construction des audioguides de Lublin.

Le caractère particulier de l'audioguide (production écrite oralisée) nécessitait une grande part de production écrite, la part de l'oral étant limitée à des phénomènes d'ordre phonétique et phonologique (lecture de la production écrite). Il s'agissait donc dans un premier temps de rédiger un audioguide respectant les caractéristiques dégagées lors de l'étude de l'audioguide de Troyes, puis d'enregistrer la lecture de ce document.

⇒ **Objectifs spécifiques**

A partir des objectifs généraux, j'ai décliné les objectifs spécifiques suivants :

1. Sur le **plan énonciatif**, la tâche visait à rendre les étudiants conscients des procédés de mise en scène inhérents à l'audioguide : présence de plusieurs narrateurs se distribuant la parole, implication de l'auditeur par des moyens divers (visite basée sur le parcours supposé de l'auditeur, adresses directes à l'auditeur, utilisation d'un lexique supposant l'utilisation des moyens sensoriels de l'auditeur, etc.), l'audioguide simulant une visite guidée réelle et interactive.
2. Sur le **plan textuel**, la tâche devait permettre aux étudiants d'identifier la structure thématique et la distribution des informations d'un audioguide puis de se l'approprier afin d'être en mesure d'élaborer la structure et le contenu de leurs propres audioguides. L'accent était également porté sur le niveau de langue soutenu propre à l'audioguide.
3. Sur le **plan linguistique**, la réalisation d'un audioguide poursuit des objectifs d'ordre lexical d'une part et phonétique/phonologique d'autre part. Concernant l'**aspect lexical**, les étudiants devaient s'approprier le lexique relatif à l'architecture moyenâgeuse et à la religion (le phénomène des croisades en particulier) afin d'être en mesure de le mobiliser lors de l'élaboration de leurs propres audioguides. Pour ce qui est de l'**aspect phonétique/phonologique**, l'accent était mis sur le débit de parole, la clarté de la diction et l'absence de marqueurs d'enchaînement et d'hésitation.

❖ **SUPPORTS**

La réalisation des audioguides devait répondre à l'objectif d'autonomisation recherché par la mise en place des TICE. Par conséquent, la tâche a été conçue selon un format permettant le travail en autonomie des étudiants. Le cours se déroulant en salle informatique, la tâche était contenue sur un fichier de format *Word* comportant les consignes et divers liens renvoyant aux fiches d'activités et au document support (vidéoguide). Le travail des étudiants et la progression des activités ont donc été planifiés à l'avance, de l'introduction de

la tâche à la réalisation de la production finale. Le document *Word* devait anticiper les difficultés possibles des étudiants. Pour faciliter l'autonomisation des étudiants, les corrigés des activités étaient fournis (par l'intermédiaire de liens sur le fichier *Word*), afin que chaque groupe puisse avancer à son rythme.

Le document support était un audioguide (guide touristique de format audio contenant des informations – historiques, géographiques, politiques, culturelles, etc. – à propos d'un lieu ou d'un monument sélectionné) de la ville de Troyes téléchargé sur le site internet francophone *Ze Visit* (voir bibliographie). Néanmoins, ce genre était totalement inconnu des étudiants et les aspects techniques (architecture et événements religieux) du thème étaient susceptibles de poser des difficultés aux étudiants. J'ai donc pris la décision de transformer l'audioguide en « vidéoguide » (élaboration d'un film avec pour bande-son l'audioguide sélectionné), afin que les étudiants puissent s'appuyer sur les images pour accéder plus facilement au sens. Cette transformation avait également une autre motivation, qui est liée à la pratique de l'audioguide elle-même : l'audioguide se présente sous la forme d'un fichier au format mp3 à télécharger puis déposer sur un appareil de lecture mobile (téléphone portable, lecteur mp3, etc.) afin d'être écouté pendant la visite du lieu ou du monument choisi. Il aurait donc été sans intérêt de faire écouter aux étudiants la transcription d'une ville sans aucun support visuel, puisque nous aurions ainsi ignoré l'usage social de l'audioguide et transformé notre tâche en simple activité scolaire.

Enfin, j'ai conçu les activités d'exploitation du vidéoguide (dégagement de la structure, compréhension et travail lexical) ainsi que celles d'aide à l'élaboration des audioguides afin de répondre à la poursuite des objectifs que j'avais fixés. Afin que les étudiants puissent travailler en autonomie, j'ai utilisé le logiciel *hot potatoes,* qui présente l'intérêt de proposer des exercices autocorrectifs. Pour les exercices de type ouvert, j'ai utilisé le format *Word*.

- **CONTENUS**

Les contenus notionnels ayant été abordés lors de la présentation des objectifs linguistiques, le plan détaillé de la tâche (voir p.20 à 22) permettra de comprendre l'articulation des notions et la transposition didactique dont elles ont fait l'objet.

- **GENRE DE LA PRODUCTION FINALE**

Au cours de la description de la tâche, les « spécificités » du genre « audioguide » ont été évoquées à plusieurs reprises. Il semble nécessaire de clarifier la notion de « genre » avant d'entreprendre la description des caractéristiques de l'audioguide. Cela permettra de cerner encore plus finement les attentes par rapport aux productions des étudiants.

Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004) définissent les genres comme des « catégories de textes plus ou moins institutionnalisées dans une société donnée » (p.42). Les définitions relevées dans le Trésor de la Langue Française Informatisé (« Institution(n)alisé, ée […] *P. ext.* Qui est admis au même titre qu'une institution […] ») et le Petit Robert (2003) (« Institution […] ABSOLT *Les institutions :* l'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume […] ») me permettent d'établir le postulat suivant : un genre est une catégorie de textes qui est admis comme tel par une société de locuteurs donnée. Cela implique qu'un texte peut être identifié par tout locuteur d'une langue donnée comme appartenant à tel genre, les genres faisant l'objet d'une convention plus ou moins inconsciente et stabilisée. La citation suivante confirme cette première délimitation de la notion de genre :

> Il va de soi pourtant que les productions orales relèvent elles aussi de « genres » divers, c'est-à-dire se distribuent en « familles » constituées de productions variées mais présentant un certain « air de famille ». Cela est attesté par l'existence des nombreux termes que la langue met à la disposition des usagers pour caractériser tel échange particulier comme étant une discussion, une conversation ou un débat […] (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004, p.41).

L'objectif premier de la tâche que Mme Cichon et moi-même souhaitions proposer aux étudiants était d'amener ces derniers à prendre conscience des particularités du modèle proposé (l'audioguide de Troyes) pour qu'à leur tour ils puissent élaborer un texte reconnaissable par des locuteurs francophones comme appartenant au genre « audioguide ». Dans cette optique, nous projetions initialement de publier les audioguides des étudiants sur un site de partage dédié à ce type de contenu (l'idée a été abandonnée devant l'impossibilité de trouver un tel site Internet). Nous avions conscience de la spécificité du genre « audioguide » sans toutefois être encore en mesure d'en verbaliser les caractéristiques. Il est maintenant intéressant d'identifier quelles caractéristiques nous avons retenues pour ce genre et en quoi elles ont consisté un cahier des charges pour la production finale des étudiants.

Il faut en premier lieu déterminer la nature des caractéristiques marquant un genre donné : s'agit-il de récurrences d'ordre textuel, communicatif, énonciatif ou encore linguistique ? Selon Bronckaert (2004), « […] les genres combinent des modes de structuration particulièrement hétérogènes, de sorte qu'ils ne peuvent jamais être entièrement définis par un ensemble donné d'opérations cognitives, qui seraient matérialisées par un ensemble donné d'unités et de règles linguistiques » (p.105). Au vu de cette définition, il semble quasiment impossible de déterminer les notions linguistiques à intégrer à l'enseignement de

la maîtrise d'un genre, les opérations linguistiques n'étant attestables qu'à un niveau inférieur, celui des « types de discours » (Bronckaert, 2004 ; 2008). Et pourtant, tout le travail d'élaboration de la tâche a été guidé par la volonté de rendre les étudiants capables d'élaborer des productions adéquates au genre « audioguide ». Avions-nous par abus de langage appelé « genre » ce qui était en réalité un « type » ? La définition suivante permettra de clarifier la distinction entre « genre » et « type » :

> Nous avons contribué pour notre part […] à l'élaboration d'un modèle de l'architecture textuelle qui différencie notamment les genres de texte en tant qu'unités communicatives, et les « types de discours » en tant que formes énonciatives entrant dans la composition des genres (type interactif, théorique, narratif, etc.) » (Bronckaert, 2008).

La situation de communication imposerait donc le choix d'un genre donné parmi l'immense possibilité de genres disponibles. Kerbrat-Orecchionni et Traverso (2004, p.43-44) abondent en ce sens en affirmant que les genres se définissent selon des critères inhérents à la situation de communication : nature et destination du site, nature du format participatif, nature du canal, but de l'interaction, degré de formalité et de planification de l'échange et degré d'interactivité. Or, c'est bien sur le repérage des marques relevant de ces facteurs externes que se sont basées nos activités. Si nous reprenons les différents aspects abordés dans les activités proposées aux étudiants, et mis à part le travail consacré à l'identification de la structure thématique / distribution rhématique du texte sur Troyes, les autres activités traitaient essentiellement des aspects situationnels de l'audioguide : la mise en scène par des narrateurs et les adresses directes au locuteur sont directement liées au format participatif de l'audioguide (mise en scène d'une visite guidée impliquant l'interaction avec le « guidé », utilisation de procédés attirant l'intention du locuteur) ; le niveau de langue relève du degré de formalité attendu dans une situation de visite avec un guide ; quant aux aspects phonétiques et phonologiques, ils sont dus à la nature du canal (l'écoute de documents préenregistrés nécessite un débit relativement lent et une articulation claire afin d'éviter les incompréhensions et de ne pas fatiguer l'auditeur).

Il devient donc évident que l'élaboration du modèle didactique de l'audioguide a été centrée sur des aspects en grande partie externes. Aucune analyse des types de discours mobilisés dans l'audioguide n'a été menée. Les notions linguistiques n'étant attestables qu'à ce niveau, il est logique que les activités linguistiques soient peu présentes dans la tâche. On pourrait déplorer cette absence, notamment au vu des erreurs linguistiques récurrentes présentes dans les productions des étudiants (ces erreurs seront présentées en I.3), mais le temps imparti à la réalisation de l'ensemble de cette tâche ne permettait pas d'y intégrer des

activités linguistiques. De plus, le niveau des étudiants nous paraissait initialement suffisant pour pouvoir se passer de ce type d'activités. Par la suite, plusieurs erreurs récurrentes des étudiants nous ont conduites à revoir cette opinion. C'est pourquoi nous avons décidé, une fois la tâche réalisée, de nous centrer sur les erreurs de type linguistique et de concevoir des activités de remédiation.

Plan détaillé de la tâche sur les audioguides

Tâche « Partons en balade »

⇒ Élaboration et enregistrement d'un audioguide sur la ville de Lublin.

Introduction

⇒ Mise en scène.

Objectifs :

1. Présentation de l'objectif final et des activités composant la tâche.

Sous-tâche 1 : Une visite guidée de Troyes

⇒ Découverte et compréhension d'un vidéoguide

Activité 1 : Une ballade muette

⇒ Premier visionnage muet du vidéoguide

Objectifs :

- Contextualisation : découverte des éléments constitutifs du vidéoguide sans intermédiaire linguistique.
- Construction intuitive du sens : s'appuyer sur les images et ses connaissances du monde pour induire le sens général du vidéoguide et ainsi anticiper les difficultés de compréhension.
- Dégager la structure du vidéoguide.

Documents supports :

- Vidéoguide constitué de l'audioguide de Troyes auquel sont ajoutés des images en lien avec le texte et titres.
- Fiche d'activités contenant les titres, photos et principales informations données dans le vidéoguide.

Activités pédagogiques :

- Lecture des consignes de la fiche d'activités.
- Visionnage muet de vidéoguide et prise de notes.
- Réalisation de la fiche d'activités : association des images, des titres et des informations principales et classement dans leur ordre chronologique d'apparition.

Activité 2 : Troyes, ses monuments et son Histoire

⇒ Compréhension globale du vidéoguide.

Objectifs :

- Procéder au visionnage du vidéoguide avec bande audio.
- S'assurer de la compréhension globale du document.

Documents supports :

- Vidéoguide de Troyes.
- Exercices de type questionnaire / QCM (format *hot potatoes*).

Activités pédagogiques :

- Visionnage du vidéoguide.
- Réalisation des exercices *hot potatoes*.

Activité 3 : Des mots et encore des mots

⇒ Compréhension lexicale.

Objectifs :

- Elucider le sens des termes relatifs à l'architecture moyenâgeuse et à la religion (le phénomène des croisades en particulier).

Documents supports :

- Liste de termes relevés dans le vidéoguide.
- Mots-croisés (format *hot potatoes*)

Activités pédagogiques :

- Réalisation des mots-croisés.

Sous-tâche 2 : C'est vous les guides de Lublin

⇒ Conception d'un audioguide de Lublin.

Activité 1 : Rechercher et classer les informations

⇒ Elaboration de la structure de l'audioguide.

Objectifs :

- Rechercher et sélectionner les informations pertinentes relatives au contenu du futur audioguide.
- Classer ces informations de sorte à faire émerger la structure de l'audioguide.

Documents supports :

- Feuille de route (tableau contenant la macrostructure de l'audioguide de Troyes à remplir et modifier/affiner).
- Sites Internet (office du tourisme de Lublin, guides touristiques en ligne, etc.) susceptibles de contenir des informations sur Lublin.

Activités pédagogiques :

- Lecture de la feuille de route.
- Recherche d'informations (touristiques, historiques, etc.) sur la ville de Lublin.
- Sélection et classement des informations pertinentes grâce à la feuille de route (la feuille de route propose une macrostructure indicative, elle peut être modifiée et/ou affinée à loisir par les étudiants).

Activité 2 : Adopter le style et le ton de l'audioguide

⇒ Étude de la macrostructure linguistique de l'audioguide.

Objectifs :

- Dégager les caractéristiques principales – énonciatives, textuelles, phonétiques / phonologiques, lexicales – qui distingue l'audioguide des autres types de guides touristiques.

Documents supports :

- Vidéoguide de Troyes + transcription.
- Fiche d'activités (tableau contenant les catégories à l'étude ainsi que des questions pour guider la réflexion des étudiants).

Activités pédagogiques :

- Visionnage du vidéoguide et lecture de la transcription.
- Recherche dans le texte (transcription) des réponses aux questions du tableau.

Activité 3 : S'enregistrer

⇒ Conception et enregistrement du texte de l'audioguide.

Objectifs :

- Rédiger le texte de l'audioguide.
- Procéder à l'enregistrement.

Activités pédagogiques :

- Rédaction du texte.
- Enregistrement (après correction par enseignant).

b. Réalisation de la tâche en classe

Je vais maintenant décrire la mise en place effective de la réalisation de la tâche ainsi que les difficultés qu'elle a pu susciter chez les étudiants. Il faut rappeler que cette tâche avait été à l'origine élaborée afin d'être réalisée en totale autonomie. En principe, elle ne nécessitait aucune intervention de la part de Mme Cichón ou de moi-même puisque tous les documents, fichiers d'activités, consignes étaient déposés dans le dossier informatique contenant la tâche. Par ailleurs, le cours de TICE se déroulait dans une salle informatique comportant quatorze postes, un projecteur relié à un poste-pilote, et une connexion Internet haut-débit. De par la disposition des postes (en U relativement profond d'où une distance importante entre le bureau de l'enseignant et la rangée horizontale du U), et au caractère peu propice à la concentration d'une salle informatique (l'attention est attirée par l'écran) le travail en classe entière était à éviter. Les étudiants ont donc été répartis en groupes de trois, mais l'arrivée tardive d'étudiants a entraîné la formation d'un groupe de quatre et une étudiante a souhaité travailler seule. Mme Cichón a accepté, pour des raisons qui seront exposées plus loin. La classe a donc été divisée en dix groupes (8 groupes de 3, 1 groupe de 4 et 1 étudiante travaillant seule).

Aussi fines que puissent être une planification d'activités ou une anticipation des erreurs des étudiants, il paraît presque impossible de prévoir toutes les difficultés susceptibles d'apparaître lors d'une situation d'enseignement / apprentissage. C'est la raison pour laquelle la présence d'enseignants était indispensable lors de la réalisation de la tâche. Nous avons adopté un statut de tuteur, préférant laisser l'initiative aux étudiants de faire appel à nous en cas de difficulté. Toutefois, nous avons veillé à ce que les étudiants respectent les délais impartis à la réalisation de la tâche.

Pour ce qui est de la répartition des tâches entre Mme Cichón et moi-même, cette dernière m'a laissé animer la plupart des temps de travail en classe entière (présentation de la tâche, consignes supplémentaires, corrections). En ce qui concerne le travail de tutorat, nous passions de groupe en groupe, en faisant attention à ne laisser aucun groupe de côté. Enfin, pour ce qui est du travail en amont (conception) et en aval (analyse des pratiques) des temps de classe, nous avons pris grand soin de mener un travail de collaboration, où chaque décision était discutée avant d'être adoptée.

A l'origine, la tâche devait être réalisée en deux séances (une séance par sous-tâche), ce qui s'est révélé rapidement impossible. En effet, à la fin de la première séance, les étudiants avaient à peine réalisé la moitié des activités de la première sous-tâche. La réalisation

intégrale de cette partie a pris deux séances et demi, et ce pour plusieurs raisons. La première concerne la longueur des activités, que j'avais mal jugée lors de leur conception. La première activité, consistant à dégager la structure de l'audioguide, a pris beaucoup plus de temps que je ne l'avais prévu, et ce principalement pour des raisons techniques, l'activité nécessitant des allers-retours incessants entre le vidéoguide et de longues manipulations (copiers/collers afin de remettre les informations dans le bon ordre). De plus, le taux d'absentéisme élevé lors de la première séance nous a obligées à reprendre la tâche de zéro avec certains groupes. Il nous a donc fallu envisager d'allonger le temps prévu initialement pour la réalisation de la tâche.

Par ailleurs, Mme Cichón étant très satisfaite de l'implication des étudiants présents dans la tâche, elle a donc décidé de faire de sa réalisation (puis de son analyse a posteriori) le travail majeur du semestre. Ainsi, les étudiants ont été moins pressés et nous avons consacré environ quatre séances à la seule réalisation de la tâche. Malgré cela, la rédaction des audioguides a été en partie réalisée en travail à la maison. Afin d'imposer des échéances aux étudiants et de ne pas creuser trop d'écarts au niveau de l'avancée des travaux entre les différents groupes, nous avons procédé à la correction des activités en classe entière. Ainsi, les étudiants avaient l'obligation de terminer une activité donnée avant le temps de correction annoncé à l'avance. Cependant, ces séances de correction étaient très brèves, la plupart des groupes ayant procédé à leur autocorrection à l'aide des corrigés disponibles dans le dossier contenant la tâche.

Enfin, les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la tâche en classe ont principalement été liées à la non-assiduité de certains étudiants lors des premières séances de travail. Les étudiants ont été avertis de la place centrale qu'occuperait la réalisation des audioguides dans la notation de fin de semestre et se sont montrés beaucoup plus présents mais de grands écarts au niveau de l'avancée des travaux sont apparus entre les différents groupes. De plus, il nous a fallu intégrer de nouveaux étudiants (absents lors des premières séances) au travail entamé, ce qui a posé certains problèmes. Une étudiante a refusé d'intégrer un groupe nouvellement construit, jugeant peu assidus les étudiants qui le composait. Mme Cichón a géré seule ces difficultés car elle avait une meilleure connaissance de ses étudiants que moi. Les groupes en retard ont dû réaliser une grande partie du travail à la maison, ce qui a permis d'atténuer les différences au niveau de l'avancée des travaux des différents groupes. La réalisation des activités de la tâche a posé peu de difficultés. En revanche, les productions des étudiants ont été sources d'un important travail de correction, point que nous allons aborder à présent.

c. Productions obtenues

Une fois les productions réalisées par les étudiants, nous avons procédé à leur correction. Précisons que nous avions sous-évalué cette partie du travail, pensant que les corrections à apporter seraient succinctes. Est-ce dû à une surévaluation du niveau des étudiants de notre part ou plus simplement à une confiance trop élevée en les capacités de notre tâche à aider les étudiants à anticiper leurs erreurs éventuelles ? La dimension linguistique ayant été écartée de nos activités, pour les raisons qui ont été énoncées précédemment (voir I.2.a – Genre de la production finale), plusieurs erreurs récurrentes sont apparues et seront plus amplement abordées dans le point suivant (I.3).

Concentrons-nous donc pour l'instant sur les erreurs relevant d'une mauvaise identification du genre. Le tableau d'analyse des productions initiales (analyse des productions avant correction par les enseignants) concernant la dimension du genre (voir *Annexe 3.1*) permet plusieurs remarques. Ce tableau présente une analyse des productions des dix groupes d'étudiants. Cette analyse cherche à déterminer si les textes des audioguides comportent les caractéristiques inhérentes au genre « audioguide » (elles ont été dégagées en I.2.a – Objectifs). Ces caractéristiques relèvent de trois niveaux différents :

- *Textuel : Cohérence textuelle*
  Critères d'analyse des productions : **choix des thèmes** (en adéquation avec la pratique de la visite) ; **classement des informations et hiérarchisation** ; **présence d'une introduction et d'une conclusion** ; **transitions** (changement de thème, liens entre les différentes informations relevant d'un même thème).

- *Énonciatif : 1) Mise en scène avec narrateurs 2) Implication de l'auditeur*
  Critères d'analyse des productions :

  1) **intervention de plusieurs narrateurs** (découpage du texte en plusieurs parties) ; **définition d'un rôle à chacun des narrateurs**

  2) **procédés pour inclure l'auditeur dans la visite** (adresses directes, choix du lexique, etc.)

- *Lexical : Degré de spécialisation du lexique*
  Critères d'analyse des productions : **richesse et variété du lexique** ; **utilisation de termes spécifiques en lien avec les thèmes abordés**

Sur les dix productions analysées, quatre intègrent toutes les caractéristiques listées ci-dessus. Malgré quelques maladresses mineures facilement rectifiables, ces productions répondent bien au genre attendu. Pour ce qui est des autres groupes, les problèmes identifiés relèvent des plans textuels et énonciatifs. Au niveau textuel, aucune production ne présente de problème majeur pour ce qui est de la hiérarchisation des informations et leur structuration (thèmes repérables et adéquats au genre, bonne répartition des informations). Néanmoins, aucun procédé de transition ne permet de lier les différentes parties des textes : les groupes ont préféré opter pour une hiérarchisation par des titres (certaines productions présentent même une hiérarchisation très fine marquée par des sous-titres). Par ailleurs, l'absence de procédés de mise en clôture (introduction à la visite et prise de congé de l'auditeur) permet de supposer que les groupes ont mal identifié le genre attendu. En effet, les productions correspondent plutôt au genre « guide papier » qui présente souvent les informations point par point, avec des titres pour permettre au lecteur de se repérer. L'analyse des problèmes relevant du plan énonciatif amène à la même conclusion. Les étudiants ont adopté un style plus neutre, ne procédant à aucune mise en scène de la visite et ne cherchant pas à impliquer l'auditeur par des moyens directs (adresses directes, etc.).

Pour remédier à ces faiblesses, j'ai insisté auprès des groupes pour qu'ils reprennent le texte de l'audioguide de Troyes et relisent les caractéristiques dégagées dans l'activité 2 « Adopter le style et le ton de l'audioguide » (sous-tâche 2). J'ai notamment mis l'accent sur le découpage du texte entre plusieurs narrateurs. Mais bien qu'ayant demandé aux étudiants de mieux adapter leurs textes au genre attendu, je n'ai pas mené de travail spécifique de remédiation à ces problèmes, le manque de temps m'incitant à me consacrer davantage aux erreurs de type grammatical. Il est maintenant temps de présenter les erreurs relevées dans les audioguides et de procéder à leur analyse.

3. Relevé des erreurs

Une première lecture des productions nous a fait réaliser que le nombre d'erreurs (toutes catégories confondues) était supérieur à ce que nous estimions. Certains types d'erreurs que nous pensions caractéristiques d'un niveau débutant ou intermédiaire revenaient très régulièrement (notamment les erreurs concernant les déterminants). Mme Cichón m'a alors proposé d'élaborer un projet de grammaire à partir du produit des audioguides en lieu et place de mon projet de grammaire initial. Cette nouvelle approche avait le double avantage de construire un projet basé sur les besoins réels des étudiants d'une part, et d'autre part de s'inscrire dans le domaine grammatical, domaine m'intéressant particulièrement. Dans le cadre de ce nouveau projet, je me proposais donc d'aider les étudiants à prendre conscience de certaines de leurs erreurs récurrentes puis de leur donner les moyens d'y remédier. Pour ce faire, nous avons convenu, Mme Cichón et moi-même, de procéder en plusieurs étapes : (1) établir un relevé systématique de toutes les erreurs contenues dans les productions des étudiants ; (2) classer ces erreurs selon les catégories établies à l'avance ; (3) sélectionner trois ou quatre types d'erreurs ; (4) concevoir des exercices de remédiation pour chacune des catégories sélectionnées et les faire réaliser aux étudiants. Les deux points suivants seront consacrés aux deux premières étapes, soit le relevé systématique puis le classement des erreurs.

a. Méthode de classement

Une première lecture des productions des étudiants m'a permis d'établir des catégories de classement d'erreurs. Au cours de cette lecture, j'ai relevé toutes les erreurs, en ajoutant des annotations précisant leurs causes. De cette façon, j'ai obtenu une vision globale des différents types d'erreurs revenant régulièrement. De plus, ce premier relevé me servirait de base pour le classement ainsi que pour les retours à faire aux étudiants. Une fois ce travail terminé, j'ai consulté Mme Cichón pour sélectionner des catégories de classement. Une des premières conclusions que nous avons tirées était la grande proportion des erreurs de type linguistique. Certaines erreurs relevaient du niveau textuel (comme cela a été mis en avant en I.2.c) mais les erreurs de morphosyntaxe et de lexique étaient beaucoup plus nombreuses proportionnellement. Il était donc nécessaire d'établir plusieurs catégories pour les erreurs de type strictement linguistique. Nous avons choisi cinq catégories de classement (voir ci-dessous). La première catégorie relève du niveau textuel, les catégories 2, 3 et 4 du niveau lexical et la dernière catégorie est à la frontière entre les niveaux linguistiques et extralinguistiques.

1. Cohérence et cohésion textuelle

Dans cette catégorie, nous avons classé toutes les erreurs entravant la cohérence et la cohésion textuelle. L'objet de cette analyse n'étant pas de débattre des différences conceptuelles entre cohésion et cohérence, nous avons opté pour une définition simplifiée de ces deux concepts, mais suffisante pour le cas qui nous intéresse (le classement en macro-catégories des erreurs de productions). Nous nous sommes basé pour ce faire sur l'article de Charolles (1995) et l'ouvrage de Carter-Thomas (2000).

Pour ce qui est de la cohérence, nous y avons associé tout ce qui relève de la dimension thématique de l'organisation textuelle. Par conséquent, seront considérés comme des manquements à la cohérence textuelle les éléments suivants : **inadéquation de la sélection thématique** par rapport au genre abordé, **manque de logique dans la progression thématique**, **mauvaise répartition thème-rhème**.

Quant à la cohésion, nous y avons associé les procédés mis en œuvre pour rendre visibles les relations entre divers éléments d'un texte (procédés participant à la cohérence textuelle). Ces procédés sont repérables dans les textes par un ensemble de marques. Ce sont l'absence ou la non-pertinence de ces marques que nous nous sommes appliquées à relever : **absence ou non-pertinence des connecteurs logiques**, **absence de transition**, **système anaphorique** et **système temporel**.

2. Orthographe

Nous avons regroupé dans cette catégorie les fautes concernant l'**orthographe lexicale** (fautes de frappe, d'accent, omissions de lettres, etc.), c'est-à-dire toutes les erreurs concernant la graphie d'un mot, indépendamment de son usage dans la phrase ou le texte. Nous avons sciemment écarté les erreurs d'orthographe grammaticale (que nous avons préféré placer dans la catégorie « morphosyntaxe ») qui nécessitent une analyse plus approfondie pour être corrigées. En effet, une simple relecture ou une rapide vérification dans le dictionnaire aurait permis aux étudiants d'éviter ces fautes. Le nombre relativement élevé de fautes d'orthographe que nous avons trouvées dans les productions prouve que les étudiants ont consacré peu de temps à la relecture de leurs textes.

3. Lexique

Les erreurs de type lexical correspondent à la **non-appropriation d'un terme au contexte dans lequel il est placé**. Cela peut être dû à un usage impropre en regard de la situation de communication, du thème abordé ou du cotexte.

4. Morphosyntaxe

Sont rangées dans cette catégorie toutes les erreurs que l'on appelle communément « erreurs de grammaire ». Cette définition étant basée sur une vision étroite (et par certains aspects abusive) de la notion de grammaire, tentons de définir sur des critères linguistiques la notion de morphosyntaxe. Il convient de préciser que la morphologie se divise en plusieurs composantes qu'il est nécessaire de distinguer. La composante qui nous intéresse ici est donc la **morphologie fonctionnelle**. Elle consiste en l'analyse de la forme grammaticale d'un mot : analyse des marques du genre, du nombre, de la personne, du temps, du mode, etc. Pour ce qui est de la **syntaxe,** elle s'attache à l'analyse de la fonction grammaticale d'un terme au sein d'une proposition (niveau inférieur) et de l'articulation des propositions dans la phrase complexe (niveau supérieur). Ces deux composantes linguistiques (morphologie fonctionnelle et syntaxe) observent des mécanismes parfois complémentaires (l'accord d'un participe passé par exemple obéit à des règles fonctionnelles : relation avec un complément de verbe, place de ce complément dans la phrase, etc.), il nous a donc semblé pertinent de les regrouper dans la même catégorie.

5. Maladresses

Lors de la première lecture des productions, nous avons repéré un certain nombre d'erreurs susceptibles de poser des difficultés de classement. Le problème se présentait comme suit : à la lecture, un segment de texte (proposition, phrase, succession de phrases) retenait mon attention par son caractère impropre mais une analyse linguistique (grammaticale ou lexicale) poussée m'amenait à la conclusion que le segment de texte en question ne portait aucune faute d'ordre grammatical ou lexical. Autrement dit, le segment n'était pas faux mais un locuteur francophone n'aurait pas exprimé les choses comme cela. Nous avons donc rangé dans cette catégorie toutes les **occurrences de segments textuels impropres mais pourtant justes grammaticalement**. Il est possible qu'une analyse plus poussée de ces erreurs (notamment à partir de critères extralinguistiques) ait permis d'avancer des

explications davantage linguistiques mais le manque de temps n'autorisait pas une telle analyse.

Par ailleurs, Mme Cichón a avancé quelques pistes d'explication quant à certaines de ces erreurs. Elle pensait notamment que l'influence de la langue polonaise pouvait jouer un rôle important et que les étudiants effectuaient probablement des calques de leur langue première sur le français. C'est en effet un phénomène assez courant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (et cela, quelle que soit la langue première des apprenants). Mme Cichón qualifiait ce type d'erreurs de « polonisme ». Malheureusement, ma faible connaissance du polonais ne m'a pas permis de procéder à une analyse approfondie de ce type d'erreurs.

C'est donc sur la base de ces cinq catégories que j'ai procédé au classement des erreurs. Pour des raisons pratiques, j'ai choisi de mettre en couleur les erreurs dans le corps des textes envoyés par les étudiants, en respectant le code-couleur suivant :

- Erreurs au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelle
- Erreurs orthographiques
- Erreurs lexicales
- Erreurs morphosyntaxiques
- Maladresses

De plus, afin d'être en mesure d'expliquer leurs erreurs aux étudiants, j'ai procédé à une analyse rapide de la cause de chacune des erreurs. Le classement des erreurs en catégorie (groupe par groupe) et l'analyse des causes d'erreurs sont disponibles dans les annexes (voir *Annexes 4.1 à 4.10*).

b. Résultats du classement

Une fois les erreurs classées, Mme Cichón et moi-même avons procédé à l'analyse du classement afin de déterminer, d'une part le(s) type(s) d'erreurs le(s) plus récurrent(s) (**analyse quantitative**) et d'autre part le(s)quel(s) nécessitai(en)t un travail de remédiation avec les étudiants (**analyse qualitative**). Il est clair qu'idéalement, toutes les erreurs devraient être sujettes à un travail de correction approfondi mais il est rarement possible de mettre en place un tel suivi (pour des questions de temps principalement).

- **Analyse quantitative**

Avant même d'avoir procédé à l'analyse quantitative des erreurs, nous avions envisagé de privilégier le domaine de la grammaire pour les activités de remédiation, notamment parce que lors de la phase de correction, nous avions eu le sentiment que les erreurs morphosyntaxiques étaient nombreuses. L'analyse quantitative a permis de confirmer cette intuition, comme le montre le graphique de classement du nombre d'erreurs par macro-catégorie ci-dessous.

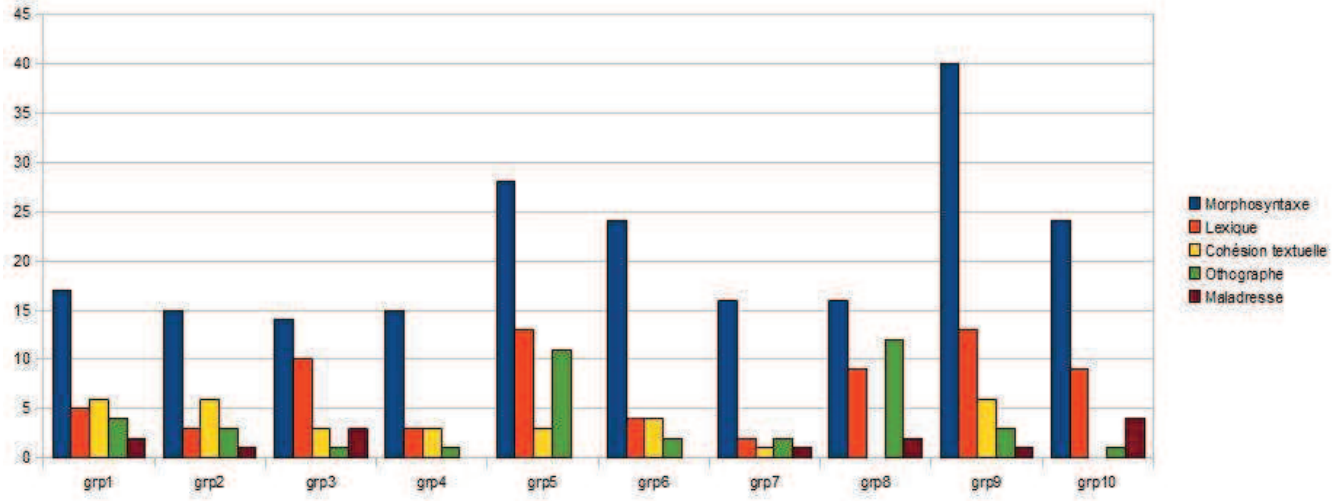


Figure 1 Nombre d'erreurs par groupe et par macro-catégorie

Ayant au préalable écarté les problématiques d'ordre orthographique, lexical et les maladresses, il était nécessaire de choisir parmi les différents types d'erreurs relevant de la morphosyntaxe et/ou de la cohérence/cohésion textuelle (certains types d'erreurs peuvent en effet être analysés sous l'angle de la grammaire du texte). Ce choix a été motivé par deux types de facteurs : la récurrence des erreurs d'une part, leur intérêt par rapport au travail effectué dans le cours de TICE. Nous avons retenu les types d'erreurs suivants : la construction des superlatives (particulièrement la place de l'adjectif par rapport au nom) et les déterminants pour ce qui est des erreurs morphosyntaxiques ; la variation passé composé / passé simple (et plus largement l'utilisation des temps), les connecteurs logiques et les transitions en ce qui concerne la cohérence / cohésion textuelle. L'analyse qualitative permettra de comprendre les raisons (en dehors du facteur numérique) nous ayant conduites à nous intéresser à ces types d'erreurs.

- **Analyse qualitative**

L'analyse précédente a permis de dégager quatre types d'erreurs quantitativement significatifs. En effet, le nombre élevé d'erreurs indique un manque de maîtrise des notions correspondantes de la part des étudiants. Il est maintenant nécessaire d'évaluer si ces types d'erreurs nécessitent un réel travail de remédiation ou s'ils sont dus à une méconnaissance des règles d'utilisation de la notion, à de simples erreurs d'inattention ou à une absence de relecture. Le simple fait que ces erreurs apparaissent dans toutes les productions permet d'écarter d'emblée les deux dernières explications. Quant à la méconnaissance des règles, elle semble improbable pour des notions telles que les déterminants, les relatives ou même les temps verbaux. En effet, les étudiants étant en fin de premier cycle, ils ont nécessairement abordé ces notions auparavant (je m'en suis assurée auprès du professeur ayant en charge les cours de grammaire).

Il est alors intéressant de noter que des notions telles que les déterminants ou bien la place de l'adjectif sont en général abordées très tôt dans l'apprentissage, et pourtant, à des niveaux aussi avancés que celui d'étudiants de troisième année, elles posent encore de grosses difficultés. Concernant les déterminants, l'absence d'un système équivalent en polonais (le polonais étant une langue à cas, elle ne possède pas d'article) rend visiblement la compréhension de cet aspect de la détermination nominale très difficile. Pour exemple, lors de la relecture d'articles écrits par des enseignants de l'université, j'ai réalisé que les déterminants pouvaient être sources d'erreurs, même chez des professeurs expérimentés. Les erreurs liées à la place de l'adjectif par rapport au nom relèvent du même phénomène, l'adjectif étant toujours antéposé en polonais. Il est nécessaire de préciser que les troisièmes années n'ont plus d'enseignement grammatical, les cours de grammaire pratique et descriptive s'arrêtant à la fin de la deuxième année. On considère donc alors qu'ils ont reçu et acquis les savoirs grammaticaux nécessaires à leur pratique de la langue. Cela signifie que passée la deuxième année, les erreurs grammaticales ne font plus l'objet de travail de remédiation spécifique (elles sont corrigées au cas par cas dans les productions des étudiants). Des notions telles que les déterminants et la place de l'adjectif, qui ne sont manifestement pas acquises, risquent alors fort de ne jamais le devenir. Dans cette perspective, étant donné que l'influence de la langue première joue un rôle, il serait intéressant de proposer aux étudiants des activités leur permettant d'analyser le système du français en tant que tel, en le déconnectant du système polonais.

Enfin, concernant les temps verbaux, les erreurs relevées concernent principalement le choix entre passé composé et passé simple (qui peuvent jouer le même rôle) et cela est dû à une

mauvaise identification de la situation de communication. En effet, les étudiants ont dû identifier l'audioguide comme relevant du genre oral, et par conséquent ne nécessitant pas l'utilisation du passé simple (l'enseignement des temps circonscrit souvent l'utilisation du passé simple aux écrits littéraires). Or, l'audioguide est avant tout un écrit oralisé, comportant des passages narratifs, et l'utilisation du passé simple sera privilégiée. Ce sont donc des erreurs sur l'identification du genre et non des erreurs grammaticales que les étudiants ont commises. Il n'en resterait pas moins intéressant de travailler ce point, l'objectif de la tâche étant à l'origine la maîtrise du genre de l'audioguide.

4. Sélection d'une des notions sources d'erreurs (les déterminants)

Il s'agit maintenant d'expliquer les raisons qui ont entraîné la sélection des déterminants comme notion objet du projet de stage puis de présenter les erreurs typiques des étudiants concernant cette notion.

a. Justification du choix de la notion

Quand la décision a été prise d'élaborer des activités de remédiation grammaticale, les déterminants nous semblaient être la notion prioritaire étant donné que c'était celle qui suscitait le plus d'erreurs. Nous avons néanmoins décidé de travailler également sur les constructions superlatives (particulièrement la place de l'adjectif), et si le temps nous l'avait permis, nous aurions également proposé des activités sur les temps du passé et la cohésion textuelle (connecteurs logiques et transitions).

Les travaux qui seront menés dans les parties deux et trois de ce mémoire porteront donc uniquement sur les déterminants. En effet, après discussion avec ma directrice de mémoire, nous avons décidé qu'il serait préférable de se concentrer sur une seule notion. Les déterminants formant un système complexe, ce seul mémoire ne suffira probablement pas à épuiser toutes les pistes d'analyse et les questions que cette notion pose lors de sa transposition pour l'enseignement. Mais quelles sont les raisons qui ont mené au choix des déterminants comme objet de ce travail (plutôt qu'une autre notion directement impliquée par le genre demandé aux étudiants) ?

Tout d'abord, comme l'a montré l'analyse quantitative, les problèmes concernant les déterminants sont les plus récurrents. Ils touchent tous les groupes et parfois de manière importante. La production du groupe 9, par exemple, compte 19 erreurs de déterminants sur 63 erreurs au total, soit 30% des erreurs. Comme cela a déjà été expliqué également, les déterminants sont probablement une des premières sources d'erreurs chez les apprenants polonais, un système équivalent n'existant pas dans leur langue première. Il paraissait donc évident, au vu du nombre d'erreurs, et de la grande difficulté que cette notion représentait de la choisir comme objet de ce travail.

De plus, les déterminants sont une notion qui implique une dimension textuelle. En effet, Le genre « audioguide » implique la référence et souvent la description de lieux et d'événements. Ainsi, la détermination nominale joue un rôle majeur dans l'identification référentielle desdits lieux et événements, et des erreurs répétitives peuvent entraîner

contresens et confusions, voire incompréhensions. Le système des déterminants intervient donc au niveau textuel dans des proportions importantes.

Enfin, la dernière raison de ce choix est d'ordre personnel et vient de ma volonté de traiter un problème purement grammatical. Des notions comme la cohésion textuelle impliquent une analyse de plusieurs composantes d'un texte et non uniquement de la composante grammaticale. Quant aux temps verbaux, le problème identifié n'était pas réellement grammatical, comme cela a été expliqué dans le point précédent.

b. Classement des types d'erreurs récurrentes

[Pour plus de clarté et de simplicité dans l'exposé qui va suivre, nous avons choisi de conserver l'usage du terme « article », pour désigner les articles défini, indéfini et partitif. Bien que cette catégorie soit héritée de la tradition scolaire, fortement remise en question par la théorie qui nous servira de référence, nous utiliserons ce terme pour des facilités terminologiques, sans pour autant adhérer à la description qui a établi le nom.]

Outre des erreurs ponctuelles d'ordre morphologique (erreur dans l'accord en genre et/ou en nombre) et de rares erreurs (quatre au total) de choix entre un article et un autre type de déterminants, la majorité des erreurs concerne les deux points suivants :

- L'alternance article défini / article indéfini

- Le cas de l'article zéro

Une analyse détaillée des causes de ces erreurs sera conduite en deuxième partie. Dans cette partie ont été présentés le contexte dans lequel a été mené mon projet de stage, la tâche à l'origine dudit projet et le travail d'analyse des productions des étudiants. La seconde partie de ce mémoire traite de l'analyse approfondie des erreurs concernant les déterminants relevés dans les textes des audioguides.

II. REMEDIATION AUX ERREURS DE DETERMINANTS

L'analyse textuelle globale appliquée aux productions des étudiants a fait émerger une catégorie grammaticale particulièrement problématique lors de la production de textes – les déterminants. C'est à partir de ce constat qu'est né le projet de remédiation grammaticale aux erreurs de déterminants. Ce projet devait permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs erreurs, de les comprendre, puis de transformer leurs représentations grammaticales concernant l'emploi des déterminants puisque la récurrence d'erreurs liées à l'actualisation des déterminants en discours avait révélé des faiblesses dans la grammaire interne des étudiants. La transformation de leurs systèmes de règles intériorisées était donc une condition sine qua non à une meilleure utilisation des déterminants lors de la production de textes.

L'objectif de cette deuxième partie est d'évaluer l'efficacité du projet de remédiation. Il est nécessaire pour cela de déterminer si les activités proposées dans le cadre de ce projet donnent aux étudiants les outils et moyens nécessaires pour comprendre la source de leurs erreurs dans un premier temps, puis élaborer un nouveau système de règles d'emploi des déterminants en discours dans un deuxième temps. Les erreurs concernant en quasi-totalité le sous-ensemble des articles (voir point I.4.b), ce sont donc ces types de déterminants qui ont été étudiés lors du projet.

Afin d'évaluer la qualité des activités de remédiation et d'en dégager les aspects positifs et les limites, trois phases essentielles du projet doivent être analysées. La première est le travail de cadrage théorique auquel j'ai procédé en amont. Il sera nécessaire de présenter les principaux aspects de la théorie de référence sélectionnée pour analyser les erreurs des étudiants. La deuxième phase a consisté à classer les erreurs d'articles et à en comprendre les causes. C'est à partir de ce classement que j'ai élaboré les activités de remédiation proposées aux étudiants, troisième phase du projet. L'analyse des ces trois phases de travail sera menée de manière critique, afin de mettre en exergue les aspects du projet sujets à améliorations.

A des fins purement terminologiques, et ce afin d'éviter les confusions, je continuerai à utiliser la dénomination « article » (ainsi que ses dérivés : article défini, article indéfini, article partitif et article zéro) pour désigner les déterminants objets de mon analyse (*le* / *la* / *les* ; *un* / *une* ; *de* / *du* / *de la* / *de* / *des* ; *ø*). L'emploi de ce terme n'a pour usage que la référence aux déterminants cités ci-dessus. Afin d'éviter que le lecteur se perde dans un labyrinthe

terminologique, j'ai pris le parti d'instaurer le système de dénomination suivant, qui vaudra pour l'intégralité de ce travail, indifféremment des cadres théoriques invoqués :

Articles

- Article indéfini : ***un*** / ***une***
- Article défini : ***le*** / ***la*** / ***les***
- Article partitif : ***de*** / ***du*** / ***de la*** / ***de l'*** / ***des***
- Article zéro : ***ø***

1. Transposition didactique des outils théoriques (GMF)

Le projet de remédiation grammaticale ayant été mis en place tardivement dans le semestre, j'ai eu à ma disposition deux semaines pour analyser les erreurs d'articles et élaborer des activités de remédiation. Le temps me faisant défaut et la bibliothèque universitaire offrant peu de diversité concernant les ouvrages de description grammaticale, j'ai donc utilisé la *Grammaire Méthodique du Français* (GMF) (Pellat, Riegel & Rioul, 2004) en guise d'éclairage théorique. Bien que contenant un chapitre sur les déterminants, cet ouvrage est avant tout généraliste et ne décrit pas finement le système des déterminants. La transposition didactique qui en est issue est donc succincte.

Cette transposition est centrée sur les règles relatives à l'emploi des articles. Néanmoins, le premier point sera consacré à la description des caractéristiques et du fonctionnement global du système des déterminants, ce afin d'établir le cadre théorique dans lequel s'inscrit la description des articles. Le système des articles sera étudié d'un point de vue morphologique d'abord, puis sémantique par la suite. La transposition didactique présentée ci-dessous ne constitue pas une reformulation exhaustive de la description établie par la GMF, mais une sélection des aspects pertinents de ladite description en vue de l'analyse des erreurs commises par les étudiants dans leurs productions.

a. Caractéristiques et fonctionnement du système des déterminants

Les déterminants sont intégrés au chapitre sur le groupe nominal [GN]. Ils sont définis comme un élément essentiel du GN, ce dernier étant constitué sous sa forme minimale canonique d'un déterminant suivi d'un nom. La fonction des déterminants est d'actualiser le nom. Ils permettent le passage du nom de la langue au discours :

> [le déterminant] actualise le nom dans le passage de la notion générale qu'il dénote en langue (*livre*) à ce que le GN désigne en discours : *un* / *le* / *ce* / *ton* / *cinq* / *plusieurs* / *quelques livre(s)* » (Pellat et al., 2004, p.148).

En d'autres termes, le nom seul peut référer à l'une des nombreuses catégories notionnelles mises à disposition par la langue mais le déterminant permet, en discours, de référer à un élément particulier ou quelconque de cette catégorie, voire l'intégralité de la catégorie. C'est donc sur des critères sémantiques qu'est définie la particularité du déterminant.

D'un point de vue morphologique, le déterminant porte les marques du genre et du nombre du nom qu'il actualise. Il est à noter que certains déterminants neutralisent la distinction du genre au pluriel (*la femme* → *les femmes* ; *le garçon* → *les garçons*) ; c'est le cas des articles. Le nombre est parfois neutralisé mais cela ne concerne pas les articles.

Les déterminants sont divisés en quatre catégories, la dernière n'étant pas une catégorie à proprement parler mais le cas de l'absence de déterminant : les déterminants définis, les déterminants indéfinis, les autres déterminants. On s'intéressera aux deux premières car elles regroupent l'intégralité des articles. L'article défini (rangé avec les déterminants définis) est séparé de l'article indéfini et de l'article partitif, qui sont classés avec les déterminants indéfinis. Cette séparation s'explique par des critères d'ordre sémantique et communicatif. En effet, les groupes nominaux définis, actualisés par les déterminants définis, permettent de référer à des éléments identifiables par le récepteur à partir de la catégorie notionnelle représentée par le nom (et son expansion). Ces éléments sont identifiables car connus du récepteur (c'est en tout cas ce qui est supposé par l'émetteur), inhérents à la situation de communication ou tout simplement identifiés précédemment dans le discours. En revanche, les groupes nominaux indéfinis réfèrent à des éléments quelconques de la catégorie notionnelle représentée par le nom. Ces définitions seront développées lors de la description des caractéristiques sémantiques des articles.

b. Caractéristiques morphologiques des articles

Les articles défini, indéfini et partitif (l'article zéro n'a pas été retenu par les auteurs de la GMF) présentent chacun des caractéristiques morphologiques différentes. Une rapide présentation de ces caractéristiques est nécessaire car le classement des articles qui en découle peut révéler certains choix théoriques :

▪ L'article défini

	SINGULIER		PLURIEL
	Devant une consonne	Devant une voyelle	
MASCULIN	le	l'	les
FEMININ	la		

Cas où l'article défini suit une préposition :

De + les = des

De + le = du

A + le = au

A + les = aux

- **L'article indéfini**

	SINGULIER	PLURIEL		
		Suivi d'un nom	Non suivi d'un nom	
			Devant une consonne	Devant une voyelle
MASCULIN	un	des	de	d'
FEMININ	une			

- **L'article partitif**

	SINGULIER		PLURIEL
	Devant une consonne	Devant une voyelle	
MASCULIN	du	de l'	des
FEMININ	de la		

Ce classement morphologique appelle plusieurs remarques. Premièrement, j'ai choisi de ne pas faire apparaître les transcriptions phonétiques des articles comme c'est le cas dans la GMF, afin de ne pas surcharger les tableaux. En effet, l'objet de cette transposition est de revenir sur les particularités syntaxiques des déterminants. Il m'a semblé plus pertinent de travailler l'aspect phonétique lors des activités de lecture et d'enregistrement des audioguides.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la GMF identifie l'article *des* comme le pluriel de l'article indéfini. En effet, il est impossible d'établir un quelconque lien morphologique entre la forme *des* et les formes *un* / *une*. La plupart des descriptions grammaticales optent pourtant pour cette classification. Elle est par certains aspects critiquables (nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie) mais c'est bien celle que j'ai conservée pour les activités de remédiation.

Le point problématique de la classification morphologique est l'assimilation de la forme *de* à l'article indéfini. La GMF le déconnecte de cette manière de l'article partitif alors que sur un aspect morphologique, il paraît plus proche des formes *du* / *de la* / *de l'* que des formes *un* / *une*. La forme *de* est donc considérée comme une simple variante contextuelle de l'article *des*. La GMF précise que l'opposition *des* / *de* n'est pas toujours respectée, sans pour autant expliquer ce phénomène par des arguments syntaxiques. L'analyse des erreurs permettra de déterminer si ce point de la théorie pose problème.

c. Caractéristiques sémantiques des articles

▪ L'article défini

La GMF se base sur des critères d'ordre sémantique pour expliquer les différences d'emploi des articles en discours. Comme cela a été brièvement exposé dans la partie de présentation générale des déterminants, les déterminants définis se distinguent des indéfinis par leur capacité à référer à des éléments identifiables dans le cadre délimité par la catégorie notionnelle représentée par le nom. Cette définition appelant des précisions, voyons pour commencer comment la GMF définit le fonctionnement sémantique des articles définis :

> L'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN. On peut se représenter l'opération sémantique qu'il réalise de la façon suivante :
>
> a. Le récepteur doit prendre en considération le signifié de l'ensemble formé par le nom et son expansion éventuelle ;
> b. Puis, dans l'espace référentiel constitué par la situation de discours, le contexte ou le savoir qu'il partage avec l'émetteur,
> c. Il doit effectuer la saisie (selon que l'article est singulier ou pluriel) du ou des référents qui sont les seuls à correspondre au signalement donné en **a)**.
>
> Autrement dit l'article défini suppose l'existence et l'unicité : il n'y a pas d'autre(s) référent(s) accessible(s) qui vérifie(nt) la description de la réalité désignée par le GN (Pellat et al., 2004, p.154).

Cette définition relativement complexe intègre une dimension textuelle et extralinguistique à la description du système des articles. En effet, l'actualisation de l'article se fait toujours dans un cadre délimité par la situation de communication, l'antériorité du discours (ce qui a été dit avant) et les savoirs supposés communs entre l'émetteur et le récepteur. Ainsi, si l'article défini suppose l'existence et l'unicité d'un référent, ce n'est certainement pas dans l'absolu. Il sert à désigner ce qui est connu et ce qui existe, cela dans le cadre du discours et de la situation de communication établis par les locuteurs.

Pour qu'elle soit compréhensible et applicable par les étudiants, cette définition nécessite d'être transformée en un ensemble de règles. L'enjeu de cette transformation est de parvenir à simplifier la définition pour qu'elle soit accessible aux étudiants sans toutefois la vider de son contenu théorique :

1. L'article défini introduit les groupes nominaux qui désignent des éléments (objets, personnes, concepts) connus par les participants du discours.
2. L'élément désigné par le groupe nominal doit également être unique : c'est celui-là que l'on désigne et pas un autre.
3. Cet élément est connu et unique parce que :
   - il a déjà été identifié précédemment dans le discours.
   - il est impliqué par le contexte de communication.
   - les connaissances du monde des participants permettent de l'identifier sans autre repérage référentiel préalable.

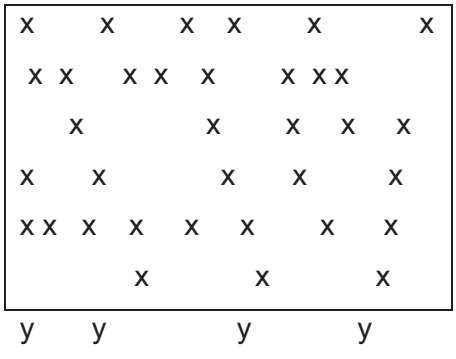
L'exemple suivant rend compte de l'application de ces règles en discours :

A est chez elle, en train de discuter avec son colocataire qui vient de rentrer à la maison. Le chat de son colocataire a la fâcheuse habitude de sauter partout. Alors qu'ils discutent, A remarque le chat en train de sauter sur la table. Elle dit à son colocataire : « Le chat saute sur la table. »

Les schémas suivants permettront de mieux comprendre l'emploi de l'article défini dans le groupe nominal en position sujet (*Le chat*) :

Schéma 1

CHAT

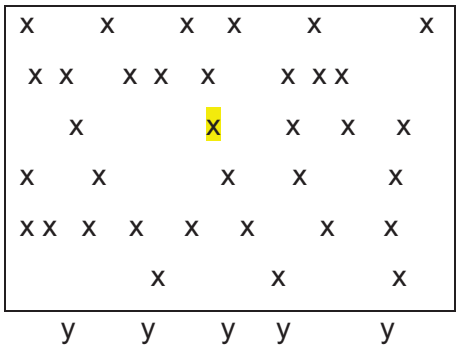


Le nom permet d'identifier une catégorie notionnelle particulière et d'en exclure tous les éléments qui ne peuvent porter ce nom.

Ici, tous les x sont des « chats ». Les y ont été exclus de la catégorie, car ils ne sont pas des « chats ».

Schéma 2

LE CHAT



L'article défini permet de référer à un élément particulier de la catégorie « chat ».

Ici, ce n'est pas de n'importe quel « chat » qu'il s'agit, c'est de celui qui est sous les yeux de A et qui est en train de sauter sur la table. Est donc isolé et surligné en jaune l'élément particulier de la catégorie désigné par le groupe nominal « le chat ».

Sur ces bases sémantiques, l'article peut donc faire des références spécifiques (identifier un élément de la catégorie) ou des références génériques (identifier toute la catégorie). C'est le cas dans la phrase « Le chat miaule » ainsi que dans la phrase « Les chats miaulent ». Ainsi, le singulier comme le pluriel de l'article défini peuvent être actualisés pour faire des références génériques.

- **L'article indéfini**

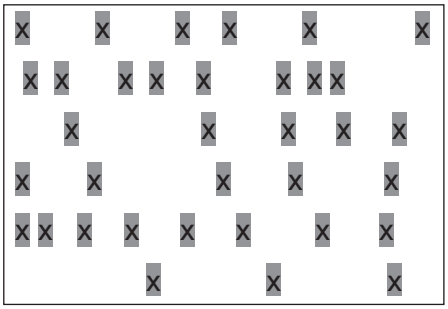
En opposition à l'article défini, l'article indéfini sert à référer à des éléments quelconques de la catégorie notionnelle représentée par le nom. Il permet donc d'introduire une catégorie notionnelle nouvelle dans le discours. Un exemple permettra de clarifier cette définition :

A et B sont en train de parler. B raconte une anecdote qui lui est arrivée la veille : « J'étais en train de marcher dans la rue. Il faisait super sombre. J'étais pas rassurée. Et puis à un moment, un chat a surgi de nulle part. J'ai fait un bond de dix mètres. »

Le schéma suivant permet de comprendre l'emploi de l'article indéfini dans le groupe nominal en position sujet de la phrase soulignée (*un chat*) :

Schéma 3

UN CHAT



L'article indéfini permet de référer à n'importe quel élément de la catégorie « chat ».

Tous les éléments de la catégorie ont été surlignés en gris plus foncé car tous peuvent potentiellement servir de référent à « un chat ».

L'article indéfini singulier peut également servir en emploi générique. Comme il renvoie un élément quelconque d'une catégorie notionnelle, il peut par extension renvoyer à tous les éléments de la catégorie (exemple : *Un chat est un félin*.)

- **L'article partitif**

L'article partitif sert à introduire les noms massifs, les noms abstraits, et de manière plus générale tous les noms qui ne renvoient pas à des entités comptables (exemple : *du vin, de la farine, de l'huile, etc.*).

- **Le cas d'absence de déterminant**

Concernant les cas d'absence de déterminant, aucune explication, qu'elle soit d'ordre syntaxique, sémantique ou communicative, n'est avancée. La GMF se contente de lister les contextes dans lesquels le déterminant n'est pas de rigueur. Selon elle, l'absence de déterminant peut être conditionnée par :

- la nature du nom qu'il introduit (exemple : *le nom propre*)
- la nature du groupe nominal (exemple : *les groupes prépositionnels, les compléments de phrase*)
- la fonction syntaxique remplie par le groupe nominal (exemple : *l'apposition, l'attribut*)
- le genre de texte (exemple : *les étiquetages, les télégrammes, les petites annonces*).

Il serait contre-productif de donner, pour chacune des quatre macro-catégories listées ci-dessus, le détail de tous les contextes dans lesquels le déterminant est absent (la liste tient sur quatre pages !). Ont donc été sélectionnés les cas d'absence de déterminant dans le groupe prépositionnel puisque c'est ce qui semble le plus problématique pour les étudiants. Si lors du classement des erreurs d'articles, il s'avère que d'autres contextes d'erreurs sont récurrents, un bref retour théorique sera mené au cas par cas. Pour ce contexte particulier (le groupe prépositionnel), deux types de cas sont identifiés dans la GMF :

1. L'article indéfini pluriel « des » s'efface après la préposition « de ».
2. Certains compléments prépositionnels à fonction complément du nom se construisent avec une préposition suivie d'un nom sans déterminant. « Ces compléments n'identifient pas une occurrence particulière du référent, mais le considèrent dans sa plus grande généralité […] » (Pellat et al., 2004, p166).

La deuxième règle pose problème puisqu'en définitive, ce cas d'absence de déterminant semble assez proche de l'emploi générique des articles définis et indéfinis. Néanmoins,

n’étant pas en mesure de faire de plus amples recherches, je me suis contentée de cette définition.

Cette transposition didactique a servi de cadre théorique à l’analyse des erreurs d’articles. Il est temps d’évaluer la pertinence de ce choix théorique pour classer, comprendre et corriger les erreurs commises par les étudiants.

2. Classement et analyse des erreurs

La méthodologie suivante a permis d'établir une classification des erreurs d'articles commises par les étudiants. Tout d'abord les erreurs de même nature ont été regroupées dans trois macro-catégories (les erreurs morphologiques, les erreurs relatives à l'opposition article défini / article indéfini, les erreurs liées à l'absence de déterminant). Ensuite, un classement interne à chaque catégorie a rassemblé les erreurs ayant la même cause. Les causes d'erreurs variant selon les catégories, elles seront décrites dans les points relatifs à chacune.

Pour que les erreurs puissent être sujettes à une analyse rigoureuse, il a été nécessaire de choisir un mode de présentation clair, synthétique et de lecture facile. Les erreurs ont donc été classées dans des tableaux à trois colonnes. Dans la première colonne, apparaît le numéro de l'énoncé contenant l'erreur (tous les énoncés ont été numérotés selon leur ordre d'apparition dans les tableaux, indépendamment de la production dont ils sont extraits). La plupart des énoncés équivaut à une phrase. Toutefois, dans certains cas, l'énoncé relevé est plus long (équivalent à deux phrases ou plus), lorsque l'erreur ne peut être comprise que dans un contexte large. Dans la deuxième colonne, on retrouve l'énoncé contenant l'erreur. Afin que le lecteur puisse les retrouver dans leur contexte de production, la référence de chaque énoncé (numéro de la production et de la ligne où apparaît l'erreur) est indiquée dans la troisième colonne. Pour que les erreurs soient facilement repérables, elles sont surlignées en jaune. Il est à noter que seules les erreurs pertinentes (celles entrant dans la catégorie analysée) sont mises en valeur, les autres n'intéressant pas l'analyse menée ici. C'est pour cela qu'un même énoncé peut apparaître dans deux tableaux, s'il contient deux erreurs relevant de catégories différentes (par exemple, une erreur morphologique et l'actualisation d'un article défini à la place d'un indéfini).

a. Erreurs morphologiques

Dans le tableau ci-dessous, toutes les erreurs relatives à la morphologie de l'article ont été regroupées. Ont été classées ensemble toutes les erreurs d'accord avec le nom (erreurs d'accord en nombre d'une part, puis d'accord en genre d'autre part), puis celles relatives au changement de la forme de l'article en fonction du cotexte (lorsque l'article contracté est suivi d'une voyelle, cas de l'élision de l'article « des »).

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
Erreur dans l'accord en nombre		
(1)	Une fois venus aux château, n'hésitez pas d'aller voir la fameuse chapelle gothique de la Sainte Trinité avec ses fresques byzantines du 15e siècle.	2 (l.11)
(2)	Le parcours les plus interresant vous attend sous la Vieille Ville. C'est le circuit souterrain qui mesure de 200 metres de longueur et contien 14 salles secretes.	5 (l.30)
(3)	Ajourd'hui ce musée constitue l'un des endroits le plus visités en Pologne.	6 (l.32)
(4)	Tout à fait. Continuons notre visite en dirigeant notre attention vers les monuments le plus caractéristiques de Lublin.	10 (l.36)
Erreur dans l'accord en genre		
(5)	Aujourd'hui Zamość, avec ses soixante-dix milles habitants, est une centre administratif, économique et culturel en forte expansion, le chef-lieu de la voïvodie et le siège d'un diocèse catholique.	9 (l.38)
(6)	La cathédrale de Zamość est sans doute le plus remarquable des sanctuaires polonais édifiés au fin de l'époque Renaissance.	9 (l.49)
Non respect de la règle concernant l'article partitif suivi d'une voyelle		
(7)	Les crypres qui se trouvent sous les naves du église d'archicatedre ont été construites en 1595-1604r.	5 (l.34)
Non respect de la règle concernant l'article indéfini pluriel non suivi d'un nom		
(8)	En l'enceinte de la Vieille Ville vous trouverez des nombreux monuments d'époques différentes.	8 (l.22)
(9)	La sveltesse quasi gothique de l'intérieur à trois nefs est soulignée encore par des hautes colonnes et arcades étroites uniées par des larges moulures et des stucs géometriques des voûtes.	9 (l.51)

Les erreurs les plus nombreuses concernent l'accord en nombre de l'article. Mis à part l'erreur (1), les trois autres erreurs concernent des articles employés dans des constructions superlatives. Ces constructions étant complexes (postposition de l'adjectif donc redoublement de l'article défini : **article défini + nom + article défini**), on peut supposer que les étudiants ont eu des difficultés à identifier le nom auquel rapporte le second article de la construction et l'ont accordé au hasard.

Pour ce qui est des erreurs relatives au genre, elles viennent d'une méprise du genre du nom auquel l'article renvoie. Pour ce qui est de la phrase (6) toutefois, on peut supposer que la forme de l'article (amalgame de la préposition « à » et de l'article défini) a perturbé les étudiants.

Enfin, le type d'erreur le plus révélateur concerne le cas de l'article indéfini pluriel quand il n'est pas suivi d'un nom. L'ambigüité de la règle a été mise en avant lors de la transposition didactique. On peut observer ici que, soit les étudiants ne connaissaient pas la règle, soit ils la connaissaient mais estimaient que ce contexte ne nécessitait pas l'actualisation de la forme *de*. Il est impossible de choisir entre ces deux hypothèses sans avoir déterminé au préalable le système de règles mobilisé par les étudiants. Nous reviendrons donc sur ce point lors de l'analyse des activités de remédiation (II.3.b).

b. Erreurs concernant l'opposition article défini / article indéfini

Les erreurs classées dans cette catégorie sont de deux types différents : soit les étudiants actualisent un article défini dans un contexte où l'article indéfini est requis (**erreurs de type 1**), soit ils actualisent un article indéfini dans un contexte qui réclame l'article défini (**erreurs de type 2**).

▪ Erreurs de type 1

Le classement des erreurs de type 1 a mis en lumière la récurrence d'erreurs lorsque l'article introduit un GN à fonction attribut. Le tableau ci-dessous rassemble donc dans un même groupe tous les cas où l'article erroné apparaît dans un groupe nominal à fonction attribut, puis dans un second groupe tous les autres cas.

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
L'article introduit un groupe nominal à fonction attribut.		
(2)	Le parcours les plus interresant vous attend sous la Vieille Ville. C'est le circuit souterrain qui mesure de 200 metres de longueur et contien 14 salles secretes.	5 (l.30)
(10)	Lublin est le centre académique qui se compose de 5 établissements d'enseignement supérieur public fréquentés par plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.	1 (l.1)
(11)	On y trouve, entre outre, l'Université Médicale et l'Université Marie Curie-Skłodowska qui sont les institutions laïques et l'établissement catholique – l'Université Jean Paul II.	1 (l.5-6)

(12)	On se rendra ensuite à la basilique des pères Dominicains où se trouve une relique de Saint-Croix et qui est le précieux édifice sacral.	1 (l.14)
(13)	Lublin est la ville de jeunes et de personnes dynamiques qui aiment le divertissement.	2 (l.30)
(14)	Le musee nationale de Majdanek. C'est l'ancien camp de concentration nazi ou environ 40 000 juifs ont ete tues pendant la Deuxieme Guerre Mondiale.	5 (l.27)
(15)	Aujourd'hui elle est l'ensemble architectonique urbain unique dans le monde, classée parmi les plus grandes réalisations de l'urbanisme européen.	9 (l.16)
L'article introduit un groupe nominal qui occupe d'autres fonctions.		
(16)	A vrai dire, elle est si intéressante grâce aux cultures qui ont venues de l'est et l'ouest en formant de Lublin la ville de nombreuses nationalités et religions.	10 (l.14)
(17)	De nos temps, une partie des fortifications a été restaurée, et on peut donc voir deux des sept bastions, deux contre-escarpes et la Rotonde – le lieu d'exécutions massives au temps de l'occupation nazie allemande. Outre des fortifications subsistent également cinq portes de la ville, qui dirigent vers Lublin, Lwów et Szczebrzeszyn.	9 (l.26-28)
(18)	Lublin est l'une des trois villes en Pologne où il y a le réseau de trolleybus qui marche.	7 (l.4)
(19)	Construite pendant plusieurs années, Zamość a connu son plus grand épanouissement jusqu'au milieu du XVII ième siècle, car s'y trouvaient alors des milieux universitaires dynamiques, une cour nombreuse, un clergé important, et les bourgeois enrichis du commerce et de l'artisanat.	9 (l.22)

Une rapide analyse du tableau permet de dégager un premier fait : sept erreurs sur onze concernent le cas où l'article introduit un groupe nominal à fonction attribut du sujet. On peut estimer que dans une certaine mesure, les étudiants ont compris et assimilé les caractéristiques sémantiques de l'article défini. Cependant, la façon dont ils interprètent ces caractéristiques ne donne pas lieu à l'actualisation de l'article attendu.

Pour comprendre le raisonnement à l'origine de ces erreurs, il faut s'intéresser à l'action référentielle de l'attribut. Le syntagme en position attribut est en coréférence (totale ou partielle) avec le syntagme en position sujet. Il est par conséquent compréhensible que les étudiants interprètent la règle sur l'article défini de la manière suivante : l'article défini permet de référer à des éléments connus ; le groupe en fonction attribut réfère à un élément (ou à une partie de cette élément) qui a déjà été introduit auparavant (puisque le syntagme sujet réfère déjà à cet élément) ; donc, l'article défini convient dans le groupe nominal à fonction

attribut. Ce raisonnement, logique par certains aspects, entraîne donc l'actualisation d'un article inapproprié.

On pourrait opposer aux étudiants qu'il y a certes coréférence entre le sujet et l'attribut, mais que cette coréférence est seulement partielle. Dans l'exemple (11), **On y trouve, entre outre, l'Université Médicale et l'Université Marie Curie-Skłodowska qui sont les institutions laïques […]*, les groupes nominaux à fonction sujet et attribut sont en coréférence mais l'Université Médicale et l'Université Marie-Curie Sklodowska (groupe nominal sujet) ne peuvent à elles seules représenter l'intégralité des institutions laïques existantes dans le monde. L'explication pourrait satisfaire. Et pourtant, si on reprend la définition donnée par la GMF, il est bien spécifié que l'actualisation de l'article se fait en fonction du contexte délimité par la situation de communication. Or, en ce qui concerne Lublin, les deux universités citées sont bien les deux seules universités laïques de la ville. La transposition didactique établie précédemment pour analyser les erreurs ne permet donc pas de donner une explication satisfaisante aux erreurs des étudiants.

Par ailleurs, les erreurs relevées dans les exemples (16) et (17), si elles apparaissent dans des positions syntaxiques différentes (apposition), relèvent du phénomène observé pour les erreurs en position attribut. Les étudiants établissent une coréférence entre le groupe nominal apposé et le groupe nominal premier, et optent donc pour l'article défini.

Enfin, l'erreur relevée dans l'exemple (19) semble incompréhensible, étant donné que les étudiants ont procédé à une actualisation correcte des articles introduisant les groupes nominaux précédents (le groupe nominal contenant l'erreur est en dernière position d'une juxtaposition de plusieurs groupes nominaux : « […] *car s'y trouvaient alors des milieux universitaires dynamiques, une cour nombreuse, un clergé important, et les bourgeois enrichis du commerce et de l'artisanat »*). On peut supposer que les étudiants ont été influencés par la forme de l'expansion du nom (tous les groupes nominaux sont modifiés par des adjectifs, sauf le dernier qui est étendu par une proposition adjective à valeur de relative) et ont analysé le groupe nominal comme défini par son extension. En effet, ce n'est pas de n'importe quels bourgeois qu'il s'agit, mais de ceux enrichis par le commerce et l'artisanat. Mais dans ce cas, pourquoi n'en serait-il pas de même avec les autres groupes nominaux ? En effet, il ne s'agit pas de n'importe quelle cour, mais d'une cour nombreuse, etc. Il semble donc bien que la règle attribuant l'article défini aux groupes nominaux dont la référence est unique et identifiable pose des problèmes d'interprétation et risque d'entraîner des débats stériles avec les étudiants pour décider de l'acceptabilité ou non de l'article défini. En conclusion, la transposition didactique effectuée à partir de la GMF ne semble pas être en mesure de répondre de manière satisfaisante aux erreurs de type 1.

- **Erreurs de type 2**

Afin d'affiner le classement des erreurs de type 2 (article indéfini actualisé à la place de l'article défini), il est nécessaire de reprendre les caractéristiques sémantiques de l'article indéfini. Selon la GMF, l'article indéfini « extrait de la classe dénotée par le nom et son expansion un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable […] » (p.159). Selon cette définition, on peut supposer que l'erreur d'emploi d'article provient d'une mauvaise identification de la référence du groupe nominal. Il faut donc distinguer d'une part les GN dont le repérage référentiel se fait par les connaissances du monde des participants, et d'autre part les GN préalablement identifiés dans le cotexte.

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
Repérage référentiel basé sur les connaissances partagées des participants		
(5)	Aujourd'hui Zamość, avec ses soixante-dix milles habitants, est une centre administratif, économique et culturel en forte expansion, le chef-lieu de la voïvodie et le siège d'un diocèse catholique.	9 (l.38)
(20)	Justement à cinq minutes d'ici il y a un grand centre commercial PLAZA	3 (l.9)
(21)	Zamość est une ville-forteresse construite en style Renaissance, qui appartient au groupe d'une centaine de villes inscrites sur la liste du patrimoine culturel mondial de l'UNESCO.	9 (l.6)
(22)	On peut y trouver un mausolee contenant des cendres des victimes et une statue monumentale a la memoire des victimes.	5 (l.28)
Repérage référentiel basé sur le cotexte		
(23)	Zamość était la réalisation des rêves des architectes italiens du XVIème siècle d'une ville idéale.	9 (l.14)
(24)	Ce centre est un lieu de nombreux épreuves sportives et événements culturelles.	6 (l.44)
(25)	La sveltesse quasi gothique de l'intérieur à trois nefs est soulignée encore par des hautes colonnes et arcades étroites uniées par des larges moulures et des stucs géometriques des voûtes.	9 (l.51)
(26)	De nos temps, une partie des fortifications a été restaurée, et on peut donc voir deux des sept bastions, deux contre-escarpes et la Rotonde – le lieu d'exécutions massives au temps de l'occupation nazie allemande. Outre des fortifications subsistent également cinq portes de la ville, qui dirigent vers Lublin, Lwów et Szczebrzeszyn.	9 (l.26-28)

Remarque : il est à préciser que l'examen de ce type d'erreurs m'a posé énormément de problèmes et que, le temps me manquant ainsi que les outils théoriques, le travail d'analyse réalisé ne m'a pas semblé suffisamment approfondi. Ces erreurs étant commises régulièrement par les étudiants, et jusqu'à présent aucune des explications apportées par les enseignants de l'université n'ayant réellement permis aux étudiants de les éviter, je me suis sentie démunie. Les critères sémantiques établis par la GMF se sont révélés sources d'ambigüités lors de l'analyse des erreurs et j'ai rapidement abandonné l'idée de parvenir à un résultat satisfaisant.

Les trois premières erreurs relèvent du même phénomène : les étudiants emploient un article indéfini pour introduire un groupe nominal qui réfère à un élément unique dans le cadre établi par la situation de communication. Pour ces énoncés, le repérage référentiel est effectué à partir des connaissances partagées par le récepteur et l'émetteur. En regard de ces connaissances, le nouvel élément introduit est unique, et donc identifiable. L'exemple type est l'énoncé (20). Les étudiants s'adressent à des locuteurs francophones qui n'ont pas connaissance d'une chaîne de centres commerciaux appelée « Plaza ». En conséquence, ce centre ne peut être qu'un établissement unique. Si l'établissement en question avait été de la chaîne « Carrefour », l'article indéfini aurait tout à fait convenu.

L'énoncé (5) pose plus de difficultés. On le reformulera de la manière suivante pour simplifier l'analyse – (5 bis) *Zamość est le siège d'un diocèse catholique.* On peut supposer que les étudiants ont fait l'analyse suivante, qui est par certains aspects logique. Le pays comprenant plusieurs diocèses, Zamość est le centre de l'un de ces diocèses, en conséquence un diocèse quelconque parmi d'autres. Une ambigüité apparaît donc clairement en ce qui concerne les règles relatives aux articles définis et indéfinis. D'une part, l'article défini doit introduire des GN représentant des éléments n'ayant pas encore fait l'objet d'un repérage référentiel – ce qui est le cas ici, puisque c'est la première fois que Zamość est définie comme le siège d'un diocèse (on remarque ici que l'article indéfini convient très bien !). Mais d'autre part, l'article défini doit être actualisé lorsque « il n'y a pas d'autre(s) référent(s) accessible(s) qui vérifie(nt) la description de la réalité désignée par le GN » (GMF, p.154). C'est le cas ici puisque Zamość ne peut être le siège que d'un seul diocèse. Il semble donc une fois de plus qu'une grande part interprétative est réservée aux locuteurs et que dans le cas d'apprenants du FLE, elle est source de nombreuses erreurs.

L'énoncé (22) est relativement facile à expliquer. L'article indéfini introduit un nom (« cendres ») qui représente une partie d'un tout (« les victimes »). Dans ce cas, le français requiert l'article défini.

Quant aux erreurs relatives à une mauvaise interprétation du cotexte, trois énoncés sur quatre présentent des difficultés d'analyse. L'énoncé (26) contient une erreur élémentaire, les étudiants utilisant un article indéfini pour introduire un GN qui a déjà fait l'objet d'un repérage référentiel plus tôt dans le texte : *De nos temps, **une partie des fortifications** a été restaurée, et on peut donc voir deux des sept bastions, deux contre-escarpes et la Rotonde – le lieu d'exécutions massives au temps de l'occupation nazie allemande. Outre des fortifications subsistent également cinq portes de la ville, qui dirigent vers Lublin, Lwów et Szczebrzeszyn*.

Si les trois autres erreurs relèvent du même phénomène – actualisation de l'article indéfini dans des GN dont la référence a été préalablement identifiée – il faut pourtant admettre que le repérage référentiel est plus délicat à opérer. En effet, dans chacun de ces énoncés, un certain élément du cotexte implique un référent unique pour le GN contenant l'erreur d'article. Prenons l'énoncé (23) pour exemple : *Zamość était la réalisation des rêves des architectes italiens du XVIème siècle d'une ville idéale*. Si Zamość est une réalisation unique (« la réalisation »), ce qu'elle réalise ne peut être qu'unique également, d'où l'actualisation requise d'un article défini.

Toutefois, l'erreur qui pose le plus de difficultés reste celle relevée dans l'énoncé (25), puisqu'aucun repérage référentiel préalable (par le cotexte, les connaissances partagées ou le contexte) n'a été effectué bien que l'article réclamé soit de type défini. Dans cet exemple particulier c'est le complément du nom qui suit le GN qui permet d'effectuer le repérage référentiel et non des éléments antérieurs du cotexte.

En conclusion, il apparaît donc que le repérage référentiel permettant d'identifier un GN peut se faire de différentes manières et implique divers paramètres (nature et fonction du groupe nominal, relations syntaxiques du groupe dans la phrase, contexte, cotexte infra et supra, connaissances du monde, etc.) qui sont parfois difficilement analysables par un locuteur francophone. Il est donc dès à présent légitime de se demander dans quelle mesure cette transposition est adaptée à un public d'apprenants non francophones, qui semblent comprendre l'esprit des règles mais les interprètent de façon inattendue.

c. Erreurs concernant les cas d'absence de déterminant

La première chose à noter concernant l'absence de déterminant est que dans la GMF, ce phénomène est associé à des situations d'ordre typologique (genre de texte), fonctionnel (fonction du groupe duquel l'article est absent) et syntaxique (nature de la proposition de laquelle le déterminant est absent). L'absence de déterminant est considérée comme accidentelle (bien que récurrente), le déterminant étant un constituant essentiel du groupe

nominal. La notion d'article zéro est absente de la GMF. L'absence de déterminant ne peut donc être expliquée par des caractéristiques linguistiques. En conséquence, à part enseigner une liste de contextes où le déterminant risque d'être absent, il y a peu à faire pour aider les étudiants à remédier à leurs erreurs concernant cette catégorie d'erreurs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les cas d'absence de déterminant n'ont pas été traités dans les activités de remédiation élaborées après analyse.

Pour l'analyse, les erreurs ont été classées en quatre catégories différentes en fonction du contexte (au sens général et non linguistique du terme) dans lequel apparaît le déterminant : nom propre, groupe prépositionnel, coordination de plusieurs GN et construction superlative. Une distinction a été opérée par la suite au sein de chaque catégorie, selon deux types : type 1, présence d'un article dans un GN où il n'est pas requis ; type 2, absence de l'article dans un GN où il est requis.

- **Les noms propres**

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
TYPE 1 : PRESENCE D'UN ARTICLE DANS UN GN OÙ IL N'EST PAS REQUIS		
(27)	Vous savez bien que pendant la deuxième guerre mondiale la plupart des pays de l'Europe, aussi la France ont subi des pertes .	3 (l.19)
(28)	Lublin est la plus grande ville de la Pologne orientale et a la meme fois la capitale de la Voïvodie de Lublin.	5 (l.2)
(29)	Elle constitue l'un des premiers bâtiments baroques construits hors de l'Italie.	10 (l.44)
TYPE 2 : ABSENCE DE L'ARTICLE DANS UN GN OÙ IL EST REQUIS		
(30)	Sur le territoire de la ville se trouvent six écoles de niveau universitaire dont Université Catholique de Lublin et Université de Marie Curie- Skłodowska : les deux des plus prestigieuses universités de Pologne.	6 (l.6)
(31)	La ville seduit aussi par ses maisons de Rainessance, comme le fait par exemple la maison Konopnic qui est unique dans son genre grace a sa façade de couleur azur, ainsi que les bas-relief dans le style manieriste.	5 (l.17)
(32)	L' Université Catholique de Lublin, a été crée après la restauration de l'indépendence de Pologne en 1918.	8 (l.14)

(33)	Le plus grand poete polonais de l'époque de Renaissance, Jan Kochanowski (qui connaissait Pierre Ronsard et traduisait ses poémes) a séjourné plusierus fois à Lublin où il est mort.	8 (l.30)
(34)	Deux des portes principales, la Porte de Cracovie et la Porte de Château se sont conservée jusqu' à nos jours.	8 (l.9)

Les erreurs d'actualisation du déterminant devant un nom propre sont moins problématiques que dans d'autres contextes. Elles ne gênent ni la lecture ni l'identification du référent du GN. Néanmoins, elles trahissent l'origine des émetteurs (locuteurs non francophones).

Les erreurs (27), (28) et (29) d'une part, et (31), (32) et (33) d'autre part sont symétriques puisqu'elles relèvent de mécanismes d'actualisation inverses. Les six erreurs apparaissent devant des noms propres en position complément du nom. La GMF ne traite pas le cas des noms propres qui s'emploient avec ou sans déterminant (sauf les cas particuliers de partition interne, et de transformation du nom propre en nom commun, ce qui ne nous intéresse pas ici). On peut donc rapprocher ces erreurs-là des cas d'erreurs dans des groupes prépositionnels compléments du nom, afin de trouver des pistes d'explication. Malheureusement, l'explication avancée par la GMF est d'une utilité toute relative pour ces cas-ci. Prenons les énoncés (28) et (32) pour exemple :

(28) **Lublin est la plus grande ville de la Pologne orientale et a la meme fois la capitale de la Voïvodie de Lublin*.

(32*) *L' Université Catholique de Lublin, a été crée après la restauration de l'indépendence de Pologne en 1918*.

Si on reprend la transposition effectuée en II.1.a, le complément du nom de l'énoncé (28) (groupe souligné) désignerait son référent dans sa plus grande généralité – d'où l'absence d'article requise – alors que le complément du nom de l'énoncé (32) désignerait une occurrence particulière de son référent. On peut essayer de deviner en quoi la Pologne serait vue de manière plus générale dans le premier énoncé que dans le second, mais là encore, cette règle est soumise à interprétation et donc source d'erreurs.

Les erreurs apparaissant dans les énoncés (30) et (34) sont relativement plus faciles à analyser. Dans les deux, les étudiants ont pris pour des noms propres des noms communs et leur ont appliqué la règle d'absence de déterminant valant pour les noms propres.

- **Les groupes prépositionnels**

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
TYPE 1 : PRESENCE D'UN ARTICLE DANS UN CONTEXTE N'EN RECLAMANT PAS		
(35)	Dans le château se situe la chapelle de la Sainte-Trinité, l'un des monuments de l'art médieval les plus précieux d'Europe grâce à ses superbes fresques russo-byzantines.	1 (l.17)
(36)	Quant à la Chapelle de la Sainte-Trinité, elle est l'un des monuments de l'art médiéval les plus précieux de Pologne et d'Europe.	3 (l.30)
(37)	Le musée national de Majdanek c'est un ancien camp de concentration nazi qui a été le lieu de l'extermination de plusieurs dizaines de milliers de personnes provenant de 26 pays européens, en majorité des Polonais, des Juifs et des Russes.	6 (l.28)
(38)	Il rappelle le martyre des dizaines des milliers de personnes de différentes nationalités exterminées dans ce camp.	7 (l.36)
(39)	C'est un mausolée contenant les cendres des victimes, et une statue monumentale à la mémoire des victimes, qui rappelle le martyre des dizaines des milliers de personnes de différentes nationalités exterminées dans ce camp.	10 (l.32)
(40)	Au sud de Zamość s'étend le Roztocze – pays des forêts, des collines pittoresques et de ruisseaux aux eaux pures, habitat de spéciments rares de la faune et de la flore.	9 (l.3)
(41)	Les autres maisons qui meritent attention sont : la maison de Klonowic avec des sgraffites representant des portraits des poetes polonais comme Biernat de Lublin, Jan Kochanowski et Wincenty Pol, mais aussi la maison de Lubomelski qui se distingue par sa facade de couleur rouge et l'attique de la renaissance.	5 (l.19-20)
(42)	Si vous êtes avide de la culture, Lublin vous offre plusieurs théâtres et cinémas.	2 (l.29)
(43)	À Lublin il est possible de visiter d`une façon thématique la ville grâce à un réseau de circuits touristiques.	6 (l.15)
(44)	Bienvenue à Lublin, la plus grande ville de Pologne orientale qui est riche de 700 ans d'histoire et des monuments historiques uniques.	2 (l.2)
(45)	Lors du troisième partage de la Pologne en 1795 Lublin s'est trouvée sous l'occupation autrichienne mais en 1817 Lublin est passé a aux mains de la Russie jusqu'en 1918 lorsque la Pologne a regagné son indépendance.	4 (l.27)

TYPE 2 : ABSENCE DE L'ARTICLE DANS UN CONTEXTE LE RECLAMANT		
(7)	Les crypres qui se trouvent sous les naves du église d' ___ archicatedre ont été construites en 1595-1604r.	5 (l.34)
(46)	C'est un ensemble architectural comportant de multiples églises, des maisons anciennes et les portes de ___ ville.	10 (l.40)
(47)	Près de ___ lac se trouvent aussi un téléski nautique, des pistes cyclables, un sentier équestre, et d'excellents sentiers de randonnée.	6 (l.40)
(48)	Malgré les siècles, elle a gardé son organisation spatiale donné à l'époque, riche en monuments, entourée par ___ heptagones irréguliers des fortifications.	9 (l.15)

Il est à noter en premier lieu que les étudiants commettent nettement plus d'erreurs de type 1 que de type 2. Ils ont donc tendance à mettre un article presque systématiquement devant un nom. On peut en conclure que les étudiants ont dépassé le premier stade d'influence de leur langue première, et ont acquis le « réflexe du déterminant ». On peut également supposer qu'ils ont bien intégré la dimension « élément essentiel du GN » du déterminant et ont par conséquent énormément de difficultés à reconnaître les situations où ce dernier n'est pas requis.

Il est intéressant de voir en deuxième lieu que la plupart des erreurs (neuf sur quinze) apparaissent dans des GN compléments du nom introduits par la préposition « de ». On peut analyser dans un premier temps les erreurs dues à l'effacement de la préposition « de » dans un groupe prépositionnel de la forme [de + des + nom pluriel]. Tous les groupes adoptant cette structure, même s'ils n'occupent pas la fonction complément du nom, doivent être étudiés ensemble. A première vue, les étudiants ne connaissent pas ou appliquent mal la règle consistant à effacer l'article indéfini pluriel « des » lorsque celui-ci suit la préposition « de », puisqu'ils choisissent d'effacer la préposition et non l'article. Néanmoins, une autre analyse est possible. On peut envisager que les étudiants ont actualisé un article défini dans le groupe prépositionnel. De cette manière, on serait donc en présence de l'article contracté composé de la préposition « de » et de l'article défini pluriel (des = de + les) et non pas de l'article indéfini pluriel. Cela semble plus probable dans la mesure où, à un énoncé près, les étudiants actualisent plutôt l'article défini dans des positions où aucun déterminant n'est requis. Malheureusement, la transposition didactique effectuée à partir de la GMF ne nous est que de peu d'utilité pour aller plus loin dans l'analyse. En ce qui concerne les énoncés (38) et (39) qui présentent exactement la même erreur (« des dizaines des milliers de personnes »), on aurait tendance à envisager le syntagme « des dizaines de milliers » comme un groupe déterminant, relativement figé (*une / deux / des dizaine(s)* ***de*** *milliers*) et à

se contenter de cette explication, puisque les éléments sémantiques donnés par la GMF ne sont pas pertinents pour ce cas précis.

Pour les autres énoncés présentant le même type d'erreurs ((40), (41) et (44)), on peut estimer que dans ces cas-ci, le complément du nom vise un référent général (la catégorie notionnelle dans son ensemble) et ne nécessite donc pas de déterminant. Effectivement dans la phrase, **Au sud de Zamość s'étend le Roztocze – pays des forêts, des collines pittoresques et de ruisseaux aux eaux pures, habitat de spéciments rares de la faune et de la flore.* (40), le GN « des forêts » semble référer à la catégorie générale « forêt », indépendamment de ses réalisations particulières. Néanmoins, il semble également que l'article défini singulier puisse donner des effets sémantiques équivalents : dans la phrase *La forêt est l'habitat naturel des animaux*, il semble également que le GN « la forêt » désigne son référent dans sa plus grande généralité. On pourra opposer que les deux GN ne sont pas dans la même position syntaxique. Il n'en reste pas moins que les caractéristiques sémantiques dans les deux cas (article défini et absence de déterminant) sont relativement semblables, ce qui est problématique étant donné que la GMF se base sur des critères principalement sémantiques.

Pour ce qui est des autres compléments du nom contenant des erreurs, on se retrouve confronté au même problème : en quoi ces GN désignent leurs référents dans leur grande généralité ? En quoi cela diffère de l'emploi générique de l'article défini ?

Les erreurs qui posent le moins de difficultés sont celles de type 2, la totalité des erreurs concernant des GN dont le référent est identifiable par le cotexte. Bien entendu, il n'est pas du tout certain que les étudiants actualiseraient le bon article (défini et non indéfini) mais c'est là un autre problème qui a déjà été traité.

- **Les coordinations de plusieurs GN**

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
TYPE 2 : ABSENCE DE L'ARTICLE DANS UN CONTEXTE LE RECLAMANT		
(9)	La sveltesse quasi gothique de l'intérieur à trois nefs est soulignée encore par des hautes colonnes et arcades étroites uniées par des larges moulures et des stucs géometriques des voûtes.	9 (l.51)
(49)	Le musée qui occupe le terrain de l'ancien camp de concentration nazi rappelle l'extermination de plusieurs dizaines de milliers de personnes, surtout des Polonais, Russes et Juifs.	2 (l.25)

(50)	Ici on peut admirer des medievalles ruelles et riches habitations qui à l'époque étaient lieux de séjour de quelques grands polonais par exemple de Jan Kochanowski, le poète de la Renaissance.	6 (l.25)
(51)	Ses décorations intérieurs sont superbes, surtout les peintures qui ornent les mures et voûtes, réalisées à la seconde moitié du XVIIIe siècle.	7 (l.27)

La GMF distingue deux types de coordinations appelant l'absence de déterminant : les coordinations totalisantes (les deux GN coordonnés forment un tout) d'une part et les identifiantes (coordination de deux GN ayant le même référent) d'autre part. Pour ce qui est du premier cas, on ne sait pas sur quel(s) critère(s) les deux GN doivent former un tout, ce qui laisse encore une grande part interprétative aux étudiants, et est donc source d'erreurs. Toutes les erreurs de ce type commises par les étudiants concernent des coordinations totalisantes. Il semble difficile de pousser plus loin l'analyse, la règle n'étant pas suffisamment précise pour déterminer en quoi les GN coordonnés dans les énoncés ci-dessous ne forment pas un tout et ne peuvent donc se passer de déterminants.

- **Les constructions superlatives**

N°	Énoncés contenant des erreurs	Réf.
TYPE 1 : PRESENCE D'UN ARTICLE DANS UN CONTEXTE N'EN RECLAMANT PAS		
(30)	Sur le territoire de la ville se trouvent six écoles de niveau universitaire dont Université Catholique de Lublin et Université de Marie Curie- Skłodowska : les deux des plus prestigieuses universités de Pologne.	6 (l.6)
TYPE 2 : ABSENCE DE L'ARTICLE DANS UN CONTEXTE LE RECLAMANT		
(52)	Tout d'abord on vous invite à voir le centre ville historique, qui est un quartier très pittoresque, l'un de plus beau en Pologne.	2 (l.6)
(53)	Il est l'une de plus remarquables résidences royalles de la Pologne.	6 (l.33)

Le cas des constructions superlatives n'apparaît pas dans la partie de la GMF consacrée à l'absence de déterminant. En effet, les erreurs listées ici auraient certainement pu être rapprochées des autres contextes d'erreurs étudiés précédemment. Néanmoins, il semble que c'est bel et bien la structure de la superlative elle-même, pas tout à fait maîtrisée par les étudiants, qui semble les perturber et les induire en erreur. Il est à noter que les trois superlatives relevées ici ne présentent pas une structure canonique (le / la + plus + adjectif +

nom) mais qu'elles introduisent une restriction (l'un / une ou deux /trois /etc. des etc.). Il serait donc plus pertinent de travailler avec les étudiants sur la construction superlative (qui est d'ailleurs une notion problématique pour les étudiants comme cela a été mis en avant en I.3.)

3. Description et analyse critique des activités de remédiation

L'élaboration des activités de remédiation, puis la réalisation des exercices en classe est la phase ultime du projet de grammaire mené dans le cadre du stage. Elle est le produit du travail de transposition théorique et d'analyse présenté précédemment. Les activités ont donc été conçues en adéquation avec les principes théoriques déduits de la GMF, dans l'objectif de donner aux étudiants des outils pour remédier aux erreurs relevées dans les productions initiales (les audioguides). Néanmoins, je n'ai disposé que de très peu de temps pour élaborer la progression et le matériel pédagogique de la séquence de remédiation. En conséquence, j'ai délibérément choisi de ne travailler que l'opposition article défini / article indéfini. Il est maintenant nécessaire d'évaluer la qualité de ces activités, afin de déterminer si elles ont doté les étudiants des outils nécessaires pour comprendre leurs erreurs, les corriger et surtout modifier leurs représentations du fonctionnement des articles.

a. Description des activités de remédiation

Le projet de grammaire étant mis en place dans le cadre du cours de TICE, les activités de remédiation ont été adaptées aux conditions de travail particulières liées à l'utilisation de la salle informatique. La séquence de remédiation a été déposée sur un blog (voir les références en bibliographie). Tous les documents de travail ont été informatisés et publiés sur le blog, et les échanges de fichiers avec les étudiants (exercices, corrections) se sont effectués via boîtes électroniques. Le travail en classe entière étant rendu difficile par les caractéristiques de la salle (voir I.2.b), les étudiants ont travaillé par groupes, en autonomie. Mme Cichoń et moi avons veillé à la bonne réalisation des activités et apporté notre aide aux groupes en difficulté.

La description des activités sera effectuée à partir des critères suivants, dans l'ordre : durée, niveau, objectifs, supports et contenus. Les documents contenant les consignes et les activités sont disponibles en annexes (voir *Annexes 5.1 à 5.4*).

- **DURÉE**

Étant donné la mise en place tardive du projet, seule la dernière séance du semestre a pu être consacrée aux activités sur les articles. Les étudiants n'ont pas pu réaliser toutes les activités en une heure et demie. Bien que nous leur ayons demandé de les terminer à la maison, seuls deux groupes nous ont envoyé l'intégralité des exercices. Le semestre terminé, et les étudiants étant absorbés par les révisions et la rédaction des mémoires de

Licence, il n'a pas été possible d'obtenir de leur part la réalisation des deux dernières activités de la séquence.

❖ NIVEAU

Il aurait été inutile de se baser sur les échelles de niveau du CECR pour définir les objectifs grammaticaux étant donné que le projet visait à remédier à des erreurs commises. C'est donc uniquement à partir de l'analyse des erreurs qu'ont été sélectionnés les objets grammaticaux.

Par ailleurs, le choix des documents supports des activités de remédiation résulte de la volonté de relier le projet de grammaire à la tâche sur les audioguides. D'un point de vue didactique, il m'a semblé essentiel de proposer aux étudiants d'analyser le système des articles à partir d'un texte de thème et de genre similaires à ceux qu'ils avaient produits. J'ai donc choisi un texte authentique, extrait d'un guide touristique (le Guide du Routard).

❖ OBJECTIFS

Le projet de remédiation poursuit des objectifs grammaticaux. L'ambition du projet était de donner aux étudiants les outils nécessaires à la remédiation des erreurs d'emploi des articles défini et indéfini en discours. Pour ce faire il était essentiel de travailler à partir des représentations grammaticales préalables des étudiants, dans le but de les faire évoluer en un système permettant une meilleure actualisation des articles en discours. Les différentes activités ont donc été conçues de manière à répondre aux objectifs spécifiques suivants :

1. Permettre aux étudiants de verbaliser et systématiser les règles qu'ils mobilisent lors de l'emploi d'articles en discours (activité 1).
2. Prendre conscience des insuffisances de ces règles (activité 2, exercice 1).
3. S'interroger sur la (les) cause(s) des erreurs d'articles et avancer des pistes d'explication (activité 2, exercice 2).
4. Corriger leurs erreurs (activité 3).

❖ SUPPORTS

La séquence de remédiation est composée de trois activités distinctes. Hormis la première qui est basée sur la mobilisation des connaissances grammaticales préalables des étudiants et ne nécessite aucun document support, chaque activité a été élaborée à partir d'un support différent.

Pour l'activité 2, le document support a été fabriqué à partir des extraits d'un texte vantant les mérites de la ville de Cracovie (texte extrait du site Internet du *Guide du Routard*, voir

référence en bibliographie). Ce choix offrait l'avantage d'inscrire l'activité dans une continuité thématique avec la tâche. Le format de l'activité (logiciel *hot potatoes*) ne permettait pas de conserver l'intégralité du texte d'origine. J'ai donc sélectionné des extraits contenant des occurrences d'articles défini et indéfini en nombre apparaissant dans des groupes nominaux de natures et de fonctions diverses.

L'objectif de la séquence étant de permettre aux étudiants de remédier à leurs propres erreurs, l'activité 3 consistait à corriger certaines erreurs relevées dans les textes des audioguides. Le document support rassemble donc dix extraits des productions initiales contenant des erreurs d'emploi des articles défini et indéfini. J'ai sélectionné les erreurs redondantes (voir analyse des erreurs en II.2.b) en faisant attention à donner une place égale à chaque type d'erreur (article indéfini à la place d'un défini et inversement).

- **CONTENUS**

Le plan détaillé de la séquence (voir ci-dessous) permettra de comprendre le déroulement logique des activités, l'articulation des contenus et la progression de la séquence de remédiation.

Plan détaillé de la séquence de remédiation

Activité 1 : Les articles – règles d'emploi

⇒ Prendre conscience du fonctionnement des articles défini et indéfini en discours.

Objectifs :

- Rappeler les caractéristiques morphologiques des articles défini et indéfini.
- Faire mobiliser et verbaliser aux étudiants les règles qu'ils utilisent lors de l'emploi des articles défini et indéfini.

Documents supports :

- Fiche d'activité.

Activités pédagogiques :

- Compléter les tableaux morphologiques des articles défini et indéfini.
- Définir généralement les propriétés des articles défini et indéfini.
- Donner des exemples concrets des contextes d'emploi des articles défini et indéfini.

Activité 2 : Analyser ses erreurs

2. Analyser les causes des erreurs d'emploi des articles défini et indéfini.

Exercice 1 : Un tour à Cracovie

⇒ Compléter un texte à trous avec les articles adéquats.

Objectifs :

- ❖ Prendre conscience de ses erreurs concernant l'emploi des articles en discours et des limites du système de règles mobilisé.

Documents supports :

- Exercice à trous à partir d'un guide sur la ville de Cracovie (format *hot potatoes*).

Activités pédagogiques :

- Lecture du texte.
- Réalisation de l'exercice *hot potatoes* (placer l'article adéquat dans chaque trou).
- Vérification des erreurs.

Exercice 2 : Analyser ses erreurs

⇒ Rechercher la cause de ses erreurs dans l'exercice 1.

Objectifs :

- ❖ S'interroger sur la cause de ses erreurs et avancer des pistes d'explication.

Documents supports :

- Résultats de l'exercice à trous (cf. exercice 1).
- Fiche d'activités (tableau à trois colonnes à compléter : erreur / nature de l'erreur / cause de l'erreur).

Activités pédagogiques :

- Relever toutes les erreurs d'emploi des articles commises dans l'exercice *hot potatoes*.
- Indiquer la nature et la cause de l'erreur.

Activité 3 : Corriger ses erreurs

⇒ Apporter des corrections aux erreurs commises dans les textes des audioguides.

Objectifs :

- ❖ Corriger un corpus de phrases contenant des erreurs d'articles (défini et indéfini).

Documents supports :

- ▪ Fiche d'activité (corpus de phrases contenant des erreurs extraites des textes des audioguides).

Activités pédagogiques :

- ▪ Identifier les phrases contenant des erreurs d'articles puis surligner les articles erronés.
- ▪ Transformer la phrase en actualisant le bon article.

---

b. Analyse du système grammatical interne des étudiants

Une composante importante des causes d'erreurs d'emploi des articles a été ignorée jusqu'à présent : il s'agit du système de règles construit puis intériorisé par les étudiants tout au long de leur apprentissage. Il est indispensable d'évaluer l'état de ce système puisqu'il conditionne l'emploi des articles en discours. Si le système mobilisé est lacunaire ou s'il contient des représentations inexactes, il est obligatoirement source d'erreurs lors de la production de discours. L'objectif des activités de remédiation dans ce cas est de permettre aux étudiants de transformer / perfectionner les règles intériorisées. Si le système est au contraire abouti (en adéquation avec la transposition didactique présentée en II.1), il faut donc plutôt s'interroger sur la pertinence de l'outil théorique de référence. Bien entendu, il aurait été préférable de mener ce travail avant l'élaboration des activités mais le temps ne l'ayant pas permis, il a été intégré à la séquence de remédiation (activité 1). L'analyse des productions de cette activité permettra de dégager les représentations des étudiants concernant trois aspects de l'article : la morphologie, le fonctionnement général et les contextes d'emploi. Les productions des étudiants sont disponibles en annexes (voir *Annexes 6.1 à 6.9*).

❖ MORPHOLOGIE DE L'ARTICLE

L'analyse des réponses à la première partie de l'activité 1 atteste que les étudiants ont bien intégré les différences morphologiques caractérisant les articles défini et indéfini. Aucune erreur relative aux variations de morphologie selon le genre et le nombre n'ont été relevées. A l'exception d'un groupe, les formes de l'article contracté (préposition + article défini) sont bien intégrées. Toutefois, une erreur surprenante apparaît dans toutes les productions : les étudiants attribuent la forme « l' » à l'article défini féminin singulier suivi d'une voyelle. Étant donné qu'aucune erreur de ce type n'a été identifiée dans les textes des audioguides, il est fort probable que c'est la forme du tableau lui-même (2 cases pour l'article féminin singulier) qui a induit les étudiants en erreur.

La seule erreur significative qui ait été notée est liée à la morphologie de l'article indéfini pluriel. En effet, seul un groupe a correctement rempli le tableau morphologique de l'article indéfini. Tous les autres ont ignoré la règle de variation de forme de cet article quand il est suivi de tout autre élément que le nom. Les deux erreurs de ce type relevées dans les audioguides sont donc dues à l'absence de connaissance de cette règle.

❖ DEFINITION GENERALE

La deuxième partie de l'activité 1 consistait à créer des définitions générales du fonctionnement des articles défini et indéfini. De cette manière, les étudiants étaient incités à verbaliser leurs représentations concernant les différences fondamentales entre les deux types d'articles. Afin d'obtenir des définitions relativement homogènes (donc comparables et analysables), un modèle de phrase leur était imposé : « L'article défini (indéfini) réfère à … ». Dans toutes les définitions, un terme est récurrent : il s'agit de l'adjectif « connu », qui est utilisé pour définir les emplois de l'article défini. Il est opposé à « inconnu » ou à des expressions équivalentes (« qui apparaît pour la première fois », « dont on parle pour la première fois ») quand il est question de l'article indéfini. Il semble donc bien que ce soit sur des critères sémantiques que les étudiants distinguent le fonctionnement de l'article défini de celui de l'article indéfini. Toutefois, sur les deux critères dégagés dans la transposition concernant l'article défini (identification préalable + unicité), un seul semble avoir été retenu par les étudiants : un groupe sur six cite les deux critères.

Par ailleurs, la plupart des définitions restent limitées au seul critère sémantique en négligeant certains aspects. Sur six groupes, trois utilisent des dénominations vagues pour désigner ce à quoi réfère l'article (« tout », « quelque chose »). A une exception près, aucun ne précise dans quel cadre référentiel s'effectue l'interprétation de l'article. Il semblerait donc que les étudiants mobilisent des systèmes de règles lacunaires. Néanmoins, cette première conclusion ne tient pas compte d'un paramètre important : l'absence de consigne pour

l'exercice. Dans ces conditions, il est difficile d'attendre des étudiants des définitions complètes et étayées alors qu'aucune consigne ne précise ce qui est demandé.

❖ CONTEXTES D'EMPLOI

La dernière partie de l'activité 1 proposait un tableau à deux colonnes dans lequel les étudiants devaient lister les contextes d'emploi des articles défini et indéfini. Mis à part le titre, aucune consigne n'explicitait en quoi consistait l'activité. En conséquence, les étudiants ont interprété de manières variables les objectifs de l'activité, ce qui a donné lieu à trois sortes de productions : création de phrases-exemples, liste des contextes réclamant chaque type d'article, phrases-exemples assorties d'une justification brève. Un groupe n'a pas réalisé cette partie de l'activité. Ces productions a priori hétéroclites sous-tendent malgré tout une représentation commune du fonctionnement des articles : les caractéristiques sémantiques de l'article, définies en langue, se traduisent en discours par des affinités particulières entre un type d'article et certains contextes. Les étudiants ont identifié de ce fait un certain nombre de cas (nature du nom ou du GN, type de construction, type de référence) rendant l'un ou l'autre type d'article obligatoire :

- Article défini : emplois génériques, objets uniques (le soleil, la lune, etc.), noms propres, noms abstraits et présentatifs.
- Article indéfini : objets nouveaux ou inconnus, GN contenant un adjectif qualificatif, présentatifs.

Nul besoin d'une étude approfondie de cette liste pour relever certaines ambigüités. Tout d'abord, les présentatifs sont associés à la fois à l'article défini et à l'article indéfini. Cela paraît d'autant plus surprenant que c'est le même groupe qui a proposé ce classement. Par ailleurs, d'autres rapprochements entre type d'article actualisé et contexte d'emploi sont contestables. C'est notamment le cas des noms abstraits et des GN contenant un adjectif qualificatif pour lesquels un certain nombre de contre-exemples existent. En voici quelques exemples :

Article + nom abstrait	Article + adjectif qualificatif
Il a une patience incroyable.	*J'ai acheté une robe rouge, un joli petit tailleur et des chaussures vernies.*
La France est une démocratie.	*Marie est assez jolie mais elle a un grand nez.*

Enfin, deux erreurs relevées dans les phrases-exemples créées par les étudiants remettent en question la pertinence des théories sémantiques comme référence pour l'enseignement / apprentissage de la grammaire. L'une d'entre elle est particulièrement significative :

(54) *J'ai la maison à Paris. (seul)*

A priori, les étudiants ont bien assimilé les particularités sémantiques de l'article défini (unicité). Toutefois, connaître les caractéristiques sémantiques n'est pas suffisant, puisqu'une grande part interprétative est laissée à l'émetteur lors de l'actualisation de l'article en discours. Dans cet exemple, les étudiants ont mal interprété la notion d'unicité. Ce problème avait déjà été mis en avant lors de l'analyse des erreurs.

c. Analyse et limites de la séquence de remédiation

Afin de clore ce chapitre consacré à la description et l'analyse des activités de remédiation, il est maintenant nécessaire de s'intéresser aux deux activités qui n'ont encore fait l'objet d'aucune analyse. Toutefois, trop peu de groupes ayant réalisé ces activités (seuls deux groupes ont envoyé leurs productions de l'activité 2, un seul a effectué l'activité 3), il ne sera pas possible de tirer de conclusions déterminantes à partir de ce seul matériel. Une analyse succincte des trois productions rendues sera tout de même menée à titre d'exemple. Pour évaluer la qualité de la séquence de remédiation et sa capacité à aider les étudiants à ne plus commettre les mêmes erreurs, il sera donc indispensable d'analyser les activités telles qu'elles ont été conçues en fonction des objectifs et de chercher à savoir si elles y répondent.

❖ ANALYSE DES PRODUCTIONS RENDUES

L'activité 2 incitait les étudiants à rechercher les causes de leurs propres erreurs. Pour ce faire, les étudiants devaient tout d'abord compléter un texte à trou avec les articles adéquats, puis reporter toutes leurs erreurs dans un tableau, pour enfin en chercher la nature et la cause. D'un point de vue statistique, l'exercice à trous a été l'objet de nombreuses erreurs : le premier groupe a commis 8 erreurs (soit 13% de réponses erronées) et le deuxième groupe, 16 erreurs (soit 25% de réponses erronées). Les erreurs de type 1 (article défini à la place de l'article indéfini) et de type 2 (article indéfini à la place de l'article défini) sont proportionnellement égales. Toutefois, un certain nombre d'erreurs ne concernent pas l'opposition article défini / article indéfini mais la forme du pronom indéfini (notamment l'opposition *des* / *de*).

Si l'analyse statistique permet de confirmer certains phénomènes dégagés lors de l'analyse des erreurs dans les productions des audioguides, l'analyse menée par les étudiants concernant leurs propres erreurs est assez révélatrice. Sur les deux groupes, seul un a réussi à justifier la cause de toutes ses erreurs. Pourtant, certaines explications trahissent une certaine confusion théorique : *L'inconaissonce de la regle qu'il faut mettre article indefini quand on parle de la categorie des objets* (groupe D). Quand il s'agit d'expliquer des erreurs

concernant l'opposition article défini / article indéfini, les étudiants semblent être en difficulté, la grammaire interne qu'ils ont construite ne leur fournissant apparemment pas les outils adéquats. Les étudiants tentent alors de « fabriquer une règle » au cas par cas (c'est le cas du premier groupe), ou alors abandonnent devant la difficulté et n'apportent aucune justification.

Le phénomène le plus intéressant observé dans les productions de l'activité 2 concerne les erreurs liées à la morphologie de l'article indéfini. Les deux groupes ont commis des erreurs en mobilisant des règles apprises et maîtrisées. Deux règles se sont révélées sources d'erreurs dans cet exercice : il s'agit de la règle liée à l'élision de l'article « des » quand celui-ci est suivi de tout autre élément que le nom et de la règle imposant la transformation de l'article indéfini singulier en « de » lors de la négation (*exemple : J'ai <u>un</u> chat. → Je n'ai pas <u>de</u> chat.*). Il s'avère donc que ces règles sont insuffisantes car non généralisables à tous les cas.

Il apparaît également que l'intitulé de la deuxième colonne a induit les étudiants en erreur, puisqu'il ne proposait qu'une seule alternative pour expliquer la nature de l'erreur (article défini à la place de l'indéfini // article indéfini à la place de l'article défini) et excluait de ce fait la possibilité d'erreurs de morphologie, comme cela a été le cas. L'un des deux groupes a donc analysé toutes ses erreurs selon ces critères, même quand elles étaient d'une autre nature.

L'activité 3 consistait à corriger des phrases contenant des erreurs d'article. Les étudiants devaient repérer les articles erronés puis les corriger. Seul un groupe a réalisé cette activité. Sur les dix phrases proposées, trois ont été corrigées correctement. Les sept autres phrases ont été corrigées de manière lacunaire ou alors de manière erronée, les étudiants corrigeant des articles actualisés adéquatement. Il semble donc clair que la séquence de remédiation n'a pas permis à ce groupe de remédier à ses erreurs.

❖ ANALYSE DES ACTIVITES EN FONCTION DES OBJECTIFS INITIAUX

Les productions des activités 2 et 3, même si elles ont éclairé l'analyse de la séquence de remédiation, ne peuvent suffire pour effectuer une évaluation de qualité des activités de remédiation, étant donné leur faible nombre. Il est donc nécessaire d'analyser la séquence de remédiation telle qu'elle avait été conçue, en cherchant à déterminer si les activités élaborées et la progression à laquelle elles obéissent permettent réellement aux étudiants d'atteindre les objectifs fixés initialement.

D'un point de vue méthodologique, l'activité 1 souffre d'insuffisances, les objectifs n'étant pas clairement identifiables, notamment à cause de l'absence de consigne. L'analyse de

l'activité 2 a mis en avant les difficultés des étudiants à répondre aux attentes de certains exercices. De même, proposer des exemples pour chaque exercice aurait permis aux étudiants de mieux cerner les objectifs de l'activité et de mieux s'adapter à ce qui était attendu. En conséquence, étant donné l'hétérogénéité des productions, il a été difficile de déterminer lors de l'analyse l'état réel du système grammatical des étudiants, leurs réponses vagues pouvant être attribuées à l'absence de consigne claire et d'exemplification.

Par ailleurs, il est également regrettable que chaque activité n'ait pas fait l'objet d'une correction en classe entière, notamment en ce qui concerne l'activité 1, car cela aurait été l'occasion de confronter les représentations grammaticales de chacun. Un temps de correction bien mené aurait peut-être permis de clarifier certains points théoriques et de faire évoluer les représentations des étudiants.

Du point de vue de la progression, la séquence de remédiation pourrait être améliorée. L'activité 1 révèle des faiblesses dans la grammaire interne des étudiants. Or les activités de remédiation ne mettent pas les étudiants en condition de transformer leurs représentations initiales avant de leur demander d'analyser la cause de leurs erreurs (activité 2). Il semble qu'une étape dans la progression des étudiants est absente du projet de remédiation.

III. NOUVEL APPORT THEORIQUE ET PERSPECTIVES

L'analyse des erreurs d'articles menée dans la partie précédente s'est heurtée à une difficulté de taille : la théorie de référence sélectionnée pour l'analyse ne permet pas d'apporter des réponses satisfaisantes à toutes les erreurs des étudiants. Il est également apparu que les activités de remédiation avaient des lacunes, notamment parce qu'elles ne dotaient pas les étudiants d'outils théoriques efficaces pour analyser et corriger leurs propres erreurs. Le projet de remédiation est donc sujet à améliorations. Pour ce faire, il semble nécessaire d'éclairer l'analyse par de nouveaux apports théoriques.

La théorie sélectionnée pour la première analyse étant de nature sémantique, il paraît indispensable d'analyser les erreurs sous un angle nouveau. La théorie élaborée par Marc Wilmet présente de ce point de vue un avantage certain puisqu'elle se base avant tout sur des critères linguistiques pour expliquer le fonctionnement des déterminants en discours. Elle offre des outils stables et explique ainsi les particularités de chaque type de déterminant. Néanmoins, la complexité de cette théorie la rend difficilement opérationnelle en situation d'enseignement / apprentissage du FLE. En effet, la compréhension des concepts proposés par Wilmet pour décrire les spécificités des déterminants nécessite une excellente compétence grammaticale. Il est donc nécessaire de simplifier la théorie de Wilmet pour qu'elle puisse être comprise et assimilée par des étudiants non francophones.

Toutefois, élaborer une transposition exhaustive de cette théorie est un travail de grande envergure, qui nécessiterait un temps et un investissement dépassant le cadre du travail présenté ici. De plus, le projet initial étant conçu pour aider les étudiants à remédier à leurs erreurs, il serait inutile de proposer une transposition qui ne pourrait être testée auprès desdits étudiants. Il s'agit donc plutôt de dégager les aspects pertinents de la théorie permettant de renouveler la réflexion et de les confronter aux erreurs difficilement analysables avec les outils extraits de la GMF.

La théorie de Wilmet s'opposant sur plusieurs aspects aux théories traditionnelles décrivant les déterminants, il sera nécessaire dans un premier temps d'en exposer les principes fondamentaux et de déterminer en quoi elle offre un point de vue nouveau. Dans un deuxième temps, les concepts de Wilmet seront appliqués à l'analyse des erreurs concernant l'opposition article défini / article indéfini, puisque c'est sur ce type d'erreurs que se sont basées les activités de remédiation. Enfin, à la lumière de l'analyse, il sera possible d'apporter des propositions d'amélioration aux activités de remédiation et de dégager les

aspects de la théorie nécessitant une transposition approfondie dans la perspective d'une utilisation en classe de FLE.

1. *Transposition didactique d'un nouvel outil théorique : la théorie de Wilmet*

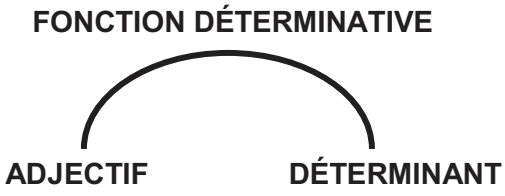
Les concepts théoriques sélectionnés pour la transposition sont extraits de deux ouvrages de Marc Wilmet : la *Grammaire critique du français* (1997) et la *Détermination nominale : quantification et caractérisation* (1986). Le premier ouvrage contient un chapitre conséquent dédié aux déterminants. Il reprend de manière condensée les concepts décrits dans la *Détermination nominale*, paru quelques années auparavant. L'intérêt de se référer aux deux ouvrages est que Wilmet opte pour une articulation particulière des notions dans chacun d'eux, présentant ainsi le problème sous deux perspectives différentes.

La théorie de Wilmet s'oppose aux théories traditionnelles décrivant les déterminants. Elle se propose de ce fait de repenser le classement des parties du discours traditionnellement appelées *déterminant* et *adjectif*, en l'envisageant non plus du point de vue de la nature mais de celui de la fonction. De plus, cette théorie, basée sur des critères linguistiques, offre des outils d'analyse stables. Elle permettrait de doter les étudiants de notions à partir desquels expliquer les effets sémantiques décrits par le GMF.

La présentation de la théorie de Wilmet sera menée en trois phases : la fonction fondamentale des déterminants dans un premier temps, les caractéristiques morphologiques des articles dans un deuxième temps et enfin les concepts clés de la théorie de Wilmet.

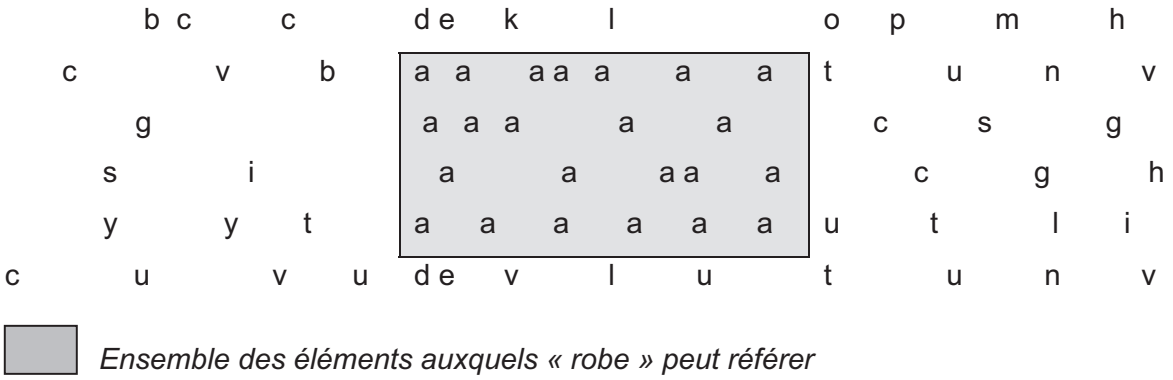
a. Fonction des déterminants

La théorie de Wilmet repense le classement traditionnel des catégories de l'*adjectif* et du *déterminant*. Alors que la plupart des théories les opposent par des différences de nature, elles sont envisagées ici sous l'angle de la fonction : ces deux catégories ont pour point commun de déterminer le substantif. Wilmet les regroupe donc en une seule macro-catégorie, qu'il appelle *déterminant*. Pour des raisons didactiques, il semble peu pertinent de proposer aux étudiants ayant parfaitement assimilé la terminologie traditionnelle, une nouvelle terminologie attribuant à certains termes de leur connaissance une notion radicalement nouvelle. Il me paraît donc préférable de conférer au terme *déterminant* son sens traditionnel. Il est toutefois primordial de conserver l'idée d'une fonction commune à l'adjectif et au déterminant, ce qui peut être schématisé de la manière qui suit :



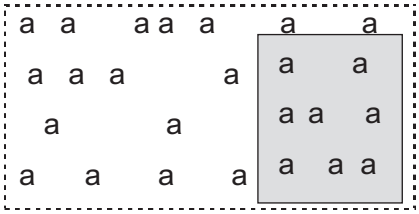
Le déterminant et l'adjectif déterminent donc le substantif et font ainsi partie du syntagme nominal [SN]. La cohésion du syntagme est assurée par les marques d'accord (en genre et en nombre) et différents ligateurs (prépositions, pronoms relatifs, conjonctions de subordination). Si le déterminant et l'adjectif ont la même fonction générale, ils se différencient cependant : l'adjectif **caractérise** tandis que le déterminant **quantifie**. En d'autres termes, l'adjectif permet de « dire ce que c'est » et le déterminant indique « le(s)quel(s) c'est ». Pour mieux comprendre la différence fondamentale entre ces deux catégories, prenons pour exemple le substantif *robe*. Il réfère à tout un ensemble d'éléments pouvant porter ce nom et en exclut d'autres. Sur le schéma ci-dessous tous les éléments « a » sont des robes. Tous les autres éléments ne pouvant porter ce nom ont été exclus de la catégorie.

Schéma 1 : Fonction du substantif



L'adjectif caractérise le substantif, c'est-à-dire qu'il modifie l'ensemble des éléments auxquels réfère ce substantif. Si l'adjectif *rouge* est accolé à *robe,* l'ensemble des éléments désignés par la suite *robe rouge* sera modifié par rapport à l'ensemble initial délimité par *robe* :

Schéma 2 : Fonction de l'adjectif

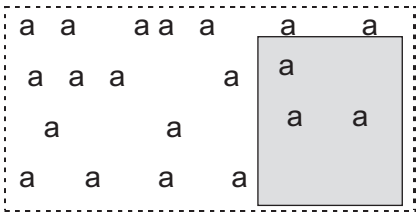


Ensemble des éléments auxquels « robe » peut référer

Ensemble des éléments auxquels « robe rouge » peut référer

Le déterminant ne modifie en aucun cas l'ensemble délimité par le SN, il quantifie, c'est-à-dire qu'il précise le nombre d'éléments que contient l'ensemble. Prenons par exemple le syntagme *trois robes rouges* :

Schéma 3 : Fonction du déterminant



Ensemble des éléments auxquels « robe » peut référer

Ensemble des éléments auxquels « robe rouge » peut référer

Cette définition apporte un nouvel éclairage et pose des bases stables quant à la fonction première du déterminant : le déterminant indique la quantité d'éléments désignés par le syntagme. Sur cette base, les déterminants sont ensuite répartis en trois catégories :

- les **déterminants bipolaires** : ils regroupent la totalité des articles (ainsi que l'article zéro). Ils ne donnent pas d'information précise quant au nombre d'éléments auxquels réfère le SN mais assignent l'ensemble d'un pôle (+) et d'un pôle (-).
- les **déterminants numériques** : ils se composent des nombres entiers et de certains substantifs créés à partir des premiers (*milliers, quinzaine, etc.)*. Ils donnent de manière précise le nombre d'éléments désignés par le SN.
- les **déterminants stricts** : ils rassemblent les déterminants traditionnellement appelés *indéfinis* (*aucun*, *chaque, pas de*, *un morceau de*, *etc.*). Ils donnent de manière approximative le nombre d'éléments auxquels réfère le SN.

Les déterminants intéressant l'analyse menée ici étant les articles, la suite de la transposition se centrera uniquement sur les déterminants bipolaires.

b. Caractéristiques morphologiques des articles

Les articles (pour des raisons didactiques, il est préférable de continuer à utiliser la dénomination *article* en classe plutôt que celle de Wilmet) sont divisés en quatre types :

- Type UN (articles *un* / *une*)
- Type LE (articles *le* / *la* / *les*)
- Type DE (articles *de* / *du* / *de la* / *des*)
- Type ZÉRO (article ø)

Cette classification diffère par plusieurs aspects du classement morphologique des articles établi par la GMF. Tout d'abord, il est intéressant de noter que le type UN ne possède pas de pluriel morphologique. Les articles de type UN empruntent donc leur pluriel sémantique tantôt au type UN (*exemple* : *J'ai un ami. → J'ai des amis.*), tantôt au type LE (*exemple : Un enfant est capricieux. → Les enfants sont capricieux.*). Le type DE regroupe toutes les formes dérivées de l'article *de*, ce qui semble plus cohérent sur un plan morphologique. Par ailleurs, cela entraîne des conséquences didactiques puisqu'il n'est nulle part fait mention d'une variation contextuelle entre l'article *des* et l'article *de* (au contraire de la GMF, voir II.1.b, p.38). Cela corrobore les résultats de l'analyse des activités de remédiation, qui mettent en exergue la non-fiabilité de la règle imposant la forme *de* lorsque l'article indéfini pluriel n'est pas suivi d'un nom.

De plus, Wilmet intègre à la description morphologique des articles le type ZÉRO. De ce fait, cet article possède, au même titre que les autres types d'articles, des propriétés linguistiques qui régulent son fonctionnement en discours. En conséquence, l'absence d'article n'est pas due à des facteurs contextuels mais s'explique par des règles linguistiques.

Enfin, la théorie de Wilmet précise que les articles de type UN et de type LE ne sont pas compatibles, alors que ceux de type LE et ceux de type DE le sont. Cela entraîne des conséquences pour les formes *du* / *de la* et *des* qui cumulent de ce fait les propriétés linguistiques des deux types.

c. Concepts clés de la théorie de Wilmet

La théorie de Wilmet délaisse les concepts traditionnels utilisés pour décrire le fonctionnement des articles. Dans cette perspective, les termes *défini*, *déterminé* et leurs antonymes ne peuvent plus être mobilisés pour décrire les syntagmes nominaux car ils sous-tendent une conception sémantique du fonctionnement des articles. En effet, comme l'a démontré l'analyse menée dans la deuxième partie, les outils sémantiques peuvent être sources d'erreurs lors de la production de discours car ils impliquent une part d'interprétation

entraînant l'actualisation d'articles inadéquats. Un renouvellement théorique s'impose donc. Wilmet offre pour ce faire une base solide, liée à la fonction de l'article : la quantification.

Toutefois, si cette théorie envisage le fonctionnement des articles sous un angle nouveau, il ne faut pas pour autant oublier que les effets sémantiques décrits par la GMF sont bien réels, bien que difficilement exploitables en classe de FLE. Dans cette perspective, la théorie de Wilmet présente un avantage : elle envisage les articles comme porteurs d'instructions stables. Ces instructions, qui permettent la quantification, seront décrites dans les paragraphes suivants. Elles définissent de manière intrinsèque les articles et permettent ainsi d'expliquer le fonctionnement de ces derniers : actualisées en discours, elles entrent en interaction avec le co(n)texte et créent des effets de sens. Dès lors, la transposition effectuée ici est centrée sur les causes et non plus les effets. Elle permet de doter les étudiants d'outils stables à partir desquels mener leur analyse.

Wilmet base sa théorie sur cinq concepts majeurs qui lui permettent de décrire l'intégralité du fonctionnement des déterminants. Ces concepts sont plus ou moins complexes et interagissent les uns avec les autres. Cela rend la compréhension de la théorie ardue, étant donné que de multiples facteurs entrent en jeu dans le comportement des articles en discours. Cette transposition s'adressant à un public complètement novice en ce qui concerne la théorie de Wilmet, il est primordial de la simplifier et de ne retenir que ce qui dans un premier temps est essentiel aux étudiants pour remédier aux erreurs commises. Pour cette raison, j'ai choisi de ne sélectionner que trois des concepts de Wilmet qui me paraissent pertinents au vu des difficultés rencontrées par les étudiants (opposition un / le ; article zéro).

Pour bien comprendre ces concepts, il est nécessaire de partir de la fonction fondamentale de l'article : il permet de quantifier les éléments auxquels réfère le SN. Par conséquent, sa fonction se réalise dans un ensemble clos, délimité par le syntagme nominal (*supra* schémas 1, 2 et 3). La faculté du substantif à délimiter un ensemble d'éléments auxquels il peut référer s'appelle l'**extension**. Wilmet (1998) définit ce concept ainsi : « Ensemble des objets du monde auxquels un nom est applicable » (p.107). Il est primordial de retenir que le champ d'action de l'article est cantonné par l'extension. L'extension est régie par le nom mais un ensemble de facteurs cotextuels et contextuels participent à la modifier. On distinguera de ce fait l'extension hors énoncé de l'extension en énoncé. Prenons par exemple le syntagme *les français* : hors énoncé, il désigne l'ensemble des français depuis que la France existe. Dans l'énoncé, *Aux dernières élections, les français ont élu Nicolas Sarkozy*, le syntagme *les français* vise un ensemble beaucoup plus restreint, délimité par des éléments cotextuels (le circonstant *aux dernières élections présidentielles*) et contextuels : tous les français vivant en 2007 n'ont pas pris part au scrutin, 46% des votants n'ont pas voté pour Nicolas Sarkozy

mais la modalité des élections implique que la majorité l'emporte. La compréhension du fonctionnement des articles en discours nécessite donc analyse approfondie du co(n)texte. Parmi les éléments cotextuels agissant sur l'extension, on retiendra ceux faisant partie de l'extension du substantif : adjectifs, compléments du nom, subordonnées relatives.

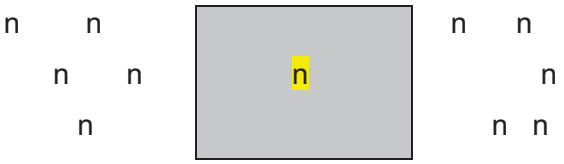
Si le substantif délimite l'extension, l'article détermine l'**extensité** du substantif. Wilmet (1998) définit ce concept ainsi : « Quantité d'objets du monde auxquels un nom est appliqué » (p.107). Dans l'exemple suivant, *un / des sanglier(s) traverse(nt) la route*, les articles renseignent sur la quantité d'éléments (n) auxquels réfère le SN en position sujet : *un sanglier* (n = 1), *des sangliers* (n > 1). Les articles désignant un nombre d'éléments, cette représentation peut être numérative ou massive, selon la perception de l'objet et ce que l'on veut en montrer. L'article de type UN autorise uniquement une représentation numérative, au contraire des types LE, DE et ZERO qui sont indifférents à cette distinction. Le nombre grammatical, quant à lui, ajoute la distinction binaire singulier / pluriel.

Si l'extension et l'extensité permettent une nouvelle approche de la fonction du déterminant, ils demeurent néanmoins insuffisants pour expliquer la différence d'emploi des articles dans l'énoncé suivant : *un* / *le sanglier traverse la route*. En effet, l'extensité est la même pour les deux syntagmes : *un sanglier* (n = 1), *le sanglier* (n = 1). Un autre facteur est alors nécessaire pour expliquer l'opposition *un* / *le*. Il s'agit de l'**extensivité** qui est définie comme suit par Wilmet (1986) : « L'extensivité *désigne le rapport de l'extensité à l'extension*, soit le rapport de (1) la quantité d'êtres ou d'objets auxquels un substantif ou un syntagme nominal sont appliqués à (2) l'ensemble des êtres ou des objets auxquels ils sont applicables » (p.57), soit extensivité = extensité / extension. Le rapport de l'extensité à l'extension peut être de deux types : soit l'extensité égale l'extension, c'est-à-dire que tous les éléments de l'ensemble délimité par l'extension sont visés, on dira dans ce cas que l'extensivité est **extensive** ; soit l'extensité est inférieure à l'extension, une seule partie des éléments de l'ensemble est visée, dans ce cas on l'appelle extensivité **partitive**.

Schéma 4 : Extensivité extensive vs partitive

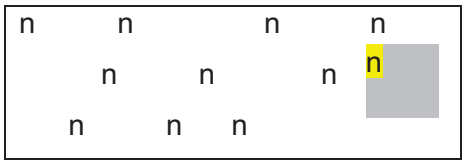
Extensivité extensive

Ex : Le sanglier



Extensivité partitive

Ex : Un sanglier



: Extension

: Extensité

: Extensivité

Au regard du concept d'extensivité, il apparaît que le fonctionnement des articles en discours ne peut être analysé qu'en lien étroit avec leur co(n)texte d'emploi. En effet, l'extensivité correspondant au rapport entre extension et extensité, il est primordial de déterminer l'extension du syntagme nominal dans lequel l'article est actualisé. Des éléments du cotexte et du contexte pouvant influer sur l'extension, il est alors nécessaire d'en mesurer les conséquences sur l'extensivité du SN.

Les concepts fondamentaux de Wilmet et les principes d'analyse des articles ayant été décrits, il est maintenant nécessaire de les confronter à l'analyse d'erreurs pour vérifier leur pertinence. Toutefois, avant de passer à l'analyse, résumons les caractéristiques de chacun des quatre types d'articles :

Article	**Extensif**	**Partitif**	**Numératif**	**Massif**	**Singulier**	Pluriel
Un(e)	0	I	I	0	I	**0**
Le/la	I	0	-	-	I	**0**
Les	I	0	-	-	0	**I**
De	0	I	-	-	-	**-**
Du/de la	I	I	-	-	I	**0**
Des	I	I	-	-	0	**I**
Ø	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

I *: présence du trait*

0 *: absence du trait*

- : indifférence au trait

2. *Analyse des erreurs à la lumière du nouvel outil théorique*

Il s'agit maintenant de reprendre certaines erreurs ayant posé des difficultés lors de la première analyse et de les confronter aux concepts théoriques extraits de la théorie de Wilmet. En effet, seule l'analyse d'erreurs pourra permettre de vérifier la pertinence de ces concepts dans un contexte d'enseignement / apprentissage du FLE. L'analyse sera menée uniquement sur les erreurs concernant l'opposition article défini / article indéfini, tout d'abord car les activités de remédiation portaient uniquement sur ce type d'erreurs. De plus, la transposition effectuée restant un prototype, elle doit d'abord être testée. Si l'analyse montre que le modèle théorique de Wilmet apporte des réponses pertinentes aux erreurs d'articles de type UN et LE, la transposition pourrait être étoffée afin d'être appliquée à d'autres types d'erreurs et d'autres contextes d'apprentissage.

Avant de mener l'analyse d'erreurs, il est nécessaire de reprendre les caractéristiques des articles *un* et *le*. Les deux articles ont une extensité égale à un. Ce qui les différencie principalement est leur extensivité : partitif, l'article *un(e)* réfère à un élément d'un ensemble multiple alors que l'article *le (la)* désigne l'intégralité d'un ensemble singleton (ensemble constitué d'un seul élément). Dans cette perspective, il est donc primordial de définir l'extension du syntagme nominal dans lequel apparaît l'article erroné, puisque c'est le rapport entre l'extensité et l'extension qui impose l'emploi de l'un des deux types d'articles. Pour ce faire, l'étude des éléments cotextuels et contextuels participant à restreindre l'extension est indispensable. En ce qui concerne l'article *les*, nous avons vu qu'il ne peut être systématiquement opposé à l'article *des*, étant donné que le type UN emprunte son pluriel morphologique tantôt au type LE, tantôt au type DE. Toutefois, certaines erreurs relevées dans les audioguides relèvent d'une confusion d'emploi entre *les* et *des*, tous deux d'extensité collective (n > 1) mais d'extensivités différentes dans les cas qui nous intéressent (*les* est extensif, *des* partitif). Il s'agira donc également d'étudier les éléments co(n)textuels agissant sur l'extension du SN.

L'objectif poursuivi ici est de tester le modèle didactique élaboré à partir de la théorie de Wilmet. Il n'est nul besoin de passer au crible toutes les erreurs concernant l'opposition *un* / *le* relevées dans les productions. J'ai donc sélectionné certaines des erreurs figurant dans les tableaux de la deuxième partie (voir II.2) me permettant de mettre en valeur certains aspects de la transposition effectuée dans le premier point (voir III.1) : influence du cotexte sur l'extension dans un premier temps – SN en position attribut, SN en apposition, SN étendu par une relative puis SN étendu par un complément du nom ; influence du contexte sur l'extension dans un deuxième temps. Il va sans dire que les éléments d'analyse

présentés ci-dessous ne peuvent nullement faire l'objet d'une généralisation. Ils n'ont pour but que d'illustrer la transposition effectuée précédemment à partir de cas d'erreurs concrètes.

a. Syntagme en position attribut

Comme cela a été mis en avant lors de la précédente analyse, nombre d'erreurs de type 1 (article défini à la place de l'article indéfini) portent sur des syntagmes nominaux en position attribut. Lors de la précédente analyse, j'ai émis l'hypothèse que la coréférence entre l'élément en position sujet et le syntagme attribut incitait les étudiants à employer l'article défini. Néanmoins, les outils alors à ma disposition ne m'ont pas permis de comprendre de manière satisfaisante les faiblesses de ce raisonnement. Reprenons donc un énoncé contenant une erreur de ce type et procédons à son analyse à l'aide des concepts de Wilmet.

(14) * *Le musee nationale de Majdanek. C'est l'ancien camp de concentration nazi ou environ 40 000 juifs ont ete tues pendant la Deuxieme Guerre Mondiale*.

Cet énoncé est extrait d'une production organisée en thèmes. Les étudiants abordent successivement certains aspects de la ville de Lublin qu'ils introduisent par des titres. L'erreur d'article relevée dans cet énoncé apparaît en tout début d'un paragraphe décrivant un nouveau lieu. Les étudiants procèdent à une identification du lieu annoncé dans le titre par le biais d'un présentatif. De ce fait, ils effectuent un rapprochement entre deux catégories qui n'ont apparemment pas de trait en commun (musée et camp de concentration). L'ensemble d'éléments auxquels *musée* est applicable est de ce fait complètement indépendant de celui délimité par le syntagme *camp de concentration*. Aucun élément du co(n)texte ne participe à restreindre cet ensemble. Il réclame donc un article d'extensité individuelle (il n'y a qu'un seul camp de concentration à Lublin) mais d'extensivité partitive (ce camp est un camp parmi les autres). L'article *un* est donc le seul qui réponde à ces exigences.

Parmi les erreurs apparaissant dans des syntagmes en position attribut, on en relève un certain nombre en coréférence avec des noms propres ou des noms de lieux uniques. On peut estimer que cette coréférence, bien que partielle, induit les étudiants en erreur. En effet, ces derniers associent les noms d'êtres ou de lieux uniques à l'utilisation de l'article défini (voir II.3.b). Il est probable que les étudiants transposent cette règle aux syntagmes attributs puisque ces derniers sont en coréférence avec le syntagme sujet. Il faut donc envisager l'analyse sous un autre angle et prendre en compte la spécificité du genre demandé.

Les textes produits par les étudiants doivent répondre à un objectif principal : la description de la ville de Lublin. Pour ce faire, la ville est présentée sous plusieurs aspects (ambiance, caractéristiques géographiques, visites, etc.) et le texte divisé en autant de thèmes. Lors de la production de texte, la construction du sens se fait au fur et à mesure. Dans le cas de la ville de Lublin, il ne peut donc y avoir d'ensemble construit au préalable isolant les différents éléments qui le composent (par exemple, *Lublin = ville historique + musée de Majdanek + 150 000 habitants, etc.*) dans la mesure où le texte s'adresse à des novices ayant peu ou pas de connaissances des lieux décrits. En conséquence, lorsqu'un nouveau thème est abordé, il est généralement (1) identifié comme une composante de la ville, puis (2) défini (le sens donné à *définir* est le suivant *: dire ce que X est*. Il vaut pour toutes les autres occurrences du verbe qui suivront), et enfin (3) décrit. La plupart des énoncés de type *sujet + auxiliaire + attribut* contenant des erreurs ont pour fonction de définir l'élément nouveau. Ils servent donc à énoncer des postulats de vérité (exemple : *Frédéric est un homme* ; *La baleine est un mammifère*.). Dans ce cas, l'extension du syntagme nominal attribut est large, elle regroupe l'intégralité des éléments auxquels il est applicable. Le co(n)texte réclame donc un article d'extensité individuelle mais d'extensivité partitive (l'extension est supérieure à l'extensité). Un exemple permettra d'illustrer la démonstration :

(11) * *On y trouve, entre outre, l'Université Médicale et l'Université Marie Curie-Skłodowska qui sont les institutions laïques et l'établissement catholique – l'Université Jean Paul II.*

Dans cet énoncé, les étudiants listent les universités de Lublin. Ils procèdent, après les avoir nommées, à leur définition (de quel type d'universités s'agit-il ?). Bien qu'elle apparaisse dans un co(n)texte de description de la ville de Lublin, la relative *qui sont les institutions laïques* ne subit pas de réduction d'extension cantonnant l'ensemble « institutions laïques » à « Université médicale + Université Marie Curie-Skłodowska » et nécessitant ainsi l'emploi de l'article extensif. En effet, la relative ayant pour fonction de définir, l'extension d'*institutions laïques* est par conséquent large (elle vise l'ensemble des institutions laïques du monde). C'est donc un article pluriel d'extensivité partitive qui est réclamé ici (l'Université médicale et l'Université Marie Curie-Skłodowska sont des institutions laïques parmi d'autres).

Une erreur de type 2 (article indéfini à la place de l'article défini) a attiré mon attention, étant donné qu'elle apparaît dans un syntagme en position attribut. Il me semble donc intéressant de déterminer quels paramètres restreignent l'extension dans ce cas.

(24) **Ce centre est un lieu de nombreux épreuves sportives et événements culturelles.*

A première vue, cet énoncé est assez semblable aux énoncés étudiés précédemment contenant des relatives. Or ici, c'est un article défini qui est requis par le co(n)texte, il faut

donc déterminer quel(s) éléments participent à la réduction de l'extension du SN *lieu de nombreux épreuves sportives et événements culturels.* La particularité de cet énoncé est d'apparaître à la fois en fin de texte et au terme d'un paragraphe consacré aux loisirs sportifs qu'offrent la ville de Lublin. Arrivé à ce stade de la production, le lecteur a construit une certaine représentation de la ville. Certains éléments du texte lui permettent notamment de visualiser Lublin comme une ville universitaire de taille moyenne, la rapprochant ainsi de villes françaises comme Grenoble ou Montpellier. De plus, l'énoncé contenant l'erreur apparaît une fois le lieu-thème introduit et défini sommairement : il s'agit d'un palais des sports moderne appelé *Globus*. De ce fait, plusieurs éléments entrent en jeu pour restreindre l'extension du SN à un seul élément : le terme *palais des sports* permet de supposer que Globus est une infrastructure accueillant des activités variées, or il est plus que probable qu'une ville comme Lublin ne contienne qu'un seul complexe comme celui-ci. Le centre Globus ne peut donc être que le seul lieu en capacité d'accueillir à la fois des épreuves sportives et des événements culturels. Seul l'article *le* répond aux exigences du cotexte (extensité individuelle et extensivité extensive).

b. Syntagme en apposition

L'analyse appliquée aux erreurs d'articles en position attribut peut être étendue aux syntagmes en apposition. En effet, l'apposition peut servir à définir le syntagme auquel il est apposé. C'est le cas dans l'exemple suivant :

(17) * *De nos temps, une partie des fortifications a été restaurée, et on peut donc voir deux des sept bastions, deux contre-escarpes et la Rotonde – le lieu d'exécutions massives au temps de l'occupation nazie allemande. […]*

Dans cet énoncé, le syntagme *lieu d'exécutions massives au temps de l'occupation nazie allemande* définit l'un des éléments de la description introduit dans le texte (la Rotonde). Même si la Rotonde est le seul lieu de la ville ayant servi à des exécutions au cours de la seconde Guerre Mondiale, la fonction du syntagme en apposition n'est pas de mettre en évidence ce fait mais d'inscrire la Rotonde dans l'ensemble composé de plusieurs éléments « lieux d'exécutions massives ». L'article indéfini est donc requis ici.

c. Syntagme étendu par un complément du nom

Les deux énoncés qui suivent permettront de s'intéresser aux cas où le substantif est étendu par un groupe complément du nom. Il est pertinent de mener l'analyse sur des syntagmes nominaux similaires (substantif + complément du nom) mais ne réclamant pas le même type

d'article. Cela permettra de mettre en exergue l'influence du cotexte sur l'extension du syntagme.

(13) * *Lublin est la ville de jeunes et de personnes dynamiques qui aiment le divertissement.*

Dans cet énoncé, le syntagme nominal *la ville* est étendu par deux groupes nominaux. Il est important de noter la structure de ces compléments du nom, qui présentent la particularité d'être introduits par des articles zéro. L'article zéro refusant au substantif toute extensivité (c'est-à-dire qu'il ne précise pas la quantité d'éléments délimités par le SN), il influe fortement sur l'extension du substantif *ville*. Pour bien comprendre ce phénomène, comparons deux énoncés. J'ai pris la liberté de simplifier l'énoncé (13) pour plus de clarté dans l'analyse :

(13') *Lublin est une ville de jeunes.*

(13'') *Lublin est la ville des jeunes.*

Il apparaît clairement que la transformation de l'article du complément du nom entraîne un changement d'article pour le SN. Dans l'énoncé (13''), le complément du nom est introduit par un article extensif (préposition *de* + article *les*). De ce fait, Lublin = « ville abritant tous les jeunes ». Le complément du nom restreint donc l'ensemble auquel le SN peut être appliqué à un seul élément (il ne peut y avoir qu'une seul ville qui abrite la totalité des jeunes) et impose l'emploi de l'article défini. Dans l'énoncé (13'), le complément du nom étant introduit par un article zéro, il ne restreint pas l'extension du SN : Lublin = « ville qui compte parmi ses habitants des jeunes », ce qui est le cas de toutes les villes. Par conséquent, le SN *ville de jeunes* réclame un article d'extensivité partitive.

- * *La sveltesse quasi gothique de l'intérieur à trois nefs est soulignée encore par des hautes colonnes et arcades étroites uniées par des larges moulures et des stucs géometriques des voûtes.*

Dans cet énoncé, le cotexte agit sur l'extension du syntagme *stucs géométriques des voûtes* mais à l'opposé de l'exemple précédent, il participe à sa restriction et impose donc l'emploi de l'article défini. En effet, le complément du nom a ici une fonction particulière puisqu'il sert à préciser où se trouvent les stucs dont il est question. De ce fait, l'extension de *stucs géométriques* est réduite à l'ensemble « stucs géométriques qui décorent les voûtes de la cathédrale de Zamość ». L'article requis est donc de type extensif (c'est l'intégralité des stucs qui soulignent la sveltesse de la cathédrale : l'extensité égale l'extension → extensivité extensive).

d. Syntagme étendu par une relative

Deux exemples permettront d'illustrer les cas où le SN est étendu par une relative.

(2) * *Le parcours les plus interresant vous attend sous la Vieille Ville. C'est le circuit souterrain qui mesure de 200 metres de longueur et contien 14 salles secretes*

Cet énoncé est extrait de la même production que l'exemple (14) étudié précédemment (voir III.2.a). Les étudiants ont choisi de structurer la progression thématique par des titres. Cet extrait introduit un nouveau thème et un des éléments qui le composent. La première phrase permet d'identifier le nouvel élément introduit comme appartenant bien au thème (un parcours est bien un lieu de promenade). Ensuite, cet élément est défini (le parcours est un circuit souterrain) puis décrit (il mesure 200 mètres et contient 14 salles). Cette erreur a la particularité de poser deux difficultés d'analyse : elle introduit un syntagme en position attribut et étendu par une relative. Les étudiants s'appuyant sur une théorie sémantique, il n'est pas étonnant qu'ils aient actualisé l'article défini, le syntagme pouvant être considéré comme défini par la coréférence au syntagme sujet et la relative. En revanche, la théorie de Wilmet apporte des outils précieux pour l'analyse. Le syntagme *circuit souterrain* permet ici de définir le type de parcours que l'on trouve à Lublin. La particularité fonctionnelle de la structure attributive (dire ce que le parcours est) implique donc une extension large de *circuit souterrain*. Quant à la relative, elle procède à une restriction de l'extension par paliers (Willmet, 1986, p.60) : *C'est* (1) *un circuit souterrain* (2) *qui mesure de 200 metres de longueur et contien 14 salles secretes* = *(1)* un élément x de l'ensemble X des circuits souterrains, (2) x appartient au sous-ensemble singleton X' des circuits qui mesurent 200 mètres de long et contiennent 14 salles. Cette réduction en palier de l'extension est rendue possible parce que le noyau du syntagme et la relative remplissent deux fonctions différentes (définition et description).

(10) * *Lublin est le centre académique qui se compose de 5 établissements d'enseignement supérieur public fréquentés par plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.*

Cet énoncé, bien que contenant une erreur comparable à celle étudiée dans l'énoncé (2) contient certaines particularités. Tout d'abord, il est extrait d'une production proposant une progression thématique structurée par des transitions et non des titres. Il apparaît au début de la production, après une présentation géographique de Lublin. Situé en début de paragraphe, il introduit un nouveau thème. Le syntagme contenant l'erreur d'article occupe la fonction attribut. Il permet d'introduire un nouvel aspect de Lublin et de définir Lublin comme appartenant à l'ensemble des centres académiques. De ce fait, l'article défini actualisé par

les étudiants ne peut convenir puisque le co(n)texte demande ici un article d'extensivité partitive. Comme dans l'énoncé précédent, l'extension du syntagme est réduite par paliers, sous l'action de la relative *qui se compose de 5 établissements d'enseignement supérieur public fréquentés par plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.*

Le phénomène de réduction de l'extension par paliers concerne également d'autres types d'expansion du nom. C'est le cas dans l'énoncé suivant :

(15) * *Aujourd'hui elle est l'ensemble architectonique urbain unique dans le monde, classée parmi les plus grandes réalisations de l'urbanisme européen.*

Dans cet exemple, le SN *ensemble architectonique urbain* est étendu par une proposition adjective. A première vue, l'erreur semble difficile à expliquer, notamment à cause de la présence de l'adjectif *unique* qui semble restreindre l'extension du SN à un seul élément. Or, il est important de prendre en considération la structure du SN, qui peut être décomposé en deux groupes : [Zamość] est (1) *un ensemble architectonique urbain* (2) *unique au monde*. De manière similaire à la relative, la proposition adjective effectue ici une réduction de l'extension par paliers : (1) *un ensemble architectonique urbain* = un élément x de l'ensemble X des ensembles architectoniques urbains (2) cet ensemble est réduit à un seul élément sous l'influence de l'adjectif *unique*.

e. Influence du contexte sur l'extension

Il serait restrictif de considérer que le contexte agit seul sur l'extension, les exemples précédents ayant pour certains montrer que de multiples facteurs (d'ordre cotextuel et/ou contextuel) se combinaient pour influer sur cette dernière. Néanmoins, c'est parfois l'influence du contexte qui prédomine, ce qui est le cas dans l'exemple suivant :

(5) * *Aujourd'hui Zamość, avec ses soixante-dix milles habitants, est une centre administratif, économique et culturel en forte expansion, le chef-lieu de la voïvodie et le siège d'un diocèse catholique.*

Cet énoncé a été étudié dans le cadre de la première analyse, mais les outils dont je disposais alors ne m'ont pas permis d'élucider l'erreur d'article de manière satisfaisante. Il faut prendre en considération le contexte et les connaissances partagées des locuteurs pour comprendre la restriction d'extension opérée sur le syntagme *diocèse catholique*. En effet, l'organisation de l'église catholique divise un pays en plusieurs diocèses et attribue à chacun un siège. Il ne peut y avoir donc pour un territoire donné qu'un seul diocèse et donc une seule ville-siège. Le contexte restreint l'ensemble *diocèse catholique* à un seul élément. Seul l'article *le* répond à ces exigences (extensité individuelle et extensivité extensive).

3. Pistes d'exploitation et perspectives

a. Exploitation des résultats de l'analyse des erreurs

L'analyse d'erreurs réalisée à partir des concepts de la théorie de Wilmet a permis de dépasser certaines difficultés rencontrées lors de la première analyse. Néanmoins, bien que les concepts de Wilmet semblent pertinents pour remédier aux erreurs commises par les étudiants, il est pour l'instant impossible de déterminer de manière certaine son efficacité dans un contexte d'enseignement / apprentissage du FLE, le corpus d'analyse restant succinct et trop peu représentatif des erreurs commises par les apprenants du FLE. Il serait nécessaire, pour déterminer la pertinence de ce modèle théorique, de le confronter à un plus grand nombre et à d'autres types d'erreurs (notamment celles concernant l'article zéro). Il faudrait également procéder à l'analyse d'articles dans d'autres types de productions (en termes de genre) et l'étendre à d'autres types de publics (en termes de langue première, contexte d'apprentissage, niveau, etc.). Ce travail n'est pas réalisable dans le cadre du projet présenté ici mais les résultats obtenus au terme de la deuxième analyse me permettent de penser que la théorie de Wilmet peut offrir des outils précieux pour la compréhension du fonctionnement des articles, et des déterminants de manière plus générale.

Par ailleurs, l'examen des erreurs a également mis en exergue l'importance des paramètres cotextuels et contextuels influant sur l'extension du syntagme nominal. Ces paramètres ont été abordés lors de l'analyse mais il serait nécessaire de les modéliser afin de les intégrer à la transposition didactique. De plus, l'utilisation de cette théorie implique une analyse fine du texte, qui seule permet de déterminer quels paramètres influent sur le fonctionnement des articles. Or, il n'est pas certain qu'une telle analyse puisse être menée par les apprenants. L'enseignant devrait effectuer un travail de repérage en amont des pistes à explorer afin d'être en mesure de guider sa classe. Toutefois, le travail d'analyse resterait conséquent et exigeant pour les apprenants, ce qui est envisageable pour des publics avancés, mais paraît beaucoup moins probable pour des apprenants en début d'apprentissage (ils n'auraient pas les outils et les compétences nécessaires). Il faudrait donc envisager de repenser le modèle et de l'adapter afin de sensibiliser les apprenants débutants à cette approche. Dans cette perspective, le travail serait mené sur des textes moins complexes, afin que les éléments co(n)textuels à prendre en compte soient en nombre plus restreint.

Enfin, étant donné que la transposition que j'ai effectuée n'a pu être testée en classe, il m'est impossible de savoir si les étudiants auraient été en mesure de conceptualiser puis de s'approprier le modèle pour ensuite analyser et corriger leurs propres erreurs. Toutefois, il est d'ores et déjà certain que cette transposition aurait nécessité des aménagements avant

d'être utilisée, les concepts théoriques étant difficiles d'accès et peu manipulables tels que présentés. Dans sa version actuelle, elle s'adresse donc davantage aux enseignants qu'aux apprenants. Même si le modèle n'a pu être testé, il permet au moins d'offrir aux enseignants de nouveaux outils théoriques pour appréhender l'enseignement grammatical dispensé à leurs apprenants.

b. Pistes d'amélioration des activités de remédiation

Les activités de remédiation élaborées dans le cadre de mon stage se décomposent en quatre étapes :

1. Mobilisation des représentations grammaticales des étudiants concernant le fonctionnement des articles
2. Prise de conscience de leurs erreurs
3. Analyse des erreurs
4. Correction des erreurs

L'analyse du projet a révélé l'absence d'une étape importante dans la progression des activités. La première phase du projet visait la mobilisation des représentations grammaticales des étudiants. Or, aucune activité n'a été prévue pour permettre aux étudiants de perfectionner et/ou renouveler ces représentations. En conséquence, les étapes 3 et 4 ont été abordées à partir des mêmes outils grammaticaux qui avaient été à l'origine des erreurs dans les productions des audioguides. Il faut donc repenser la progression des activités de manière à ce qu'elles permettent tout d'abord aux étudiants d'acquérir de nouveaux savoirs grammaticaux et ensuite de les appliquer à l'analyse de leurs propres erreurs :

1. **Mobilisation des représentations grammaticales des étudiants concernant le fonctionnement des articles :** cette étape est importante car elle permet aux étudiants de prendre conscience des outils grammaticaux mobilisés lors de la production de textes. Par exemple, à partir de l'activité 1 du projet de remédiation présenté en II, un temps de correction en classe entière devrait être mené, de manière à ce que les étudiants soient en position de débattre. La confrontation des représentations me semble être une condition nécessaire à leur modification. Le rôle à jouer ici par l'enseignant est de relancer et orienter le débat de manière à ce que soient questionnés les concepts sémantiques posant problème. Ce travail introduirait de manière naturelle la deuxième étape.

2. **Remise en cause de la pertinence des outils grammaticaux concernant les articles :** les étudiants ayant modélisé et structuré leurs connaissances grammaticales concernant le fonctionnement des articles, il est primordial de leur faire prendre conscience des limites des outils à leur disposition. Pour ce faire, il est envisageable de présenter aux étudiants une erreur extraite des productions des audioguides et de la soumettre à l'analyse. Les étudiants doivent chercher à déterminer pourquoi l'article actualisé ne convient pas et préciser la règle mobilisée pour l'analyse. Aucune règle n'étant entièrement satisfaisante pour expliquer l'erreur, il est possible de passer à la troisième étape.

3. **Introduction de nouveaux outils théoriques :** les étudiants ayant conscience des limites des outils grammaticaux à leur disposition, il est maintenant possible de leur proposer un nouveau modèle de description des articles. Cette étape consiste donc en l'introduction des concepts de Wilmet (extension / extensité / extensivité). La présentation de ces concepts doit bien entendu se faire à partir d'exemples concrets et permettre aux étudiants de manipuler les nouveaux outils. Il n'est donc pas question de procéder à un exposé théorique des concepts mais bien de les appliquer à des erreurs.

4. **Analyse et correction des erreurs :** il est maintenant possible de demander aux étudiants de reprendre certains énoncés extraits des productions et de procéder à l'analyse et à la correction des erreurs grâce aux nouveaux outils mis à leur disposition.

CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, j'ai cherché à déterminer les causes d'erreurs d'emploi des déterminants relevées dans les audioguides d'une part, et trouver des solutions pour remédier à ces erreurs d'autre part. Ce travail a la particularité de présenter une approche en deux temps : tout d'abord, analyser le projet proposé aux étudiants lors de mon stage, et ensuite dépasser les difficultés rencontrées sur place à la lumière d'une nouvelle théorie de référence. Ce travail m'a permis de dégager trois aspects importants de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en classe de FLE : l'articulation des enseignements grammaticaux à l'approche par genre, la grammaire interne des apprenants, et les représentations grammaticales de l'enseignant.

Concernant le premier aspect, il est primordial de replacer les erreurs commises par les étudiants dans leur contexte de production initial. Ce contexte étant une tâche de type TICE, certaines attentes ont été définies au niveau du genre de la production. Il est à rappeler qu'à l'origine, cette tâche ne devait pas faire l'objet d'un travail de remédiation mais l'analyse des productions nous a permis de déceler des erreurs récurrentes, notamment sur le plan linguistique. De ce fait, l'intégration de l'enseignement linguistique à l'approche par genres soulève des questionnements. En effet, la démarche d'enseignement par les genres présente l'avantage de mettre les apprenants en position de locuteurs, et non plus uniquement d'apprenants du FLE. L'objectif visé est de permettre aux apprenants de produire un texte reconnaissable par les locuteurs natifs comme relevant d'un genre donné, et pour ce faire, de mobiliser divers compétences et types de savoirs (extralinguistique, textuel, pragmatique, etc.). Toutefois, si cette démarche est intéressante, notamment parce qu'elle envisage l'apprenant comme un acteur social à part entière, la place réservée à l'enseignement linguistique, et dans le cas qui nous intéresse, aux objets grammaticaux, est parfois restreinte. En effet, comme cela a été soulevé dans la première partie, un genre n'est caractérisé que par des facteurs externes. Par conséquent, il est parfois délicat de cibler des objectifs linguistiques lors de l'élaboration d'une tâche visant la maîtrise d'un genre. De ce fait, il est logique que des erreurs de type linguistique apparaissent dans les productions des étudiants.

Le traitement des problématiques linguistiques peut donc être envisagé à partir des produits de la tâche, sous forme d'activités grammaticales visant à corriger des erreurs commises. C'est le projet qui a été mené au cours de mon stage. La réalisation des activités de remédiation m'a permis de soulever plusieurs problèmes. En dehors de la théorie de

référence mobilisée, les représentations grammaticales des étudiants semblent être lacunaires, comme l'a montré l'analyse de l'activité 1 du projet de remédiation. En effet, les définitions proposées par les étudiants concernant le fonctionnement des articles définis et indéfinis étaient pour la plupart incomplètes. De plus, l'analyse menée par mes soins avec les outils extraits de la GMF m'a fait prendre conscience que les théories sémantiques de description des déterminants ne fournissaient pas tous les outils nécessaires à la compréhension du fonctionnement des articles en discours. En conséquence, même si les étudiants avaient présenté des savoirs aboutis, ils n'auraient pas été en mesure d'analyser toutes leurs erreurs.

La grammaire interne des étudiants étant lacunaire, le projet de remédiation se devait donc de leur faire élaborer un nouveau système grammatical, condition sine qua non à la remédiation de leurs propres erreurs. Le projet conçu a montré des faiblesses, d'ordre théorique et méthodologique. En effet, l'analyse d'erreurs menée avant l'élaboration des activités avait mis en évidence certaines limites de la théorie sémantique de référence. Les activités de remédiation ont donc été construites à partir d'outils lacunaires. De plus, d'un point de vue méthodologique, les activités souffraient de quelques faiblesses, notamment parce qu'elles ne mettaient pas les étudiants en condition de dépasser les représentations grammaticales sources d'erreurs.

Si le projet conçu ne semble pas avoir entièrement atteint les objectifs poursuivis, il m'a par contre permis de dégager un certain nombre d'éléments influant sur la qualité des activités de remédiation. Tout d'abord, la théorie de référence à la base du travail doit être soigneusement choisie. En ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des déterminants, la théorie de Wilmet pourrait offrir des outils d'analyse stable, même si elle n'a pas fait l'objet d'une réelle mise en situation. Pour aller plus loin, l'enseignant ne peut être en mesure d'élaborer des activités pertinentes que si une analyse fine lui a permis au préalable de comprendre et modéliser toutes les erreurs des étudiants. Il doit donc posséder des outils théoriques adaptés à la complexité de la notion abordée. Néanmoins, il paraît illusoire qu'un enseignant chargé de cours ait le temps et la possibilité de développer de nouveaux savoirs grammaticaux au gré des besoins de ses apprenants. Enfin, l'acquisition de nouveaux savoirs et / ou la transformation de savoirs existants par les apprenants nécessitent des activités de conceptualisation grammaticale respectant une méthodologie rigoureuse.

En conclusion, ce mémoire m'a permis de tirer une leçon important pour ma future carrière professionnelle. Même si le temps ne lui permet pas de mener des recherches approfondies à chaque difficulté rencontrée par ses apprenants, il me semble qu'un enseignant doit prendre le temps d'effectuer de brefs retours théoriques pour faire évoluer ses savoirs, afin de s'adapter aux besoins de son public.

BIBLIOGRAPHIE

▪ Ouvrages de Référence

Bronckaert, J.-P. (2004). Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.

Bronckaert, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une reconfiguration de la didactique du français. *Pratiques,* 137-138, 97-116.

Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : l'Harmattan.

Cichoń, M. (2009). La formation initiale des enseignants de FLE dans les universités polonaises : les enjeux théoriques et les savoir-faire pratiques. *Synergies Roumanie*, 4, 45-52.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 121-151.

Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques ; Paris : Didier

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.

Pellat, J-C., Riegel, M. & Rioul, R. (1994). Grammaire *Méthodique du Français*. Paris : Presses universitaires de France.

Wilmet, M. (1998). *Grammaire critique du français* (2ĕd.). Paris : Hachette supérieur ; Louvain-la-Neuve : Duculot.

Wilmet, M. (1986). *La détermination nominale : quantification et caractérisation*. Paris : Presses universitaires de France.

Dictionnaires

le Petit Robert. (2003). Paris : le Robert.

le Trésor de la Langue Française Informatisé. [En ligne]. http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Sitographie

Canal Académie. [En ligne]. http://www.canalacademie.com

Le français en (première) ligne. [En ligne]. http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

Tâche audioguide : Activités complémentaires de la tâche « audioguide ». [En ligne]. http://tacheaudioguide.hautetfort.com

TV5monde. [En ligne]. http://www.tv5.org

Zevisit. [En ligne]. http://www.zevisit.com/

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un stage de Master FLE effectué au sein de l'université polonaise de Lublin, la réalisation d'une tâche visant la production d'audioguides par les étudiants du cours de TICE a révélé des erreurs récurrentes lors de l'emploi des déterminants en discours. Ce constat a suscité la mise en place d'un projet devant permettre aux étudiants de remédier aux erreurs commises lors de la production initiale.

Ce mémoire confronte deux analyses des erreurs de déterminants relevées dans les audioguides : la première a été réalisée dans le cadre du stage et a servi de base aux activités de remédiation ; la deuxième a été effectuée a posteriori, à partir d'une transposition de la théorie de Wilmet, afin de dépasser les limites posées par la première analyse. Cette deuxième analyse a permis de mener une étude critique des activités de remédiation proposées aux étudiants et de faire des propositions d'amélioration.

Ce mémoire propose donc une approche de l'enseignement des contenus grammaticaux dans un enseignement du FLE par tâches, visant la maîtrise d'un genre.

MOTS-CLÉS : grammaire – déterminants – genres – TICE – perspective actionnelle

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DARME PRENOM : ANOUK

DATE : 02 JUILLET 2012

Mise à jour avril 2012