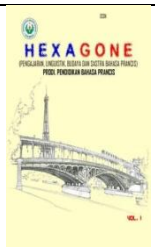
HEXAGONE: Jurnal Pendidikan, Linguistik, Budaya dan Sastra Perancis, Vol.13 No (1) (2024): 1-9

HEXAGONE: Jurnal Pendidikan, Linguistik, Budaya dan Sastra Perancis

Available online https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/hexagone/index



Travail sur Un Type d'Erreur Chez l'Apprenant Hispanophone

Laura Sabine Dupont

Master en Didactique des Langues, Université de Rennes 2, France

Résumé

Dans le cadre de mon projet de master en Didactique des Langues, à l'Université de Rennes 2, j'ai mené un projet d'analyse de corpus d'un apprenant. Le projet est établi en cinq étapes: enregistrement d'un entretien avec un apprenant, transcription de l'entretien sur ELAN, report et classification des erreurs de langue, analyse d'une erreur récurrente, analyse des approches de méthodes de FLE. Dans un premier temps, j'ai choisi un apprenant de niveau intermédiaire qui a accepté de participer à un entretien semi-directif portant sur ses expériences d'apprentissage du français. L'entretien a été enregistré dans un cadre détendu afin de favoriser une production linguistique naturelle. Ensuite, j'ai utilisé le logiciel ELAN pour transcrire l'échange de manière détaillée, en respectant les conventions de transcription linguistique. Après la transcription, j'ai procédé à l'identification et au classement des erreurs de langue selon leur nature : erreurs grammaticales, lexicales, phonétiques ou pragmatiques. L'étape suivante a consisté à choisir une erreur récurrente, en l'occurrence l'usage incorrect des prépositions, afin d'en analyser les causes possibles (interférences linguistiques, stratégies d'hypothèse, etc.). Enfin, j'ai confronté cette analyse aux différentes approches méthodologiques en FLE, telles que la méthode communicative, l'approche actionnelle ou l'enseignement explicite de la grammaire, pour réfléchir à des pistes pédagogiques adaptées. Ce projet m'a permis de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère et de développer une posture réflexive en tant que future enseignante.

Mots-clés: apprenant, transcription, analyse, erreur, fle.

*Corresponding author: Laura Sabine Dupont

E-mail: laura.sabine.dupont@gmail.com

ISSN 2301 - 6582 (Print)
ISSN 2745-5386 (Online)

INTRODUCTION

Dans la langue française, les pronoms démonstratifs sont divisés selon deux formes; les formes composées (comme *celui-ci*) avec des particules déictiques de lieu, et les formes simples (comme *celui*). Ils se distinguent des autres classes de pronoms par l'ajout d'une opposition avec le genre neutre, uniquement au singulier, en plus des genres féminin et masculin. Le cas du pronom démonstratif neutre *ça*, ne fait pas consensus parmi les grammairiens. Arrivé, Gadet (2003) dit que si certains lui attribuent une forme composée et d'autres une forme simple (Riegel, et al, 2018), tous s'accordent pour dire que sa forme simple est en fait issue du pronom démonstratif composé *cela*, mais dans un registre moins formel. Poisson-Quinton, et al (2005) affirme que les grammaire de FLE précisent que la principale distinction entre le pronom démonstratif neutre et le pronom personnel réside dans le groupe qu'ils remplacent. Le pronom personnel remplace un syntagme nominal uniquement alors que le pronom démonstratif neutre peut également remplacer toute une proposition.

La notion de pronom sujet semble intuitive pour les locuteurs francophones. La présence du sujet en tant qu'argument initial garantit la relation prédicative dans une proposition. Le sujet est un syntagme nominal et est un élément impossible à supprimer sans porter atteinte à la syntaxe de la phrase, avec le prédicat. Le pronom sujet a habituellement une place antéposée par rapport au verbe (mis à part un nombre restreint de construction) et, surtout, il régit l'accord du verbe en nombre, en personne et en genre.

Nous travaillerons autour d'une erreur d'omission du sujet grammatical, plus particulièrement le pronom démonstratif neutre *ça*. Quelles sont donc les difficultés d'un apprenant quant à l'emploi de *ça*? Comment utiliser *ça* lorsqu'il est sujet de la phrase? En premier lieu, nous examinerons ce fait de langue sur le plan énonciatif. Quelles sont les caractéristiques de référenciation du pronom démonstratif *ça* comme sujet de la proposition? Ensuite, nous analyserons syntaxiquement l'omission de ce même pronom dans deux modèles grammaticaux, comme sujet du verbe *être* et comme sujet de verbe pronominal. Enfin, nous nous intéresserons à l'erreur de flexion morphologique, conséquence directe de l'omission du sujet exposé en amont.

Prenons, comme point de départ de notre analyse, la tire 153: « _ *a été horrible* ». Nous observons ici une erreur syntaxique d'omission du sujet dans une phrase simple. Au premier abord, cette erreur peut sembler être une erreur de débutant: en effet, on apprend très tôt que dans la langue française, « le verbe s'accorde avec le sujet ». En revanche, force est de constater une absence significative de grammaires indiquant qu'un verbe conjugué possède un sujet exprimé porteur du nombre et de la personne (exception faite de l'impératif et d'autres constructions plus complexes que notre exemple). Ensuite Riegel et al (2018) trouve que le sujet en question est ici le pronom démonstratif neutre *ça,* et son omission est une erreur récurrente (d'autres exemples comme les tires 141 « *et _ a été* et 202 « *donc _ a été* » ainsi que la tire 41 « *pour moi _ est comme très [x 2] merveilleux* » confirme cela, ect).

Nous commencerons notre analyse à un niveau énonciatif. Kleiber (1998) qualifie *ça* comme générique, car il est un pronom marqué de l'indétermination, du vague et du non-nommé. Les pronoms ont été largement classifiés par les grammairiens en tant que références anaphoriques, c'est-à-dire ayant un antécédent nominal antérieur dans le cotexte. Sa qualité de pronom démonstratif lui confère deux caractères particuliers. Tout d'abord, les marques composent son caractère descriptif. Le singulier qui indique que son antécédent est une entité individuelle et l'absence de fluctuation du genre masculin qui indique que l'antécédent, bien qu'il soit de nature nominale, reste indépendant d'une catégorisation grammaticale précise. Enfin, une combinaison anaphorique déictique compose son caractère instructionnel. La référenciation anaphorique a une dimension spatio-temporelle avec son antécédent et il y a la volonté cognitive, par le déictique *ça*, de mettre un élément de l'antécédent en relief.

Suite à ces explications assez complexes, nous comprenons que les implications de son utilisation puissent être compliquées, un apprenant de FLE pourrait alors choisir purement et simplement de ne pas l'employer, comme notre apprenante lorsqu'elle dit, tire 41, « *pour moi _ est comme très merveilleux* ». En choisissant un calque de sa langue maternelle espagnol, dont l'emploi est

assez similaire, mais la présence du pronom démonstratif n'est pas nécessaire, l'apprenante évite ce paradoxe de la double référenciation du pronom *ça* (Cadiot, 1991), trop confus, et parvient malgré tout à appliquer certaines de ses différentes propriétés (la flexion à la troisième personne, la mise en relief ou le focus de son complément dans certains cas).

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous observons presque immédiatement en feuilletant les tableaux des contenus de diverses méthodes que « le pronom démonstratif *ça* » ne fait pas partie des objectifs linguistiques abordés, à une exception prêt. La méthode *mon alter ego A1* est la seule méthode à aborder *ça* en le nommant ainsi, nous commencerons donc par explorer ce manuel. Nous expertiserons ensuite, deux méthodes de niveau B2, une chez le même éditeur, l'ancienne méthode *alter ego+ 4*, qui aborde l'emploi du déterminant démonstratif sujet sous un angle lexical, la seconde chez un éditeur concurrent, la méthode de *l'atelier*, qui s'est concentrée sur le caractère énonciatif de notre fait de langue.

La première méthode *mon alter égo A1* éditée chez Hachette Français Langue Étrangère et en partenariat avec TV5 Monde, est parue très récemment en janvier 2023. Cette nouvelle méthode s'affiche dans la continuité de la méthode *alter ego+* et *alter ego* avant elle. La méthode est composée d'un manuel, avec sa version numérisée, pour les enseignants, il y a aussi un guide pédagogique et pour les élèves un cahier d'activités, ainsi que d'un parcours digital avec des activités complémentaires et des corrections.

Nous expertiserons le manuel au niveau A1, qui se destine à l'apprentissage du français pour un public adulte de grands débutants. Officiellement, le pronom démonstratif *ça* est abordé dès la leçon 2 « Connaître les bonnes adresses » du Dossier 3 « Découvrir une ville » du manuel au niveau A1, juste après une introduction aux adjectifs démonstratifs. Officieusement, on trouve *ça* dès les premières pages du manuel dans des consignes « Comment ça s'écrit? » et dans le traditionnel « Comment ça va? » de la leçon 0.

Le premier prérequis pour le Dossier 3 est de savoir lire, et on suppose, d'écrire. La méthode est destinée à des adultes qui ont pour projet de venir en France. Des prérequis linguistiques sont la question fermée intonative avec « qu'est-ce que », ainsi que l'inversement sujet-verbe dans la question. Les apprenants doivent aussi être familiers avec la conjugaison des personnes 1, 3 et 5 lorsqu'elle est utilisée pour le vouvoiement. Les leçons, de manière générale, ont une progression très rapide, si bien que la plupart des textes semblent déjà très complexes pour un niveau A1.

Décrit comme un objectif linguistique morphosyntaxique, le point de langue est annoté *(Ça)1* mais le manuel ne propose pas de *(Ça)2*. Nous pouvons supposer que les manuels de niveau supérieur offriront un apprentissage en spirale en approfondissant cette notion.

Dans cette méthode, un projet bilan est proposé à la fin de chaque leçon, ici, il s'agira de réaliser « un carnet d'adresses » de la classe dans lequel l'objectif pragmatique est de « Présenter un lieu "coup de cœur" » chacun.

Malgré une place importante dans le tableau des contenus, les exercices mettant en situation l'emploi de *ça* sont au nombre de deux dans des petits carrés « zoom langue » (l'équivalent de point de grammaire) : le premier zoom porte sur les phrases en magasin et *ça* est employé syntaxiquement disjoint comme un démonstratif gestuel *« Ça, qu'est ce que c'est ?»*. On retrouve *ça* dans un second exercice dont l'objectif langagier est de faire un achat, une commande. Les deux exercices emploient sensiblement les mêmes phrases. Sans accès au cahier des élèves, nous ne pouvons pas savoir si de plus amples activités sont dédiées à ce point de langue. En l'état des choses, il n'était pas nécessaire d'annoncer un objectif grammatical sur *ça*, sans donner d'explication linguistique ou faire d'activités plus extensives pour le travailler. Il s'agit plus d'une façon de différencier ça des adjectifs démonstratif également présenté dans cette leçon.

Pour notre seconde expertise, nous nous intéresserons à la méthode *alter ego+ 4,* également éditée chez Hachette, datée de 2015. L'objectif est ici de comparer un même éditeur dans deux niveaux différent. Nous avons donc choisi le manuel et le cahier d'exercices de *alter ego+ 4*, pour des apprenants de français visant un niveau B2. Cette méthode met aussi à disposition des enseignants

un guide pédagogique et un parcours numérique. Le manuel est accompagné d'un CD- ROM pour les activités d'écoute. Comme pour mon alter ego, la méthode *alter ego+* est destinée à un public adulte. Le principal prérequis quant à son utilisation est la confirmation de l'obtention d'un niveau B1, car le manuel propose également une préparation au DELF B2.

Dans le dossier 7 Francophonie, la rubrique « Des mots et des formes » est consacrée aux registres de la langue.[17] On considère que la majorité des structures formelles et courantes sont acquises et que le vocabulaire de l'apprenant recouvre une grande partie du lexique de la langue. La double page propose 7 exercices pour introduire les registres de la langue plus particulièrement le registre familier.

Les 4 premiers exercices de découvertes sont liés, et sont centrés autour de la syntaxe et du lexique de la langue dans différents contextes sociaux. Le but est de comparer trois mêmes textes dans les trois registres. Le pronom démonstratif apparaît dès le premier exercice et est récurrent tout au long des textes et des écoutes.

Un grand tableau constitue la trace écrite récapitulative concernant les niveaux de langue en fonction du lexique, de la syntaxe et de la prononciation. C'est dans ce dernier point que l'on retrouve l'utilisation de *ça* en tant que sujet *« Ça nous ouvre des portes. ».*

Les deux exercices suivants vont servir dans la phase d'appropriation, pour vérifier si les apprenants peuvent reconnaître le registre utilisé, dans un dialogue et sur un répondeur. La septième et dernière activité de la leçon est emprunt d'interculturalité: les élèves traduisent les textes des premiers exercices dans leurs langues maternelles et discutent des différences et similarités parmi les registres. Toutes ces activités sont à faire en classe, toujours sous le thème de la francophonie.

Trois exercices complémentaires sur les niveaux de langue sont proposés à la fin de la leçon, sur les pages « S'exercer » qui regroupent une dizaine d'exercices de consolidation des différents objectifs linguistiques grammaticaux et lexicaux du Dossier. Enfin, le cahier d'activités des élèves contient aussi quatre exercices sur les niveaux de langue, qui serviront d'exercices de réinvestissement.

Par rapport à *ça* en tant que sujet, la leçon est très explicite quant à son utilisation dans le registre courant et surtout le registre familier. À la fin de chaque dossier, *alter ego+ 4* propose de réaliser un projet de groupe, à la fin du Dossier 7 les apprenants doivent réaliser un « Passeport pour le français », projet qui encourage les apprenant à développer leur propres stratégies pour progresser en français en réalisant des activités sous forme de défis. L'emploi des registres de langues et, par conséquent, du pronom démonstratif *ça, sont* donc au cœur de la création de ces défis car il s'agit de créer une activité communicative en fonction du contexte.

Le dernier manuel auquel nous nous intéresserons est la méthode B2 de *l'atelier,* éditée chez Didier en juillet 2021. Comme pour les deux autres méthodes, elle est composée d'un manuel et d'un cahier d'activités, tout deux disponibles en version numérique, qui s'accompagne d'un CD-ROM pour travailler la compréhension écrite, et bien sur d'un guide pratique pour l'enseignant.

Nous changeons d'objectif de comparaison entre manuels, cette méthode et alter ego+ 4 s'adresse a un public similaire. Nous allons pouvoir contraster la façon dont est abordé le pronom *ça* dans deux méthodes s'adressant à des apprenants adultes de niveau B2.

> *L'atelier B2* aborde notre fait de langue sur le plan énonciatif dans son unité 2
>
> « Inattendu(e) », la « mise en relief » est l'un des objectifs linguistiques de la mission de fin d'unité proposer « Des vacances inattendues ». En plus des emplois de l'auxiliaire *être*, les prérequis dans cette leçon sont des pronoms relatifs simples et composés, ainsi que leurs différentes fonction (sujet, COD, COI) dans le but de construire des phrases complexes. Devront être maîtrisés également, la notion d'antécédent et de son représentant.
>
> Si les notions approfondies sur le caractère instructionel de mise en relief du pronom démonstratif ne sont pas connues, il est facile de passer à côté de la leçon qui en fait son focus grammatical. En effet, dans cette méthode, dans la majorité de celles disponibles par ailleurs, il faut chercher sous l'objectif grammatical de « Mise en relief » pour trouver des exercices sur les

pronoms démonstratifs. Et lorsque cet objectif a été identifié, ce n'est même pas *ça* qui nous est présenté mais *ce,* autre forme simple du pronom démonstratif neutre, dans sa fonction de relai formel, qui, comme *ça*, neutralise le genre de son groupe nominal antécédent. La mise en relief, ou emphase, est donc employée par le moyen formel de l'extraction du thème en fin de phrase par *c'est*; *ce que* ; *ce sont « Ce que j'aime dans cette murale, ce sont les couleurs. ».* Les cinq exercices de la rubrique « La Fabrique »[19] et le « mémo » portant sur la mise en relief vont utiliser ces constructions grammaticales. Les exercices proposés mélanges les phrases avec représentants cataphoriques et anaphoriques, ce qui ne va pas faciliter l'apprentissage de tout les pronoms démonstratifs illustrés, dans leur rôle d'antécédent.

Ce n'est sans nul doute pas dépourvu de logique, car, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse de la méthode précédente, *ça* appartient au registre familier, il sera donc exclu de toute grammaire plus formelle. D'un point de vue général, la notion de registre de langue est appréhendée par les apprenants ayant un niveau plus avancé en français. Son emploi est donc preuve d'une réelle maîtrise de la langue.

L'analyse de ces trois méthodes d'apprentissage du français langue étrangère nous a permis de mettre en évidence que les éditeurs et auteurs ont des approches très variées concernant l'apprentissage du pronom démonstratif ça en tant que sujet du verbe. Dans la méthode *Mon alter ego A1*, la notion est abordée de manière tout à fait informelle, sans explicitation métalinguistique trop détaillée ni d'activité approfondie. La méthode *Alter ego+ 4*, quant à elle, est du même éditeur (Hachette) que *Mon alter ego*, mais destinée à un public de niveau intermédiaire B2, va à l'opposé. Cette méthode offre une exploration beaucoup plus complexe et détaillée de *ça* dans un apprentissage de découverte des niveaux et registres de langue en français. L'association des registres de langue et du pronom *ça* est une particularité que l'on retrouve dans très peu de manuel. Enfin, la méthode l'atelier B2 a choisi de se concentrer sur l'aspect énonciatif des pronoms démonstratifs neutre, sans focus sur *ça* en particulier, avec une emphase sur leur fonction de mise en relief.

Nous pouvons constater l'importance, pour chaque méthode, de prendre en compte le niveau des apprenants et les objectifs spécifiques visés. Ces différentes approches, notamment dans le contraste flagrant entre les manuels de niveau B2 par rapport à celui de niveau A1, mettent en évidence le caractère informel de la construction de *ça* et souligne la maîtrise avancée de la langue requise pour son utilisation.

Par ailleurs, les deux méthodes B2, l'atelier et Alter ego+, proposent des projets de groupe en fin d'unité (ou de leçon) qui intègrent de façon pertinente l'emploi du pronom démonstratif *ça* dans les production des apprenants. Ces projets visent à faire développer les compétences communicatives des apprenants dans des contextes authentiques et pluriculturels.

On comprend qu'il est important de fournir des explications claires et des activités pratiques concrètes pour favoriser la compréhension et l'emploi approprié de ce pronom. De plus, il serait bénéfique d'intégrer davantage d'exercices et de plus diverses situations de communication dans les manuels, dans le but de renforcer la maîtrise de cet élément linguistique si complet. Enfin, nous devons tenir compte de l'évolution de la langue et, par conséquent de ces usages. Il est donc nécessaire de régulièrement mettre à jour les méthodes d'enseignement, l'objectif restant, bien-sur de refléter les pratiques actuelles de la langue française.

RÉSULTAT ET ANALYSE DE LA RECHERCHE

De plus, nous pouvons remarquer, que même en corrigeant l'omission du pronom *ça* dans les quatre tires (40, 41, 141, 153 et 202) précédemment citées, elles ne respectent pas toutes les caractères que nous venons d'aborder. Les tires 40 *« donc [ça] a été comme <u>une pratique</u>. »,* 41 « *pour moi [c']est comme très [x 2] <u>merveilleux</u> »* et 153 : « *[ça] a été <u>horrible</u> » et* corrigées sont donc correcte sur le plan énonciatif. Le caractère de description de *ça* est respecté: l'antécédent de *ça* porte la marque singulier masculin (neutre) lorsque nous analysons le cotexte, les antécédents sont entre crochets, tire 40 : *« donc (le fait de donner des cours) [ça] a été comme une pratique[7]».* 41 *«(le fait de donner des cours) pour moi [c']est comme très [x 2] <u>merveilleux</u>»*: 153 : «*(le trajet de huit heures) [ça] a été <u>horrible</u>».* Le caractère

instructionnel est indiqué par les mots soulignés, l'aspect déictique est ici temporel, car l'apprenante décrit une expérience passée.

En revanche dans les tires 141 : *«ici, j' ai arrivée seulement avec mon carte Korrigo, et [ça] a été comme "ah oui ça va, vous pouvez emprunter des livres" »* et 202 : *« "je suis triste mais je sais que c' est un parfait opportunité" donc [ça] a été comme "d' accord tu peux aller..." »,* Le déterminant démonstratif *ça* ne sert ni son caractère descriptif (il ne se réfère à aucun antécédent) ni son caractère instructionnel (il est suivi du discours rapporté direct[8], sans verbe de parole par surcroît). *Ça* dans le sens de *« Ce qu'on m'a dit »* se référerait aux discours rapportés qui succèdent, il n'y a donc plus d'anaphore. Il pourrait s'agir ici d'une formulation uniquement orale et particulièrement familière, comme le laisse entendre l'emploi de *comme* en tant que marqueur discursif. L'aspect impersonnel de *ça* est peut-être une confusion avec un autre impersonnel: *on*, dans le sens *« on m'a dit »,* leurs utilisations étant parfois approchantes[9]. En effet, les phrases *« On riait à l'étage. »* et *« Ca riait à l'étage »* emploient toutes deux pour sujet un pronom dit « vide » ou sans référent dans le cotexte.

En plus de susciter des problèmes d'énonciation, cette omission du sujet est une erreur de syntaxe, la combinaison des mots dans la phrase n'étant pas respectée. L'effacement du pronom sujet doit être la marque d'un lien syntaxique sujet entre un nom en position sujet et un verbe, ce qui n'est pas le cas dans nos différents exemples, car il n'y a ni pronom sujet, ni nom comme sujet du verbe.

Nous retrouvons deux schémas syntaxiques dans lesquels l'analyse de l'omission du pronom sujet *ça* est pertinent. Le premier est illustré de nouveau par les tires 40 *«(le fait de donner des cours) donc [ça] a été comme une pratique. »*, 41 «*(le fait de donner des cours) pour moi [c']est comme très [x 2] merveilleux »*, et 153 «*(le trajet de huit heures)[ça] a été horrible ».* Pour ces quatre exemples, le schéma ou modèle syntaxique apparaît comme tel: <GN antécédent singulier neutralisé + [*ça*/*c'*]+ auxiliaire être + mise en relief/attribut> Comme souvent, l'oubli du pronom déictique *ça* est un calque grammaticale de la langue maternelle. Lorsqu'un apprenant répète un modèle, comme celui-ci, en faisant toujours la même erreur (ici l'omission du sujet), on parle de fossilisation de l'erreur. Les groupes *c'est, c'était,* et *ça a été* sont parmi les outils les plus fréquents du français, l'absence du sujet dans la phrase en est d'autant plus remarquable. Si l'on suit les explications de Kleiber (2018) l'emploi du verbe être avec le pronom démonstratif *ça* impliquerait que le focus ou la mise en relief que présente l'attribut soit donc une manière d'être ou une caractéristique de son référent. Avec le verbe d'état *être*, le pronom neutre *ça* est employé comme relai pour atténuer le contraste de nombre entre le sujet et l'attribut. En effet le GN antécédent pourrait être exprimé au pluriel pour les tires 41 «*(les cours que j'ai donnés) pour moi [c']est comme très [x 2] merveilleux »*, et 153 «*(les huit heures de trajet)[ça] a été horrible ».* Ceci montre bien la nature générique de *ça* et du groupe auquel il réfère.

Le second modèle est illustré par deux nouvelles tires, la 273: *«(mon film préféré) je sais pas comment [ça] s' appelle en français »* et la 304 *«(un son au fond) je sais pas comment [ça] se di[t] ».* Encore une fois, un schéma apparaît:

<GN antécédent singulier neutralisé + je sais pas comment + [*ça*]+ verbe pronominal

Les verbes *s'appeler* et *se dire* sont des verbes pronominaux passifs, ils différencient des verbes pronominaux réfléchis par deux points: le sujet ça est patient mais pas agent du procès et l'emploi de *ça* privilégie l'interprétation passive[10]. D'aucun diront que ces erreurs auraient pu être corrigées autrement: 273: *«(mon film préféré) je sais pas comment [il] s' appelle en français »* et la 304 *« je sais pas comment se di[t] (un son au fond)».* Nous avons pu remarquer, plus haut que l'emploi de *ça* et *c'*, qui était alors une correction sans équivoque (dans les tires 40, 41..), était aussi une erreur récurrente, il semble donc logique que cette erreur soit présente dans d'autres aspects de la langue.

Nous devons néanmoins admettre que la succession de consonnes fricatives dans les deux phrases peut également être à l'origine d'un choix, certes inconscient, d'omettre le sujet (*[ça] s'appelle* [sasapɛl] et *[ça] se di[t]* [sasdiR] Lors de cette analyse, nous avons fait le choix typographique de présenter les corrections des erreurs entre crochets. Remarquons que certaines corrections, parmi les exemples que nous avons déjà analysés et dans notre classification, n'ont

pas encore été adressées. Elles seront donc le dernier axe de cette analyse. En reprenant les deux schémas précédant, nous observons, pour le premier schéma, la tire 169 « *je crois que _ sont cinquante euros »* et pour le second schéma la tire 304 *« je sais pas comment _ se dire ».*

L'omission du pronom démonstratif *ça* a entraîné, en plus des erreurs d'énonciation et de syntaxe, des erreurs de morphologie. Les antécédents des deux phrases étant bien des groupes nominaux singuliers neutralisés. Tire 169 « *(le prix) je crois que [ça] sont cinquante euros »*. Tire 304 *« (un son au fond) je sais pas comment [ça] se dire ».* L'emploi de *ça* est justifié sur un plan énonciatif. Notons que le groupe *ce sont* ne peut être employé que lorsque l'antécédent de *ce* est singulier.

D'un point de vue morphologique, des erreurs dans les flexions du verbe apparaissent. La tire 304 comporte une erreur de flexion au niveau du mode. Dans la tire 169, il s'agit d'une erreur de flexion de la personne (et du radical) de l'auxiliaire être, le marquage discontinu n'est pas assuré. Le marquage discontinu est aussi nommé «signifiant discontinu»[11] ou «morphème discontinu»[12]. Le « signifiant » désigne la manifestation orale ou écrite de son signifié. Cette définition trop vague, nous lui préférerons donc l'appellation de « marquage » qui fait directement référence, dans notre contexte, au « morphème » grammatical. Un seul morphème est associable à deux fragments phoniques qui s'incluent mutuellement dans la chaîne parlée, mais sans être contigus l'un à l'autre. On parle alors de morphème ou marquage discontinu.

Ici, le pronom démonstratif *ça,* unité nominale autonome, et sujet grammatical, est un premier fragment. Il a une relation, disjointe mais interdépendante, avec un second fragment, la flexion de la troisième personne du verbe *être,* autrement dit [ɛ]. Ces deux fragments doivent donc porter la marque de la troisième personne ainsi: «(*le prix) je crois que [c'est] cinquante euros»*. (On admet ici l'allomorphe *c'* car le mot suivant commence par une voyelle). L'attribut du sujet *cinquante euros*, dont le nombre est pluriel, est sans doute une des causes qui a engendré cette erreur de mauvaise flexion du verbe.

En observant la tire 304, la flexion est erronée en un autre morphème. L'absence de conjugaison, donc, l'emploi du mode infinitif, est récurrent lorsqu'un apprenant hésite entre des désinences d'un verbe. Si nous suivons les règles de la concordance des temps, l'emploi du présent d'énonciation est préférable *«(un son au fond) je sais pas comment [ça] se di[t]».* Comme expliqué précédemment, *ça,* en tant que sujet du verbe, implique la marque de la troisième personne, afin de réaliser le marquage discontinu. Pour le verbe *dire,* il serait faux d'affirmer qu'à cause de sa nature de verbe à deux bases [di] et [diz], il déroge à la règle du marquage discontinu. Il existe bien une marque de la troisième personne du présent de l'indicatif du verbe, cette dernière est marquée du morphème zéro[13], synonyme d'absence significative, morphème noté Ø. L'omission du pronom démonstratif neutre *ça* en tant que sujet dans la langue française met en évidence plusieurs difficultés pour notre apprenante.

Cette omission est due à la complexité des caractéristiques référentielles et énonciatives de ce pronom. L'erreur implique donc une méconnaissance syntaxique, assez récurrente, dans la combinaison des mots et, plus généralement, de la construction de la phrase. Directement influencée par la langue maternelle de l'apprenante, cette omission s'est fossilisé dans son interlangue. Des erreurs de morphologie du verbe, dont *ça* est le sujet grammatical, découlent également de cette erreur. Cet enchaînements d'erreur nous indique comment, à partir de l'oubli d'un simple mot de deux lettres (une si l'on considère son allomorphe), peut découler toute une série d'interrogations qui viennent remettre en question nos connaissances fondamentales en matière de grammaire dans notre langue maternelle. Le verbe est conjoint à son pronom sujet, un fait de langue si banal, mais qui touche la langue à bien des niveaux.

Cela confirme que l'énonciation, la syntaxe et la morphologie sont étroitement liées. Nous pourrions développer des approches pédagogiques spécifiques pour aider les apprenants à comprendre et à utiliser correctement ce pronom dans différents contextes. De plus, il serait utile de comparer notre fait de langue avec d'autres erreurs d'omission du sujet, de manière plus général, dans le but de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants et d'adapter les stratégies d'enseignement en conséquence.

Avant de nous intéresser à cela, il nous faut nous demandé de quelle façon ce fait de langue est abordé en classe de FLE? Lorsqu'un apprenant de français langue étrangère se trouve dans une phase de découverte ou d'approfondissement de cette notion grammaticale qu'est *ça*, dans quelle mesure l'apprentissage prend-il en compte l'énonciation, la syntaxe et la morphologie? Cela dépend-il du contexte, du thème, et la compétence langagière qui sont abordés lors de la leçon de français? Cherchons, parmi les méthodes de FLE, quels sont les partis pris par les éditeurs.

CONCLUSION

Pour conclure, l'analyse de trois méthodes d'apprentissage du français langue étrangère a révélé des approches variées concernant l'enseignement du pronom démonstratif "ça" en tant que sujet du verbe. La méthode "*Mon alter ego A1*" aborde cette notion de manière informelle, sans explications métalinguistiques détaillées ni activités approfondies. En revanche, la méthode "*Alter ego+ 4*" destinée à un public de niveau intermédiaire B2, offre une exploration plus complexe et détaillée de "ça", associée aux niveaux et registres de langue en français.

Enfin, la méthode "*L'atelier B2*" se concentre sur l'aspect énonciatif des pronoms démonstratifs neutres, sans se focaliser spécifiquement sur "ça", mais en mettant en relief leur fonction. Ces méthodes illustrent l'importance d'adapter l'enseignement aux niveaux des apprenants et aux objectifs pédagogiques visés. Le contraste entre les manuels de niveau B2 et ceux de niveau A1 met en évidence le caractère informel de la construction de "ça" et souligne la maîtrise avancée de la langue requise pour son utilisation. Les projets de groupe intégrés dans les méthodes B2 favorisent le développement des compétences communicatives des apprenants dans des contextes authentiques et pluriculturels, démontrant ainsi l'efficacité des approches interactives et pragmatiques dans l'enseignement des langues étrangères.

En conclusion, l'utilisation du pronom "ça" dans l'apprentissage du français requiert une compréhension fine des registres de langue et des contextes d'emploi, qui doit être progressivement construite à travers des activités adaptées au niveau de compétence des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Antier, M., Bonenfant, J. Chort, G., &Dollez, C. (2015) *Alter ego + 4 B2 : Méthode de français*. Hachette (RCS).

Arrivé, Galmiche, et Gadet F. (2003). *La Grammaire D'aujourd'hui Guide Alphabétique De Linguistique Française*.Paris: Flammarion. Print. p. 720. *Un cadre européen commun de référence pour les llangues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2005). Editions Didier. WEB: https://rm.coe.int/16802fc3a8

Cadiot, P., (1991) *L'Impersonnel : mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires : actes du colloque tenu à l'Université Stendhal, de Grenoble du 17 au 19 mai 1990*. Sous la direction de Maillard, M., & Bernard, J. De Céditel. 151-156.

Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005). *Enseigner et évaluer la cohérence textuelle*. Québec français. (138). pp 78–81.

Cocton, M., Kohlmann, J., Marolleau, E., Ripaud, D., & Risueno, M. (2021). *L'atelier B2 : Méthode de français*.

Galligani, S., *Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français*, dans « L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue » Volume 49, pp. 141-152 pour *La Revue des Linguistes Paris Ouest Nanterre la Défense*, 2003 Web. https://doi.org/10.4000/linx.562

Grevisse, M., & Goose, A. (2008). *Le bon usage*. De Boeck Duculot.

Hugot, M. H. W., Hugot, C., Kizirian, V. M. ., Himber, C., & Diogo, A. (2023). *Alter ego 1 : A1 : méthode de français*.

Kleiber G. (1998). *Les cerisiers, ça fleurit au printemps : une construction bien énigmatique*. *Et multum et multa : Festschrift für Peter Wunderli zum 60. Geburtstag*. Sous la direction de Wunderli P. De Gunter Narr Verlag. pp. 95-106.

Maillard, M., & Bernard, J. (1991 *L'Impersonnel : mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires : actes du colloque tenu à l'Université Stendhal, de Grenoble du 17 au 19 mai 1990* , De Céditel. pp151-156.

Martinet, André. (1996). *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin.

Poisson-Quinton, S. , et al. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2018) *La Grammaire méthodique du français* (4ème édition), Paris: Presse Universitaire de France.

Touratier, Christian. (2002). *Morphologie et morphématique : Analyse en morphèmes*. Aix-en- Provence : Presse universitaires de Provence. Web. <http://books.openedition.org/pup/473>.

Wilmet, Marc. (2010). *Grammaire critique du français*. Sous la direction de Wilmet M. De Boeck Supérieur. pp. 509-523.