

**IMPACT DE QUELQUES NOTIONS MORPHOSYNTAXIQUES ANGLAISES SUR  
L'ECRIT DES APPRENANTS ANGLOPHONES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

**PRECIOUS OWUSU-WARE**  
**Bachelor of Arts (Hons.), University of Education, Winneba, 2018**

A thesis submitted  
in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**MASTER OF ARTS**

in

**FRENCH**

Department of Modern Languages and Linguistics  
University of Lethbridge  
LETHBRIDGE, ALBERTA, CANADA

© Precious Owusu-Ware, 2022

IMPACT DE QUELQUES NOTIONS MORPHOSYNTAXIQUES ANGLAISES SUR  
L'ECRIT DES APPRENANTS ANGLOPHONES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

PRECIOUS OWUSU-WARE

Date of defence: May 20, 2022

Dr. Alain Flaubert Takam Thesis Supervisor	Associate Professor	Ph.D.
Dr. Inge Genee Thesis Examination Committee Member	Professor	Ph.D.
Dr. Steven Urquhart Thesis Examination Committee Member	Associate Professor	Ph.D.
Dr. Melanie Collado Chair, Thesis Examination Committee	Associate Professor	Ph.D.

## **DEDICACE**

À mes parents, M. et Mme. Owusu-Ware, à mes frères Jude, Steven et Gregory ainsi qu'à ma grand-mère Florence.

## ABSTRACT

In the learning of French among Anglophone L2 French learners in an English-speaking environment, some French grammatical structures tend to be negatively influenced by their dominant language, English. This study seeks to explore the negative impact that certain English morphosyntactic elements have on the writing of anglophone learners in French. The study focuses on two basic grammatical elements common to both languages: possessive pronouns and past participle. Learners' errors in French are investigated based on the theories of contrastive analysis propounded by Bloomfield and Skinner as well as Corder's error analysis. This study also makes use of the theory of translanguaging in formulating questionnaires. The results of the study, based on tests administered to intermediate level French students at the University of Lethbridge show that the grammatical errors committed in written French are directly linked to both interlinguistic interference and the phenomenon of overgeneralization, which is intralinguistic.

Keywords: Morphosyntactic notions; Error Analysis; Contrastive Analysis; Translanguaging; Interlinguistic interference; Intralinguistic interference; Anglophone learners

## RÉSUMÉ

Dans l'apprentissage du français comme L2 chez les apprenants anglophones dans un environnement anglophone, la langue dominante, l'anglais, a tendance à influencer négativement l'acquisition de certaines structures grammaticales. Cette étude vise à explorer l'impact négatif de certains éléments morphosyntaxiques anglais sur l'écrit en français des apprenants anglophones. L'étude porte sur deux éléments grammaticaux de base communs aux deux langues : les pronoms possessifs et les participes passés. Les erreurs en français des apprenants sont étudiées sur la base des théories de l'analyse contrastive proposées par Bloomfield et Skinner ainsi que de l'analyse des erreurs de Corder. Cette étude se sert également de la théorie du « translinguaging » dans la formulation des questionnaires. Les résultats de l'étude, basés sur des tests administrés aux étudiants de français au niveau intermédiaire à l'Université de Lethbridge, montrent que les erreurs grammaticales commises à l'écrit en français sont directement liées à la fois à l'interférence interlinguistique et au phénomène de surgénéralisation qui est intralinguistique.

Mots clés : Notions morphosyntaxique ; Analyse d'erreurs ; Analyse contrastive ; Translinguaging ; Interférence interlinguistique ; Interférence intralinguistique ; Apprenants anglophones

## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans les contributions clés de nombreuses personnes. L'auteure tient à exprimer sa profonde gratitude au directeur de thèse, Alain Flaubert Takam, pour son soutien, ses conseils féconds et ses encouragements tout au long de ce programme de maîtrise. L'auteure est aussi reconnaissante à Inge Genee et à Steven Urquhart, les membres du comité de cette thèse, pour leurs contributions et leurs conseils dans ce projet. Au Département de Langues Modernes et Linguistique de l'Université de Lethbridge, un grand merci pour les opportunités académiques ainsi que professionnelles que vous m'avez offertes sans hésitation tout au long de mon programme de maîtrise. L'auteure tient également à remercier tous les étudiants qui ont participé à cette recherche et qui l'ont rendue possible. Enfin, l'auteure dit un grand merci à sa famille. Bien que loin d'ici, leur soutien sans cesse et leurs prières m'ont amené jusqu'ici.

À tout le monde : *Merci, Thank you, Medaase !*

L'auteure reconnaît que cette étude a eu lieu sur les territoires traditionnels des peuples Siksikaitsitapi et du Traité 7/Territoire des Métis 3.

## SOMMAIRE

Dedicace .....	iii
Abstract.....	iv
Résumé .....	v
Remerciements .....	vi
Liste des tableaux.....	xi
Liste de figures .....	xii
Liste d'abreviations.....	xiii
Chapitre un : Introduction .....	1
1.0 : Contexte général de l'étude.....	1
1.1 : Problématique .....	3
1.2 : Justification du choix du sujet.....	5
1.3 : Objectifs du travail.....	8
1.4 : Hypothèses .....	9
1.5 : Questions de recherche .....	9
1.6 : Délimitation.....	9
1.7 : Plan de recherche .....	11
1.8 : Conclusion.....	12
Chapitre deux : Cadre théorique et travaux antérieurs.....	13
2.0 : Introduction.....	13

2.1 : Les définitions des termes clés.....	13
2.1.1 : La morphosyntaxe .....	13
2.1.2 : La production écrite.....	14
2.1.3 : Français langue seconde .....	14
2.2 : Cadre théorique .....	15
2.2.1 : Analyse contrastive .....	16
2.2.2 : Analyse d'erreurs.....	17
2.2.3 : La theorie du « translanguaging » .....	18
2.3 : Travaux anterieures .....	19
2.3.1 : Accord en genre et en nombre en français et en anglais .....	19
2.3.2 : Les pronoms possessifs et la notion du genre et du nombre .....	28
2.3.3 : Le participe passe et la notion du genre et du nombre .....	30
2.4 : La theorie d'interlangue .....	32
2.5 : Transfert interlingusitique et intralingusitique.....	34
2.5.1 : Le transfert négatif .....	34
2.5.2 : Le transfert positif .....	34
2.5.3 : Le transfert de retour .....	35
2.6 : Conclusion.....	37
Chapitre trois : Methodologie.....	38
3.0 : Introduction.....	38

3.1 : Population de référence.....	39
3.1.1 : L'échantillonnage.....	39
3.2 : Instruments de collecte des données.....	40
3.2.1 : Le questionnaire.....	41
3.2.2 : Les exercices.....	41
3.3 : Methode d'analyse des données.....	42
3.4: Conclusion.....	43
Chapitre quatre : Analyse des données et résultats.....	44
4.0 : Introduction.....	44
4.1 : Profil socio-demographique et linguistique.....	44
4.1.1 : Reponses au questionnaire et analyse.....	45
4.2 : Exercices de morphosyntaxe.....	70
4.2.1 : Reponses aux exercices et analyse.....	70
4.3 : Validation des hypotheses.....	84
4.4 : Conclusion.....	87
Chapitre cinq : Discussion et conclusion générale.....	89
5.0 : Introduction.....	89
5.1 : Approche pour l'enseignement de la grammaire en classe de fls.....	89
5.2 : La technique du « translanguaging ».....	93
5.3 : Conclusion générale.....	96

References.....	99
Informed consent information.....	107
Written questionnaire.....	109
Appendix 1 : written questionnaire (section a).....	109
Appendix 2 : written questionnaire (section b).....	114
Appendix 3 : written questionnaire (section c).....	115

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Pronoms Possessifs .....	29
Tableau 2 : Les étudiants inscrits dans les cours au niveau intermédiaire.....	40
Tableau 3 : L'échantillon définitif .....	40
Tableau 4 : Genre des participants.....	45
Tableau 5 : Cours suivi des participants .....	46
Tableau 6 : Cours de Français déjà suivi(s) .....	47
Tableau 7 : Cours de Français suivi comme majeure, mineure ou majeure combinée.....	49
Tableau 8 : Anglais comme langue maternelle ou la langue la plus utilisée .....	51
Tableau 9 : Durée d'apprentissage du français .....	52
Tableau 10 : Niveau d'apprentissage du français .....	53
Tableau 11 : Contexte d'usage du français .....	55
Tableau 12 : Difficulté à l'écrit.....	57
Tableau 13 : Raisons pour des difficultés à l'écrit.....	58
Tableau 14 : L'interférence de l'anglais dans l'écrit du français.....	60
Tableau 15 : Aspects majeurs d'interférence.....	61
Tableau 16 : Généralisation des règles grammaticales anglaises au français écrit.....	62
Tableau 17 : Aspects majeurs de généralisation .....	63
Tableau 18 : Résultats obtenus en appliquant les règles grammaticales de l'anglais en français écrit .....	64
Tableau 19 : Raisons pour des résultats obtenus .....	66
Tableau 20 : Objectif global d'apprentissage du français .....	68
Tableau 21 : Suggestions pour améliorer leur français écrit.....	69
Tableau 22 : Item 1 .....	71
Tableau 23 : Item 2 .....	72
Tableau 24 : Item 3 .....	73
Tableau 25 : Item 4 .....	74
Tableau 26 : Item 5 .....	75
Tableau 27 : Item 6 .....	76
Tableau 28 : Item 7 .....	77
Tableau 29 : Item 8 .....	78
Tableau 30 : Item 9 .....	79
Tableau 31 : Item 10 .....	81
Tableau 32 : Item 11 .....	82
Tableau 33 : Item 12 .....	83
Tableau 34 : L'approche inductive et l'approche déductive.....	92

## LISTE DE FIGURES

Figure 1 : Le concept d'interlangue .....	33
Figure 2 : Le transfert interlinguistique .....	36
Figure 3 : Le transfert intralinguistique .....	36
Figure 4 : Genre des participants .....	46
Figure 5 : Cours suivi des participants.....	47
Figure 6 : Cours de Français déjà suivi(s) .....	48
Figure 7 : Cours de Français suivi comme majeur, mineur ou majeur combiné .....	49
Figure 8 : Programmes indiqués comme mineure .....	50
Figure 9 : Programmes indiqués comme majeure combiné.....	50
Figure 10 : Anglais comme langue maternelle ou la langue la plus utilisée.....	51
Figure 11 : Durée d'apprentissage du français .....	53
Figure 12 : Niveau d'apprentissage du français.....	54
Figure 13 : Contexte d'usage du français .....	56
Figure 14 : Difficulté à l'écrit .....	57
Figure 15 : L'interférence de l'anglais dans l'écrit du français .....	60
Figure 16 : Généralisation des règles grammaticales anglaises au français écrit .....	62
Figure 17 : Résultats obtenus en appliquant les règles grammaticales de l'anglais en français écrit.....	65

## LISTE D'ABREVIATIONS

1e, 2e, 3e	Première, deuxième, troisième,
L2	Langue seconde
L1	Langue première
CECR	Cadre Européen Commun de Reference
FLS	Français langue seconde
FLM	Français langue maternelle
FLE	Français langue étrangère
FLSco	Français langue de scolarisation
IL	Interlangue
S/SG/SING.	Singulier
P/PL/PLU.	Pluriel
F/FEM.	Féminin
M/MASC.	Masculin
ART	Article
DEF	Défini
PRES	Présent
PRON	Pronom
POSS	Possessif
PP	Participe passé
ADJ	Adjectif
QUAL	Qualificatif
PERS	Personnel
AUX	Auxiliaire
PREP	Préposition
COMP	Complément/Composé
ADV	Adverbe
DET	Déterminant
INV	Invariable
NUM	Numéral
REF	Réfléchi
REL	Relatif
PROP	Propre
INF	Infinitif
IND	Indéfini
COD	Complément d'objet direct
COI	Complément d'objet indirect
BA	Bachelor of Arts
BASc	Bachelor of Applied Science
BSCs	Bachelor of Science in Computer Science

## CHAPITRE UN : INTRODUCTION

### 1.0 : CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

Dans son élaboration, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)<sup>1</sup> pour les langues a pour objectif ultime de faire des apprenants des participants sociaux actifs qui sont capables d'assumer différents rôles sociaux et d'effectuer des tâches sociales liées à un environnement spécifique et à un contexte particulier (Conseil de l'Europe, 2001). Autrement dit, chaque apprenant d'une langue doit être capable de communiquer avec aisance, à l'oral et à l'écrit, dans n'importe quel contexte social dans lequel il ou elle se trouve. Pour atteindre cet objectif, l'apprenant dispose de certaines compétences clés lui permettant d'agir et de réagir dans le contexte social donné. Ces compétences élaborées par le CECR comprennent : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (qui se subdivise en compétence discursive et fonctionnelle). C'est l'ensemble de ces composantes qu'on appelle compétences communicatives langagières. Généralement, la compétence communicative fait référence à la capacité d'utiliser la langue, ce que montrent les travaux de Chomsky (1965) et de Hymes (1984). Cité dans Kerbrat-Orecchioni (1994), Chomsky (1965) caractérise dans un sens restreint la notion de compétence comme « l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés (la compétence linguistique) » (p.29). Hymes (1984) s'appuie sur même définition de Chomsky (1965) en se référant plus tard « au concept de *compétence communicative*, que l'on peut définir

---

<sup>1</sup> On fait référence ici au cadre de référence pour l'élaboration du programme de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Europe, publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Le CECR pour le contexte canadien est adapté aux besoins éducatifs de chaque province, mais il reproduit le même objectif pour les apprenants en langues. Voir : <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>

comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (p.29). Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, la compétence communicative est développée chez les apprenants dans un ordre presque séquentiel (Tarvin, 2015)<sup>2</sup>. La compétence linguistique étant la base sur laquelle toutes les autres compétences sont développées est toujours le premier composant que les apprenants rencontrent en classe. La composante linguistique renvoie à la maîtrise et au respect des règles grammaticales dans la formation des énoncés quand on parle ou écrit ainsi qu'à la compréhension des discours à l'oral ou à l'écrit. La composante sociolinguistique en second lieu, selon Tyne (2012), représente la capacité de produire et retenir un style de langage relatif aux interactions sociales. Entrent en jeu, ici, certains marqueurs de relations sociales tels que les règles de politesse, les registres de langue, entre autres. La composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. Hall et Pekarek Doehler (2011) réitèrent en outre la succession des composantes de la compétence communicative, comme le démontre la définition de Canale et Swain (1980) :

Grammatical...connaissance des éléments lexicaux et des règles de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de phonologie ; sociolinguistique...connaissance des règles d'utilisation de la langue dans un contexte social ; stratégique...connaissance des stratégies pour surmonter les problèmes de communication ; et, le discours...les connaissances nécessaires pour participer aux activités d'alphabétisation (p. 29-31).

---

<sup>2</sup> Tarvin (2015) identifie cinq étapes pour atteindre les compétences communicatives chez les apprenants d'une langue seconde : la capacité d'utiliser la langue grammaticalement correcte, la capacité d'identifier les indices socioculturels, la capacité de construire un sens approprié, la capacité d'utiliser la langue de manière presque inconsciente et enfin, la capacité d'accomplir des tâches communicatives dans les interactions sociales.

Cette définition met en évidence une structure d'apprentissage pertinente à la réalisation de la compétence communicative. Dans cette structure, la maîtrise de la composante linguistique semble utile aux apprenants de français langue seconde (FLS) à développer la compétence communicative qui, en fin de compte, font d'eux des utilisateurs indépendants et compétents de la langue. Notons ici que cette étude s'intéresse particulièrement au développement de la composante linguistique chez les apprenants. Nous reconnaissons les grands défis qui existent dans l'enseignement-apprentissage de FLS par rapport à la composante linguistique de la langue. Au niveau post-secondaire où nous nous concentrons, ces défis empêchent les apprenants d'accomplir adéquatement certaines tâches langagières qui font partie des attentes à la fois en classe et dans le monde réel.

Portant sur l'étude scientifique du système d'une langue, la linguistique en tant que discipline englobe de nombreux champs d'études tels que la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et plus récemment dans son développement, l'ethnolinguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique entre autres. Cette étude ne s'intéresse qu'à certaines notions grammaticales relatives à l'aspect morphosyntaxique. Dans ce cadre, nous envisageons une étude comparative entre l'anglais et le français chez des apprenants anglophones de FLS au niveau post-secondaire à l'Université de Lethbridge en Alberta.

## **1.1 : PROBLÉMATIQUE**

En Alberta, l'on continue d'assister à une baisse de bilinguisme français-anglais malgré les différents programmes d'éducation en français qui existent à travers la province. Le taux de bilinguisme français-anglais en Alberta a connu des changements importants au fil des ans. Selon les données de Statistique Canada en 1996, le taux du bilinguisme français-anglais représentait 6,7% dans cette province. Cependant, il y a eu une augmentation significative à 6,9% en 2001.

En 2006, les anglophones en Alberta (personnes dont la langue maternelle est l'anglais) qui ont déclaré un bilinguisme anglais-français représentaient 5,4%. Nous observons une baisse représentant 6,5% en 2011 contre 6,9% signalés en 2001. Il y a eu une légère augmentation de 0,1% en 2016 par rapport à 6,5% en 2011 (Statistique Canada, 2019). Nos apprenants se trouvent dans un milieu anglophone où l'anglais s'utilise au quotidien. Pour ces apprenants, il y a peu d'occasions pour exprimer en français en dehors de la classe. Par ailleurs, la ressemblance entre certaines notions du français et de l'anglais, surtout au niveau de la morphosyntaxe, embrouillent les apprenants. Par conséquent, ils n'arrivent pas à bien maîtriser les règles linguistiques régissant la langue française, à l'oral et à l'écrit. Nos contacts pédagogiques passés et présents qui ont affaire aux apprenants ont attiré notre attention sur le fait que les difficultés auxquelles font face les apprenants proviennent des influences interlinguistiques de l'anglais à la langue cible, surtout à l'écrit.

Un examen plus approfondi des défis des apprenants met en relief des problèmes morphosyntaxiques, y compris ces deux notions grammaticales qui figurent dans les deux langues en question : les pronoms possessifs et les participes passés. Nous observons que dans un cours de langue, ces notions grammaticales sont parmi les nombreuses autres notions qui posent des problèmes aux apprenants de FLS. Ces notions affectent en conséquence leurs productions écrites. Comme indiqué précédemment, cette difficulté peut être imputée au transfert interlinguistique mais aussi aux difficultés intralinguistiques. La manifestation de transfert interlinguistique évoque des nuances linguistiques qui existent entre ces éléments grammaticaux communs aux deux langues. Les apprenants ont tendance à transférer les règles associées aux notions linguistiques anglaises vers le français au cours de la production écrite, oubliant que

chaque langue a ses propres règles et conventions linguistiques qui la rendent unique et qui doivent être respectées.

## **1.2 : JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET**

Dans l'évaluation des compétences acquises chez les apprenants en milieu scolaire, la production ou l'expression écrite joue un rôle clé. La production écrite fait partie des quatre compétences linguistiques (la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite). Cet aspect est très important dans la progression de l'enseignement-apprentissage du FLS. L'écrit fait partie des compétences langagières dont la maîtrise facilite la réussite scolaire chez les apprenants (Gaudreau, 2017 ; Gelbert, 2008 ; Hymel et Ford, 2004 cités dans Ahmed, Montésinos-Gelet et Charron, 2018). Au niveau post-secondaire, on prévoit que les apprenants du FLS possèdent de bonnes compétences orales mais aussi un haut niveau de compétence en production écrite. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Peters et Bélair (2011) décrivent ainsi l'importance de la production écrite dans le cadre universitaire :

La production écrite à l'université prend le plus souvent la forme d'un travail qui récapitule un ensemble de connaissances enseignées pendant le cours et celle du résumé ou encore de la synthèse, avec leurs exigences stylistiques particulières. L'étudiant doit démontrer ses capacités à synthétiser, ordonner, répondre avec précision à des consignes variées, décrire, définir, caractériser, expliciter un référent théorique, expliquer, argumenter, proposer une analyse, une interprétation (Fintz, 1998). Évidemment, les professeurs s'attendent à ce que l'étudiant universitaire respecte la norme du code linguistique (p.4).

On constate que l'écrit au niveau universitaire nécessite une série d'activités mentales comme la création d'idées et la planification, et aussi des activités mécaniques comme l'agencement des mots sous forme de phrases et de paragraphes, tout en respectant les règles grammaticales qui facilitent cette forme de communication. Lors de notre contact avec des apprenants du FLS au niveau post-secondaire, il était évident que les apprenant faisaient face à certaines difficultés au niveau de la production écrite, notamment en ce qui concerne les cours de langue (qui exigent toujours le strict respect des règles grammaticales). Notre étude cherche donc à aller au fond de ces difficultés à l'écrit, avec une attention particulière sur l'emploi des pronoms possessifs et des participes passés. Nos interactions préliminaires avec les étudiants ont mis en évidence certains facteurs clés qui contribuent aux erreurs commises par ceux-ci. Ces facteurs ont fait l'objet d'études et de recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues secondes et étrangères. Les concepts d'interférence interlinguistique et intralinguistique ont toujours été au centre des études portant sur des langues en contact. Le premier fait généralement référence aux résultats obtenus dû au transfert de caractéristiques linguistiques d'une langue à une autre. Contrairement au premier, le dernier se manifeste dans la langue cible elle-même où les structures apprises sont généralisées à d'autres structures.

L'interférence interlinguistique chez les apprenants est un phénomène dû aux contacts linguistiques de deux ou plusieurs langues ; dans notre cas, il s'agit de l'anglais et du français (Al-Hajebi, 2019). D'après Takam (2009), « le contact entre les langues est devenu inévitable » (p.12). Au fil des ans, les langues se sont mises en contact à travers le phonème historique de la colonisation et le phénomène social de la migration. Par le contact colonial, un groupe établit une domination sur un autre groupe, influençant généralement tous les aspects de la culture de ce dernier, y compris la langue. Le groupe dominant impose souvent avec force sa langue à l'autre

groupe et par conséquent, la langue du groupe colonisé est exposée à l'extinction. À travers la migration, les communautés reconnaissent la nécessité d'utiliser plus d'une langue à des fins politiques, sociales, économiques et éducatives. Les langues ne peuvent donc pas être complètement isolées les unes des autres. Dans un milieu où la promotion du bilinguisme et du multilinguisme existe, les langues se mettent en contact dans tous les domaines d'utilisation. Ce phénomène linguistique affecte donc les communautés qui connaissent divers codes linguistiques (Belghouar, 2021). Le résultat de ce contact linguistique chez les apprenants est l'interférence. Au niveau morphosyntaxique, l'interférence se manifeste surtout sur le plan des accords en genre et en nombre. Les similarités et les différences entre l'anglais et le français ont deux effets possibles dans le processus de transfert. Selon la classification de Herdina et Jessner (2002), le transfert, c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue à une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs. Cette étude se concentre sur le transfert négatif, provoqué par l'emploi des structures anglaises qui empêchent la maîtrise des accords en genre et en nombre en français. Notre étude se propose d'examiner les sources possibles des erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants anglophones du FLS et de suggérer quelques solutions pour aider ces apprenants à surmonter ce problème. Notre étude suggérera enfin des moyens didactiques qui pourraient permettre aux apprenants de faciliter la maîtrise des règles linguistiques françaises à l'écrit.

Cette étude prend aussi en compte les interférences intralinguistiques qui se manifestent à l'intérieur de la structure de la langue. Cette interférence renvoie à la relation qui existe entre des éléments linguistiques présents dans la langue cible, qui posent des problèmes aux apprenants. Il s'agit souvent de l'incapacité des apprenants à comprendre le rapport syntaxique qui existe entre les mots en français. Par exemple, dans la phrase *Les filles affamées sont à la*

*cantine*, une communication grammaticale est établie entre les mots *les filles* et *affamées*. Ce rapport nous indique que *les filles* est un nom féminin pluriel et pour cette raison, l'adjectif *affamées* doit aussi revêtir certaines caractéristiques spécifiques, comme l'accord au niveau du nombre et du genre du substantif.

Jusqu'ici, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur les notions morphosyntaxiques des pronoms possessifs et des participes passés dans ce milieu anglophone chez les apprenants de français au niveau post-secondaire dans cette institution. Cependant, il y a eu des études semblables menées dans d'autres institutions qui seront incontournables dans l'élaboration de notre étude. (Darbelnet, 1976 ; Hallion Bres, 2006 ; Fiadzawoo, 2010 ; Al-Hajebi, 2019 ; Belghouar, 2021). Ce que nous étudions ici s'avère important car elle contribuera aux connaissances dans les domaines de la morphosyntaxe, de la linguistique appliquée, et de l'enseignement-apprentissage du FLS. Qui plus est, cette recherche vise à aider notre public cible à surmonter les défis liés aux problèmes morphosyntaxiques à l'écrit.

### **1.3 : OBJECTIFS DU TRAVAIL**

Pour aider les apprenants au niveau intermédiaire dans une classe de FLS à surmonter les problèmes liés aux notions morphosyntaxiques mentionnées ci-dessus, il est indispensable d'établir plusieurs objectifs, ayant servis de guide dans cette étude. Ainsi, notre travail de recherche vise à :

- i. étudier ce qui constitue les interférences chez les apprenants anglophones et les erreurs morphosyntaxiques liées aux pronoms possessifs et aux participes passés.
- ii. étudier l'impact du transfert négatif dans la production écrite des apprenants anglophones.

- iii. proposer quelques solutions aux problèmes de l'interférence interlinguistique et de l'interférence intralinguistique à l'enseignement-apprentissage du FLS.

#### **1.4 : HYPOTHÈSES**

Les hypothèses formulées, avant de mener cette étude, étaient les suivantes :

- i. L'influence des structures morphosyntaxiques anglaises présentes dans la production écrite des apprenants en classe de FLS se manifesterait avec acuité au niveau des accords en genre et en nombre.
- ii. La source des erreurs morphosyntaxiques chez les apprenants de FLS allait provenir du transfert négatif de leur connaissance préalablement acquise en anglais et à la surgénéralisation des règles grammaticales déjà acquises en français.

#### **1.5 : QUESTIONS DE RECHERCHE**

Cette étude se pose trois questions importantes que nous avons incorporées dans le questionnaire et les exercices de recherche que nous avons distribués aux apprenants.

- i. Quelles sont les erreurs commises par les apprenants du FLS au niveau post-secondaire par rapport aux pronoms possessifs et aux participes passés ?
- ii. Quel est l'impact du transfert négatif dans la production écrite des apprenants ?
- iii. Y a-t-il des stratégies efficaces qui peuvent aider les apprenants à mieux surmonter les erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences linguistiques qui se manifestent dans leurs productions écrites ?

#### **1.6 : DÉLIMITATION**

Les défis des apprenants anglophones dans une classe de FLS sont nombreux. Les apprenants font face à des problèmes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ce travail de recherche se

limite à l'écrit pour des raisons données dans la section de la justification du sujet. Aussi, nous nous limiterons à l'aspect morphosyntaxique de la langue, à l'exclusion d'autres domaines tels que la phonétique, la sémantique, la phonologie entre autres.

Il existe plusieurs notions grammaticales communes à l'anglais et au français, mais cette étude ne prendra en compte que les notions des pronoms possessifs et des participes passés en fonction du genre et du nombre.

Notre recherche vise à engager des étudiants au niveau intermédiaire ayant quelques connaissances de base en français. Autrement dit, ce travail sera limité aux apprenants intermédiaires. Selon le CECR, le niveau intermédiaire aussi appelé le niveau de « survie » regroupe les utilisateurs au niveau A2. D'après les critères, à l'écrit, ce groupe d'apprenant :

- Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
- Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
- Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.
- Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.

Sur le plan grammatical, ils peuvent utiliser des structures simples correctement mais commettent encore systématiquement des erreurs élémentaires liées à l'accord en genre et en nombre et à la confusion du temps verbal. La notion du genre et du nombre étant au cœur de notre étude, nous reconnaissons l'importance de nous limiter à ce groupe qui est souvent confronté aux problèmes d'accord.

## 1.7 : PLAN DE RECHERCHE

Cette étude s'organise en cinq chapitres. Le premier chapitre comprend l'introduction de notre travail de recherche. Dans ce chapitre, nous présentons le contexte général de l'étude, la problématique qui décrit en détail les défis des apprenants en FLS, la justification du sujet mettant en évidence les raisons pour lesquelles cette étude est pertinente, les objectifs de la recherche, les questions soulevées par cette étude, les hypothèses de la recherche ainsi que la délimitation du sujet. Enfin, nous présentons l'organisation ou le plan de cette recherche et la conclusion.

Le deuxième chapitre aborde le cadre théorique qui guide notre recherche, et les travaux antérieurs. Nous définissons les termes clés de notre recherche, à savoir : la morphosyntaxe, la production écrite et le FLS. Nous explorons les concepts des théories qui forment la base de notre recherche. Nous examinons aussi les travaux antérieurs semblables à notre sujet et nous terminons le chapitre par une conclusion.

Nous présentons dans le troisième chapitre la méthodologie de notre étude. Ici, nous précisons la population de référence et l'échantillonnage. Ensuite, nous décrivons les instruments de collecte des données, c'est-à-dire, les différents types d'exercices qui nous ont aidé à relever les problèmes des apprenants. Nous passons à la procédure d'analyse des données et concluons le chapitre.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données et l'interprétation des résultats obtenus. Ici, nous présentons et discutons les résultats obtenus. Nous validons aussi nos hypothèses dans ce chapitre. Le cinquième ou dernier chapitre propose plusieurs recommandations par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLS. Notre but dans ce chapitre est de suggérer des solutions qui pourraient aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques en français à l'écrit.

## **1.8 : CONCLUSION**

Ce chapitre reprend l'introduction de notre travail de recherche. Il nous présente le problème auquel font face les apprenants anglophones du FLS au niveau post-secondaire. Il fait ressortir aussi les objectifs et les hypothèses de recherche, les questions posées par cette étude, les raisons pour lesquelles cette étude est pertinente, les délimitations aux sujets spécifiques ainsi que l'organisation de notre recherche. Le chapitre suivant sera consacré au cadre théorique de cette étude, ainsi qu'à des travaux antérieurs en rapport avec notre sujet.

## **CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS**

### **2.0 : INTRODUCTION**

De nombreuses théories sous-tendent les recherches dans le domaine de l'apprentissage du FLS. Dans ce chapitre, nous allons présenter certaines théories qui s'avèrent indispensables pour comprendre les problèmes des apprenants dans le processus d'apprentissage du FLS. Nous allons aussi examiner plusieurs travaux antérieurs qui ont un rapport direct avec notre sujet. Le but de ce chapitre est donc de fournir un cadre théorique dans lequel nous pourrions examiner les problèmes morphosyntaxiques auxquels les apprenants sont confrontés à l'écrit.

### **2.1 : LES DÉFINITIONS DES TERMES CLÉS**

Nous tenterons de définir ci-dessous les termes clés relatifs à notre étude.

#### **2.1.1 : LA MORPHOSYNTAXE**

Selon Parisse (2009) « La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. » (p.1). Dans la définition du dictionnaire français Larousse (en ligne), ces structures comportent « l'étude des formes (morphologie) et celle des règles de combinaison des morphèmes (syntaxe), les considérant comme un tout indissociable ». Une telle définition nous indique les deux éléments fondamentaux qui englobent la notion de morphosyntaxe : la morphologie et la syntaxe. La morphologie décrit les modifications des formes et de sens qu'apportent les unités linguistiques appelées les morphèmes (Lessard, 1996). Autrement dit, la morphologie s'intéresse aux règles régissant la composition des mots. Celle-ci est étroitement liée à la syntaxe, un domaine de la linguistique qui s'occupe de la construction des énoncés. Puisque la modification des mots et de leurs sens (morphologie) apporte aussi des modifications à la formation d'une phrase (syntaxe), par exemple, accord en genre et en nombre, l'on parle de « morphosyntaxe ».

### **2.1.2 : LA PRODUCTION ÉCRITE**

Selon l'Association française pour la Lecture (2013), « manier la langue écrite, c'est connaître ses codes et ses usages » (p.6). L'écrit est donc une action complexe qui demande le respect de toutes les règles grammaticales. Il ne s'agit pas d'une simple représentation de l'oral qui, parfois, ignore les règles grammaticales. Autrement dit, l'écrit demande une connaissance suffisante des règles linguistiques (Association française pour la Lecture, 2013). Notre corpus est constitué d'épreuves de productions écrites des apprenants qui permet d'analyser les difficultés des apprenants. L'écrit occupe donc une place centrale dans cette étude car nous visons une amélioration sur ce plan chez les apprenants.

### **2.1.3 : FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

L'enseignement-apprentissage de la langue française se matérialise dans des situations sociolinguistiques diverses. Français langue maternelle (FLM), français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS) et plus récemment français langue seconde de scolarisation (FLSco) sont des concepts décrivant ces situations sociolinguistiques de l'apprentissage du français. Nous tentons une définition de chacun de ces concepts. Le FLM décrit la situation de la première langue acquise intuitivement dans un contexte familial ; l'on fait référence ici au locuteur natif. L'enseignement du FLM est caractérisé par les acquisitions spontanées de l'élève. Dans le contexte du FLE, l'enseignement de la langue française se déroule dans un milieu où le français ne joue pas un rôle spécifique dans l'environnement politique et social. Il y a souvent un but professionnel, personnel ou touristique lié à l'apprentissage. Le concept de FLS a toujours fait l'objet d'un débat chez les chercheurs. La définition de Cuq (1995) indique dans une large mesure l'idée qui sous-tend le concept de FLS. Selon cet auteur :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue (p.2).

Il est important de noter que dans les pays où le français est langue seconde, son statut est privilégié. Autrement dit, elle joue un rôle majeur même si c'est appris dans un second temps. Bien des chercheurs ont tenté de définir le concept du FLS qui se caractérise par une forte ambiguïté. Cuq (1995) suggère que ce concept doit être compris dans un sens didactique et non pas linguistique. Afin de pouvoir situer le FLS dans un cadre didactique, il est important d'interroger son statut linguistique, sociolinguistique, historique, géographique, économique, etc. dans le contexte où il se trouve (Cuq, 1995).

Au Canada, chaque province structure et fournit son propre système d'éducation. Ainsi, le programme de FLS et sa structure relèvent de la compétence constitutionnelle à l'enseignement détenu par chaque province ou territoire (Liddicoat et Baldauf, 2008 ; Marsh et Willis, 2003). En Alberta, la dénomination de FLE s'emploie pour décrire le statut du français dans la province (au même titre que le japonais, l'espagnol, l'allemand, le chinois, etc. enseignés dans les institutions scolaires). Cependant, les approches méthodologiques ainsi que l'ensemble des situations d'enseignement/apprentissage de français s'appuient sur FLS dans cette province.

## **2.2 : CADRE THÉORIQUE**

Nous présenterons ici les théories relatives à cette étude et discuterons de la pertinence de ces théories par rapport à notre travail.

### 2.2.1 : ANALYSE CONTRASTIVE

Depuis son développement, l'analyse contrastive a été adoptée comme une méthode utile pour étudier l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Élaborée par Lado (1957), l'analyse contrastive aide l'enseignant à comparer la langue cible avec la langue maternelle des apprenants et pourra ainsi prédire les problèmes d'apprentissage auxquels seront confrontés les apprenants aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et sémantique. Les principes de Lado sont nés du travail de Fries (1945) qui suppose que les erreurs commises par les apprenants sont causées par l'interférence des éléments qui se diffèrent dans la langue maternelle et la langue cible. L'analyse contrastive a son fondement dans les approches du behaviorisme et du structuralisme. L'approche behavioriste est d'avis que les anciennes habitudes entravent l'apprentissage de nouvelles habitudes, suggérant donc que les apprenants tentent de transférer les caractéristiques de la langue maternelle vers la langue seconde qu'ils apprennent. Cette approche suggère d'un côté que le transfert négatif, également appelé « interférence » crée des difficultés d'apprentissage entraînant des erreurs. En revanche, les similitudes entre la langue maternelle et la langue cible facilitent un apprentissage rapide et facile.

Au fil du temps, la théorie de l'analyse contrastive a été critiquée par les chercheurs qui ont souligné que certaines erreurs commises par les apprenants ne sont pas liées à la première langue des apprenants (Rustipa, 2011). En dépit des lacunes, certains linguistes insistent sur le fait que l'analyse contrastive est encore nécessaire, car elle est pertinente pour expliquer certaines erreurs attribuées à l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde (par exemple, Fisiak, 1981). Yuehan (2018) stipule que l'analyse contrastive a pour tâche « de faire des études contrastives entre deux ou plusieurs langues d'une façon

synchronique, de décrire leurs similitudes et leurs différences afin de découvrir des régularités théoriques et de rendre service à d'autres domaines relatifs » (paragr. 4). Ainsi, cette étude s'appuiera sur le rôle important que joue toujours la théorie de l'analyse contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde pour prédire et expliquer les erreurs chez les apprenants anglophones sur le plan morphosyntaxique.

### **2.2.2 : ANALYSE D'ERREURS**

Pour apporter une solution à l'insuffisance de l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs a été proposée comme théorie alternative dans les années 1970. L'analyse d'erreurs a été fondée par des linguistes de l'approche cognitive qui ont reconnu que les connaissances des apprenants par rapport à la langue cible diffèrent de leur capacité à utiliser ces connaissances (Selinker, 1972 ; Corder, 1974). Ils soutiennent que les erreurs commises par les apprenants s'intègrent dans un processus cognitif qui indique le développement dans le système linguistique interne (l'interlangue) des apprenants dans la quête d'absorption des structures correctes de la langue cible. Contrairement donc à l'analyse contrastive qui compare la langue maternelle à la langue cible, l'analyse d'erreurs fait une comparaison entre l'interlangue et la langue cible. La place de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue seconde est devenue indispensable pour évaluer le progrès et la performance des apprenants (Lightbown et Spada, 2006). L'analyse d'erreurs fournit donc un large éventail d'explications possibles pour que les enseignants tiennent compte des erreurs des apprenants, en particulier chez les apprenants adultes (Gass et Selinker, 2008). Cependant, cette analyse a également fait l'objet de critiques au fil des années ; la plus courante étant que l'on portait trop d'attention aux erreurs des apprenants. Le résultat donc de ces critiques est l'on préconise l'emploi complémentaire de l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs dans la recherche en linguistique appliquée, ce que cette étude met en œuvre.

### 2.2.3 : LA THEORIE DU « TRANSLANGUAGING »

De nos jours, dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, beaucoup plus de théories ont tenté de dépasser les approches traditionnelles qui font une distinction d'une manière ou d'une autre entre la première langue et la langue cible comme ayant deux systèmes linguistiques différents. De plus en plus de chercheurs et d'éducateurs ont progressivement adopté des théories qui reconnaissent l'importance de la collaboration et de la coexistence de plusieurs langues dans l'apprentissage d'une langue. García (2009) a proposé la théorie du *translanguaging* qui permet à un apprenant bilingue ou multilingue de se servir en même temps de plusieurs langues qui existent dans son répertoire linguistique dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette approche rejette radicalement l'approche traditionnelle qui envisage les langues comme possédant des systèmes linguistiques distincts et qui doivent donc être enseignées dans des mesures strictes sans ingérence les unes des autres. Elle affirme que les apprenants bilingues/multilingues ont une compétence linguistique unitaire. Cependant, García et Kleyn (2016) reconnaissent que parfois et surtout en milieu académique, ces limites linguistiques sont importantes à observer. De nombreuses recherches axées sur l'éducation ont soutenu cette théorie (García, 2009 ; Martin-Beltrán, 2014 ; Smith et Murillo, 2015). Dans le travail de García et Kleyn (2016), les projets réalisés ont montré les différentes manières dont les apprenants et les enseignants ont utilisé l'approche de *translanguaging* pour donner des instructions ou discuter du contenu des cours. Ils ont fourni des modes de *translanguaging* portant sur tous les aspects du programme — la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite. Bien que le travail de García et Kleyn (2016) s'applique principalement au niveau primaire et secondaire, cette étude s'inspire de sa technique dans la formulation des questionnaires qui cherchent à analyser la production écrite des apprenants. En employant cette

technique, les étudiants ont eu la possibilité de manipuler les réponses du questionnaire et des exercices formulés en justifiant leurs réponses soit en anglais ou soit en français.

## **2.3 : TRAVAUX ANTERIEURES**

Pour comprendre notre étude, il est important de tenir compte des certains travaux portant sur l'analyse des notions grammaticales que nous étudions ici. Il s'agit d'abord de la notion d'accords en genre et en nombre en anglais et en français. Ensuite, il convient d'examiner les notions morphosyntaxiques—les pronoms possessifs et les participes passés comme vus dans certains travaux antérieurs et enfin, nous nous penchons sur la notion de transfert interlinguistique et intralinguistique.

### **2.3.1 : ACCORD EN GENRE ET EN NOMBRE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS**

#### **2.3.1.1 : ACCORD GRAMMATICAL**

D'après Grevisse et Goosse (2007), « l'accord est un phénomène qui se marque plus dans l'écrit que dans l'oral » (p.529). C'est pertinent donc à étudier ce phénomène qui pose des difficultés aux apprenants dans le contexte de l'écrit où ils ont besoin de s'en servir le plus.

Plusieurs définitions se présentent lorsqu'on parle de l'accord grammatical. La langue française est bien connue pour la valeur qu'elle attribue aux accords grammaticaux. Dans le contexte de l'apprentissage du français, on s'attend donc à ce que les apprenants maîtrisent bien ce phénomène afin d'atteindre un niveau élevé en français, notamment en contexte à l'écrit. Le français oral se caractérise du phénomène appelé « disfluence ». L'on parle ici des manifestations à l'oral telles que la répétition, l'hésitation, l'amorce, les constructions interrompues, entre autres. On constate un impact sur la morphosyntaxe de l'oral (Pallaud et Henry 2007). Néanmoins, le sens du message reste cohérent. L'accord, selon Riegel et al (2009), désigne :

Le phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms (p.897).

Grevisse et Goose (2007) le définissent comme :

Le fait qu'un mot variable (que nous appelons receveur) reçoit d'un autre mot de la phrase (mot que nous appelons donneur) ses particularités morphologiques : son genre, son nombre et sa personne : La terre **est ronde**. Les absents **ont** toujours tort. La fleur que tu m'**avais jetée** (p.529).

Les parties du discours qui déterminent la répartition du genre et du nombre sont généralement un nom ou/et un pronom. Les parties de la phrase qui reçoivent la fonction du genre et du nombre et changent selon le cas, sont les déterminants, les adjectifs, les participes passés, les verbes et, dans certains cas, les pronoms relatifs qui reçoivent le genre et le nombre de leurs antécédents. Exemple : Le sac dans **lequel** elle garde son argent. Dans cette phrase, *lequel* est un pronom relatif qui s'accorde en genre et en nombre avec son antécédent *le sac*.

D'après ces définitions, l'on compare l'accord grammatical à une pierre jetée dans l'eau (un nom ou un pronom) qui crée un effet d'entraînement (l'accord en genre, en nombre et en personne) sur les autres éléments présents (les déterminants, les adjectifs, les participes passés, le verbe). Autrement dit, l'accord grammatical est marqué par l'information donnée par un nom ou un pronom à d'autres mots dans une phrase. Il a donc une valeur de facilitation de la communication. Petrovà (2016) affirme que « les marques morphologiques d'accord sont en français plus nombreuses dans la langue écrite que dans la langue parlée » (p.4). Selon elle, l'accord sert à éclairer certains « repérages sémantico-syntaxiques » dans la formation des

phrases. Dans la phrase, « *L'image ne convient pas au texte : il/elle est trop vulgaire*, seul l'accord en genre (image est de genre féminin, texte est de genre masculin) permet de savoir si on parle de l'image ou du texte » (p.5).

L'accord grammatical est présente aussi dans d'autres langues mais suit des règles différentes. Il s'impose plus en français qu'en allemand (où, par exemple, l'adjectif qualificatif ne s'accorde que lorsqu'il est épithète et l'article est défini) ou en anglais qui réduit à peu de chose les accords (l'article et l'adjectif restent invariables) (Petrov, 2016). Cette recherche se préoccupe donc du respect par les anglophones de l'accord grammatical en genre et en nombre en fonction des pronoms possessifs et des participes passés en français.

### **2.3.1.2 : ACCORD EN GENRE**

Selon la définition du dictionnaire Larousse (en ligne), :

Le genre est une catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (genre grammatical) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (genre naturel).

D'après cette définition, on distingue deux types de genre : grammatical et naturel. D'un côté, le genre naturel, lui, « indique en général le sexe des êtres » (Grevisse, 2005). Autrement dit, le genre naturel se base sur ce que la société perçoit comme masculin ou féminin. De l'autre côté, le genre grammatical se rapporte à des classes grammaticales d'une langue et exige souvent un accord. En français, le genre grammatical fait référence à une « catégorie de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est soit le masculin, soit le féminin et qui est exprimé soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie) soit par l'accord (le sort, la mort, les manches longues, une dentiste, l'acrobate brune) » (Le Petit Robert, 2013, p.

1146). Notons que les langues indo-européennes, y compris le latin, l'espagnol, le français, le portugais, etc., se caractérisent par cette notion du genre grammatical. D'après Corbett (1991, cité dans Ezeodili, 2014), le genre grammatical constitue « un trait morphosyntaxique indispensable puisqu'il est exigé pour l'accord » (p. 81).

L'anglais moderne parlé et écrit « ne connaît pas le genre grammatical puisque les noms sont sémantiquement marqués suivant le code naturel des référents » (Ezeodili, 2014, p. 81-82). En anglais, la notion du genre se matérialise dans le contexte de la troisième personne du singulier. On parle ici de « *he* » (masculin), « *she* » (féminin) et « *it* » (neutre, pour décrire les animaux ou les inanimés). Même dans ce contexte, la distinction du genre n'a aucun accord avec les autres catégories grammaticales qui l'entourent. C'est ce phénomène du genre en anglais qui pose des problèmes pour les apprenants anglophones dans l'apprentissage du français car ce trait dernier exige souvent un accord par rapport au genre. Riegel et al (2009) stipulent que la nature imprédictible du genre est mise en relief à travers les erreurs commises par les apprenants étrangers. C'est pourquoi la notion du genre constitue toujours un aspect inconfortable pour les apprenants anglophones. Cependant, il existe des astuces qui peuvent aider les apprenants à déterminer le genre en français au lieu de l'apprendre mot à mot. En voici quelques-unes : les mots qui se terminent par *-ure*, *-té*, *-ion*, *-ie*, *-eur*, *-ée*, *-ance*, *-ence* sont généralement féminins. Par exemple, *la nature*, *la beauté*, *la conversation*, *l'économie*, *la fleur*, *la durée*, *l'influence*. Cependant, comme cette stratégie n'est pas infaillible pour déterminer le genre, il existe des exceptions. Exemples, *le musée*, *le silence*, *le lycée*, etc. Les mots qui se terminent en *-ment*, *-isme*, *-al*, *-ier*, *-oir*, *-age* sont généralement masculins. Par exemple, *le gouvernement*, *le réalisme*, *le capital*, *le pommier*, *le couloir*, *le voyage*. En voici quelques exceptions dans ce cas : *l'image*, *la plage*, *la page*, etc. Il existe aussi des mots qui sont masculins et féminins en même

temps mais qui apportent des changements sémantiques selon le genre. Par exemple, le tour (machine ou mouvement) / la tour (bâtiment). Il existe également des mots qui s'emploient au masculin et au féminin, désignant aussi bien un homme qu'une femme. Ils sont nommés « épiciens ». Ils n'ont qu'une forme masculine et féminine qui se distingue par l'emploi d'un déterminant et ne changent pas de sens. Par exemple : un arbitre/une arbitre, un élève/une élève, un architecte/une architecte.

### 2.3.1.3 : ACCORD EN NOMBRE

Pour établir le contraste entre les mots singuliers et pluriels, le nombre est utilisé comme classification grammaticale en anglais (Hornby, 2006). Le nombre en anglais se manifeste au niveau des noms, des pronoms, des verbes au présent et des déterminants. Par exemple :

Noms: *Book - Books*  
SG - PL

Pronoms: *He/She - They*  
SG - PL

Déterminant : *This - These*  
SG - PL

Verbes : *Likes - Like* (Singulier - SG, Pluriel - PL)  
SG - PL

Il existe en anglais des nuances par rapport au nombre. Cette nuance est évidente dans le cas des noms collectifs. D'après le dictionnaire anglais Oxford (2014), un nom collectif est un substantif au singulier qui désigne une collection ou un nombre d'individus. Autrement dit, un nom collectif est sémantiquement pluriel mais morphologiquement singulier. Par exemple : *team, family, committee*. Il s'associe donc à un verbe singulier, et il est souvent remplacé à l'écrit par les pronoms singuliers (Greenbaum, 1996). Il peut aussi s'associer à un verbe pluriel. Le nom collectif en anglais regroupe aussi les noms non dénombrables qui sont souvent classés inanimés.

Exemple : *air, sugar, water*. La formation du pluriel en anglais est généralement marquée par l'affixe *-s* ou *-es*. Par exemple :

*Dog – Dogs*  
*SG - PL*

*Pencil – Pencils*  
*SG - PL*

*Brush – Brushes*  
*SG - PL*

Les noms qui se terminent par *-s, -sh, -ch, ou -x* prennent *-es* pour former le pluriel. Par exemple :

*Glass – Glasses*  
*SG - PL*

*Match – Matches*  
*SG - PL*

*Tax – Taxes*  
*SG - PL*

Les noms qui se terminent par *-o* prennent *-es*. Par exemple :

*Mango – Mangoes*  
*SG - PL*

*Potato – Potatoes*  
*SG - PL*

Quelques exceptions : *photo – photos, kilo – kilos etc.*

Les noms qui se terminent par une consonne plus *-y* faites le pluriel en changeant *-y* en *-ies*.

Exemples :

*City – Cities*  
*SG - PL*

*Baby – Babies*

*SG - PL*

Les noms communs qui se terminent par une voyelle plus *-y* prennent généralement juste un *-s*.

Exemples :

*Toy – Toys*  
*SG – PL*

*Alley – Alleys*  
*SG - PL*

Le pluriel d'un nom propre qui se termine par *-y* se forme toujours par simple ajout d'un *-s*, que le *-y* soit précédé d'une voyelle ou d'une consonne. Par exemple :

*Kennedy – Kennedys*  
*SG - PL*

*Parry – Parrys*  
*SG - PL*

Les noms qui se terminent par *-f* ou *-fe* peuvent prendre *-s* ou *-es*.

Exemples :

*Chief – Chiefs*  
*SG - PL*

*Safe – Safes*  
*SG - PL*

Les noms qui se terminent par une consonne ou une seule voyelle plus *-f* ou *-fe*, remplacent le *-f* ou *-fe* par *-ves*. Par exemple :

*Wife – Wives*  
*SG - PL*

*Shelf – Shelves*  
*SG - PL*

Il existe des noms qui n'ajoutent ni *-e* ni *-es* pour former le pluriel. Leur formation est dérivée de l'anglais ancien et irrégulier. En voici quelques exemples :

*Man – Men*  
*SG - PL*

*Tooth – Teeth*  
*SG - PL*

*Mouse – Mice*  
*SG - PL*

*Child – Children*  
*SG - PL*

L'emploi du nombre en français présente certaines ressemblances avec l'emploi du nombre en anglais mais avec de nombreuses exceptions. Le français reconnaît les noms individuels (qui peuvent être singulier ou pluriel) et les noms collectifs. Par exemple :

Les noms individuels

Les noms collectifs

Un livre – Des livres  
*SG - PL*

L'équipe, Le groupe, La foule etc.

Les noms collectifs, comme en anglais, font référence à un ensemble ou un groupe. L'accord du nom collectif est souvent fait au singulier sauf dans le cas où on veut insister sur les personnes ou les objets impliqués dans le nom collectif. Par exemple :

L'équipe joue aujourd'hui en France.

Une foule de gens se trouvent dans l'amphithéâtre (verbe au pluriel parce que l'accent est sur les gens). En français, la formation du pluriel est généralement marquée par le -s (Grevisse, 2005).

Par exemple :

Une femme – Des femmes  
*SG - PL*

Une chaise – Des chaises  
*SG - PL*

Quelques exceptions à la formation du pluriel :

Les noms qui se terminent par *-s*, *-x* ou *-z* ne changent pas au pluriel. Par exemple :

Une souris – Des souris

*SG* - *PL*

Une noix – Des noix

*SG* - *PL*

Un nez – Des nez

*SG* - *PL*

Les noms en *-au*, *-eau*, *-eu* prennent un *-x* au pluriel. Par exemple :

Un noyau – Des noyaux

*SG* - *PL*

Un château – Des châteaux

*SG* - *PL*

Un cheveu – Des cheveux

*SG* - *PL*

Les noms qui se terminent par *-al* changent en *-aux*. Par exemple :

Un bocal – Des bocaux

*SG* - *PL*

Un animal – Des animaux

*SG* - *PL*

Quelques exceptions à cette règle sont : (le bal – des bals, le festival – des festivals etc.)

Les noms qui se terminent en *-ail*, *-ou* prennent un *-s* au pluriel. Par exemple :

Un rail – Des rails

*SG* - *PL*

Un clou – Des clous

*SG* - *PL*

Quelques exceptions à cette règle sont : certains mots en *-ail* font leur pluriel en *-aux* et certains

mots en *-ou* prennent *-x* au pluriel. Par exemple :

Un travail – Des travaux

SG - PL

Un caillou – Des cailloux

SG - PL

Nous constatons que la notion du genre et du nombre en anglais et en français fait l'objet de nombreuses exceptions même s'il existe des similarités. Notre intérêt est d'analyser l'accord par rapport aux notions grammaticales (les pronoms possessifs et le participe passé) dans les deux langues et les erreurs commises par les apprenants anglophones dans ce cadre.

### 2.3.2 : LES PRONOMS POSSESSIFS ET LA NOTION DU GENRE ET DU NOMBRE

En français, il existe de nombreuses façons de montrer la possession. L'emploi du pronom possessif en fait partie. Les pronoms possessifs en français sont constitués de l'article défini (le, la, les) suivi de l'une des variations de *mien, tien, sien, nôtre, vôtre, leur* (Riegel et al, 2009). Selon Grevisse et Goosse (2007), l'emploi des pronoms possessifs suit les critères suivants :

- le genre (masculin ou féminin) du nom qu'il remplace (par exemple, Sa robe est plus belle que la mienne. Voici mon vélo, où est le tien ?).
- le nombre (singulier ou pluriel) du nom qu'il remplace ou des possesseurs (par exemple, Leurs robes sont plus belles que la mienne/les miennes/la nôtre/les nôtres).
- la personne grammaticale à laquelle on fait référence (par exemple, Sa robe est plus belle que la mienne [la robe que je possède], que la tienne [la robe que tu possèdes], que la nôtre [la robe que nous possédons]).

Il existe plusieurs distinctions entre l'emploi du pronom possessif en français et en anglais. En anglais, le pronom possessif singulier à la troisième personne indique le genre du possesseur (*his, hers*) tandis que le pronom possessif en français ne l'indique pas. Les pronoms possessifs à la deuxième personne du singulier et du pluriel ont la même forme en anglais (*yours*) alors que la

forme française distingue entre les deux (le tien et ses variations/ le vôtre et ses variations).

Quant à la forme des pronoms possessifs, le français distingue le pronom possessif selon le genre, le nombre et le possesseur mais l'anglais n'emploie qu'une forme pour le genre, le nombre et le possesseur sauf à la troisième personne du singulier qui fait une distinction entre le genre du possesseur (*mine, yours, his/hers, ours, yours, theirs*). En voici quelques exemples de ces distinctions du pronoms possessifs en anglais et en français :

**Tableau 1: Pronoms Possessifs**

	Pronoms possessifs (Français)				Pronoms possessifs (Anglais)				
	<b>Possédé</b>								
	Masc. sing.	Fém. sing.	Masc. plu.	Fém. plu.	Masc. sing.	Fém. sing.	Masc. plu.	Fém. plu.	
<b>Possesseur</b>	1 <sup>e</sup> personne sing.	Le mien	La mienne	Les miens	Les miennes	Mine			
	2 <sup>e</sup> personne sing.	Le tien	La tienne	Les tiens	Les tiennes	Yours			
	3 <sup>e</sup> personne sing.	Le sien	La sienne	Les siens	Les siennes	Possesseur masc.	His		
						Possesseur fém.	Hers		
	1 <sup>e</sup> pluriel	Le notre	La notre	Les nôtres		Ours			

	2 <sup>e</sup> pluriel	Le vôtre	La vôtre	Les vôtres	Yours
	3 <sup>e</sup> pluriel	Le leur	La leur	Les leurs	Theirs

- (1) La voiture est la mienne.  
 ART.DEF.F.SG voiture.F.SG etre.PRES.3<sup>e</sup>SG ART.DEF.F.SG PRON.POSS.F.SG.1<sup>er</sup>SG  
 [Possédé ] [Possesseur ]
- (2) The car is mine.  
 ART.DEF voiture.SG etre.PRES.3<sup>e</sup>SG PRON.POSS.1<sup>er</sup>SG  
 ('La voiture est la mienne.')
- (3) Ces chiens sont les siens.  
 DEM.PL chien.M.PL etre.PRES.3<sup>e</sup>PL ART.DEF.PL PRON.POSS.M.PL.3<sup>e</sup>SG  
 [Possédé ] [Possesseur ]
- (4) These dogs are his/hers.  
 DEM.PL chien.PL etre.PRES.3<sup>e</sup>PL PRON.POSS.3<sup>e</sup>SG.M/PRON.POSS.3<sup>e</sup>SG.F  
 ('Ces chiens sont les siens.')

Ces différences, comme celles signalées déjà ci-dessus, entravent le progrès des apprenants du FLS et nécessitent donc d'être examinées.

### 2.3.3 : LE PARTICIPE PASSE ET LA NOTION DU GENRE ET DU NOMBRE

L'emploi du participe passé en français peut être classé sous trois formes. Il est employé :

- sous forme verbale avec l'auxiliaire être ou avoir dans un temps composé (par exemple, ils sont *descendus*, j'ai *mangé*, il a *fini*).
- sous forme d'un adjectif qualificatif épithète ou attribut (par exemple, le garçon *épuisé*, le garçon est *épuisé*).
- sans auxiliaire ayant un sens passif (par exemple, le film *détesté* de tout le monde) (Grevisse et Goosse, 2007).

Dans son emploi sous forme verbale, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec l'auxiliaire *être* par rapport au sujet (Riegel et al, 2009). Exemples :

Les erreurs seront corrigées.

La femme est allée à Venise.

Avec l'auxiliaire *avoir*, il s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (COD) dans le cas où l'objet le précède (Riegel et al, 2009). Exemples :

Il a cueilli des mangues.

Voici les mangues qu'il a cueillies.

Il s'accorde en genre et en nombre sous la forme adjectivale avec le nom qu'il qualifie (Riegel et al, 2009). Exemples :

Les bouteilles disposées.

La chambre aménagée.

Quant aux verbes pronominaux, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet d'un verbe essentiellement pronominal (un verbe qui ne s'emploie qu'à la forme pronominale), sauf si le verbe a un complément d'objet direct. Il s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct d'un verbe occasionnellement pronominal lorsque ce complément précède le verbe. Exemples :

### **Les verbes essentiellement pronominaux**

Elles se sont évadées de la ville avant le couvre-feu.

Elle s'est évanouie après avoir entendu la mauvaise nouvelle.

### **Les verbes occasionnellement pronominaux**

Ils se sont construit une maison. (Complément direct placé après le verbe)

La maison qu'ils se sont construite est bien meublée. (Complément direct placé avant le verbe)

A l'opposé, le participe passé en anglais reste invariable. Il ne s'accorde pas en genre et en nombre ni dans sa forme verbale ni dans sa forme adjectivale. Exemple :

(5) La chambre meublée est grande.  
 ART.DEF.F.SG chambre.F.SG meubler.PP-ADJ.F.SG être.PRES.3<sup>e</sup>SG ADJ.QUAL.F.SG

(6) The furnished room is large.  
 ART.DEF meubler.PP-ADJ chambre.SG être.PRES.3<sup>e</sup>SG ADJ.QUAL  
 ('La chambre meublée est grande'.)

(7) Elle est allée au parc.  
 PRON.PERS.F.3<sup>e</sup>SG être.AUX.PRES.3<sup>e</sup>SG aller.PP.F.SG PREP.+le.ART.DEF parc.M.SG

(8) She has gone to the park.  
 PRON.PERS.F.3<sup>e</sup>SG avoir.AUX.PRES.3<sup>e</sup>SG aller.PP PREP ART.DEF parc.SG  
 ('Elle est allée au parc'.)

En raison de cette différence, les apprenants anglophones du FLS commettent des erreurs. Il est donc important de les examiner.

## 2.4 : LA THEORIE D'INTERLANGUE

Le concept d'interlangue est considéré comme un système linguistique de transition à tous les niveaux (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique), différent du système de langue cible et également différent du système de langue maternelle de l'apprenant. D'après Mason (2008), il est considéré comme une langue distincte qui a ses propres règles. De nombreuses études ont fait référence à ce concept en utilisant des terminologies différentes : Corder (1967) utilise le terme « compétence transitoire », Nemser (1971) parle de « système approximatif », Porquier (1975) emploie l'expression de « système intermédiaire », alors que Noyau (1980) fait mention du « système approché ». Dans ce travail, il s'agit du terme

interlangue (IL) proposé par Selinker (1972). L'acronyme « IL » représente une forme de langue proche de la langue cible mais qui est « pleine de fautes et partiellement programmée par l'interférence de la langue maternelle » (Khatra, 2013, paragr. 1). Son objectif est alors fixé sur les processus qui rentrent en jeu lorsqu'un apprenant construit son propre système linguistique dans le but de l'apprentissage de la langue cible. Selinker (1972) indique cinq processus cognitifs qui sous-tendent le concept d'IL : transfert à partir de L1, transfert d'apprentissage de la langue cible, surgénéralisation des règles de la langue cible, les stratégies de communication en L2 et les stratégies d'apprentissage d'une L2. Il est important de mentionner ici que cette étude s'intéresse aux trois premiers processus mentionnés ci-dessus. Dans l'acquisition du français L2, l'apprenant anglophone a tendance à transférer certains règles et éléments de l'anglais vers le français. Selon Turaeva (2021), la surgénéralisation se produit en inférant une règle d'un cas particulier à un autre cas possédant une structure similaire sans tenir compte des exceptions. La surgénéralisation ne se produit que dans une langue, dans notre cas le français. Nous pouvons donner comme exemple le genre des mots qui se terminent par le suffixe *-age* en français. Les mots comme *village*, *garage*, *massage* sont masculins mais il existe des exceptions comme on le voit avec des mots *plage*, *image*, *page*, *nage*, qui ne dérivent pas du même suffixe, et sont féminins. Ici, l'apprenant peut régulariser son apprentissage de la règle du suffixe *-age* aux éléments qui ne proviennent pas de ce suffixe. Le schéma ci-dessous représente le concept d'interlangue :



**Figure 1 : Le concept d'interlangue**

## **2.5 : TRANSFERT INTERLINGUISTIQUE ET INTRALINGUISTIQUE**

Le transfert se réfère généralement à la transmission directe des apprentissages antérieurs à des apprentissages ultérieurs. Yu et Odlin (2016) décrivent le transfert dans le sens où les apprenants reportent certaines structures d'une langue dans leur utilisation d'une autre langue. Les apprenants anglophones peuvent parfois deviner lorsqu'ils produisent un discours ou un texte en français parce qu'ils n'ont pas appris ou parce qu'ils ont oublié comment appliquer correctement les règles. Odlin et Yu (2015) présentent des transferts variés. Selon eux, le transfert peut être négatif, positif ou de retour.

### **2.5.1 : LE TRANSFERT NÉGATIF**

Lié étroitement à la notion d'interférence qui nous concerne dans cette étude, le transfert négatif se présente « en cas de divergence décelées lors de l'analyse contrastive des langues en contact, soit la L1 de l'apprenant et la L2 qu'il vise apprendre » (Belghouar, 2021, p.36), tel que l'interférence morphosyntaxique rencontrée par les apprenants anglophones lors de l'utilisation des pronoms possessifs et du participe passé en français. L'interférence résulte des différences entre la langue précédemment acquise et la langue cible.

### **2.5.2 : LE TRANSFERT POSITIF**

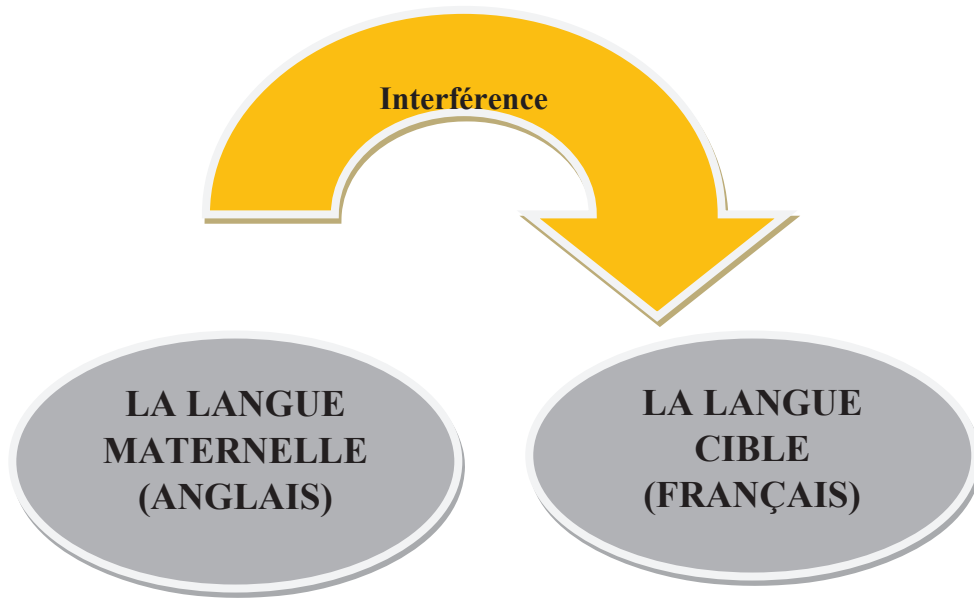
Le transfert positif se manifeste lors d'« une congruence des structures régies par les deux langues en contact, il permet de favoriser l'apprentissage et joue un rôle facilitateur dans l'acte d'apprentissage des langues étrangères » (Belghouar, 2021, p.36). Ce type de transfert est issu des similarités entre la L1 et la L2 des apprenants. Le transfert positif se produit lorsque des structures pertinentes des deux langues sont identiques, ce qui entraîne une production linguistique correcte. Les structures similaires des deux systèmes linguistiques permettent une transition facile lorsqu'un transfert positif (facilitation) se produit.

### 2.5.3 : LE TRANSFERT DE RETOUR

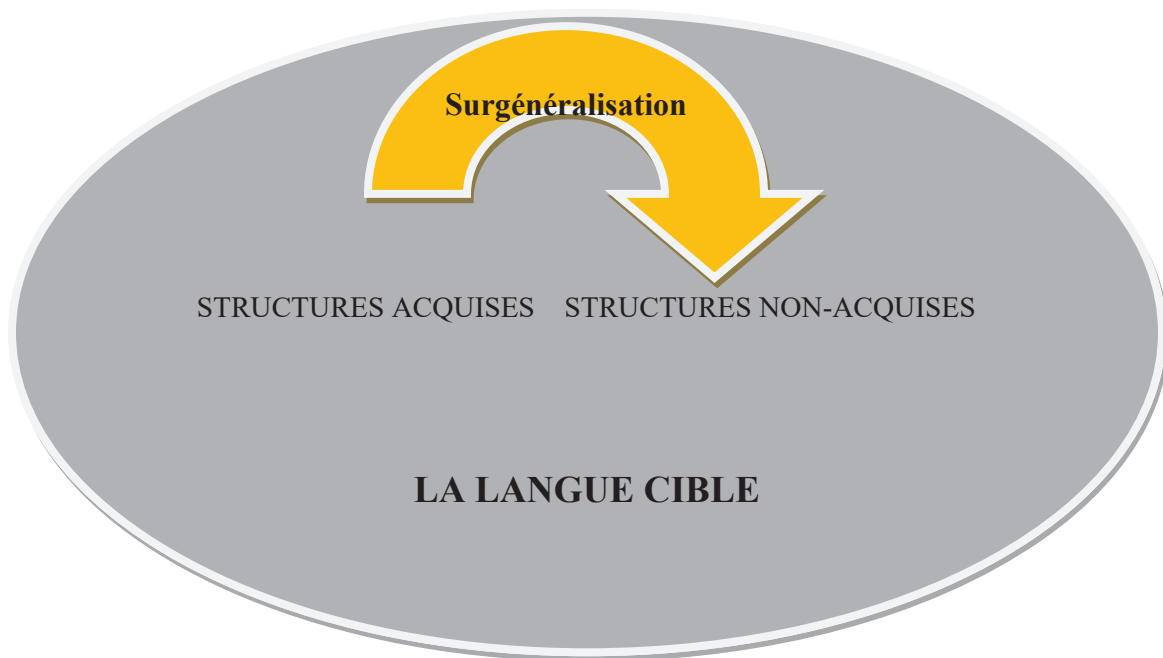
Odlin et Yu (2015), cités dans Dedková (2020, p.37), présentent le transfert de retour comme étant « l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle ». Bien que ce phénomène existe lorsque les langues sont en contact, on lui attribue moins d'attention car il est nettement moins présent que les autres types de transferts, surtout le transfert négatif. Il n'y a pas suffisamment de données pour étayer l'idée que la L1 déjà acquise et établie dans le répertoire linguistique de l'apprenant peut être considérablement influencée par la L2 au même titre que la L1 influence la L2.

Brown (2002) indique qu'au fur et à mesure que les apprenants progressent dans la L2 et acquièrent des parties du nouveau système, de plus en plus de transfert intralinguistique - surgénéralisation au sein de la L2 - se manifeste. Les erreurs de transfert intralinguistiques se produisent lorsqu'une règle ou une construction dans la langue cible a été acquise, mais appliquée là où elle ne devrait pas être utilisée. Le processus invoqué ici est la surgénéralisation. Puisque nos apprenants sont au niveau intermédiaire dans l'apprentissage du FLS, il est évident que les erreurs qui peuvent se produire à l'écrit auront non seulement des interférences interlinguistiques mais aussi des traces d'influence intralinguistique.

Enfin, on constate que le transfert négatif (interférence) et le transfert intralinguistique (surgénéralisation) ralentissent le processus d'apprentissage du FLS chez les apprenants anglophones. Cette recherche a pour objectif de révéler et d'examiner ces erreurs dans la production écrite des apprenants. Les schémas ci-dessous résument les concepts de transferts discutés précédemment :



**Figure 2 : Le transfert interlinguistique**



**Figure 3 : Le transfert intralinguistique**

## **2.6 : CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre théorique et les travaux antérieurs. Les termes clés qui se rapportent à cette étude ont été définis. Nous avons également établi la place des théories de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreurs dans notre travail de recherche. Ensuite, nous avons passé en revue plusieurs des travaux indispensables à la compréhension de nos recherches. La revue a porté sur l'accord en genre et en nombre en anglais et en français, les points de similitudes et de différences qui existent entre ces notions dans les deux langues et la manière dont ils se manifestent au niveau des notions morphosyntaxiques (les pronoms possessifs et les participes passés). Ce chapitre a exploré la théorie d'interlangue et les différents types de transfert linguistique (interlinguistique et intralinguistique). Dans le chapitre qui suit, nous présentons la démarche méthodologique employée dans cette recherche.

## CHAPITRE TROIS : METHODOLOGIE

### 3.0 : INTRODUCTION

Ce chapitre décrira en détail l'approche employée dans la collecte de données, la population de référence de cette étude ainsi que la technique d'analyse des données. Notons ici que nous avons obtenu les approbations éthiques requises avant la distribution des questionnaires aux étudiants pour la collecte de données. Nous admettons que la pandémie mondiale a affecté les moyens fondamentaux de mener des recherches. Au début de cette recherche, la méthode traditionnelle de réalisation d'enquête à travers des rencontres physiques avec les apprenants avait été choisie. Cependant, en raison des restrictions mises en place par le gouvernement d'Alberta pour réduire les contacts physiques, nous avons dû adapter notre stratégie de collecte de données à la situation actuelle. Nous n'avions eu que des contacts virtuels avec les apprenants. Les questionnaires ont été administrés aux apprenants via une plateforme en ligne, soigneusement sélectionnée pour répondre à la norme d'approbation éthique.

Après une étude approfondie des différentes plateformes de collecte de données en ligne, nous avons choisi d'utiliser le « Google form » dans la formulation du questionnaire et des exercices pour le recueil de données. Quatre principes ont guidé le choix du Google form :

- il est accessible à notre groupe cible.
- l'interface est facile à naviguer pour fournir des réponses.
- le stockage des données est sécurisé et accessible uniquement à des fins de cette recherche.
- il est généralement sécurisé et contribuera donc à préserver l'anonymat des participants.

### **3.1 : POPULATION DE RÉFÉRENCE**

Le public cible de cette étude a compris des apprenants de FLS à l'Université de Lethbridge qui ont été choisie en fonction de notre contact récent et de nos observations de ce groupe. L'université offre aux apprenants la possibilité d'étudier le français dans les cas suivants—une majeure, une majeure combinée avec l'espagnol et/ou l'éducation ou une mineure à toutes les majeures disponibles dans le BA, BSCs et BASc. La majorité des apprenants qui décident d'étudier le français dans l'un ou l'autre de ces programmes ont généralement un contact préalable avec le français, que ce soit par l'origine familiale ou des études (par exemple, français de base, français intensif, Immersion en français, Programme francophone). Les apprenants auraient acquis quelques éléments grammaticaux français en plus des notions linguistiques anglaises déjà acquises.

#### **3.1.1 : L'ÉCHANTILLONNAGE**

Pour établir l'échantillon pour cette étude, nous avons sondé bon nombre d'apprenants de FLS au niveau intermédiaire pour le semestre d'automne 2021 à l'Université de Lethbridge. Les apprenants au niveau intermédiaire sont inscrits dans les cours de français 2010 (Intermediate Language I), français 2020 (Intermediate Language II) et français 2001 (Language for Immersion Grads). Ce groupe est constitué d'apprenants qui ont déjà suivi les cours de langue au niveau débutant (Beginners' French I-français 1000 et Beginners' French II-français 1100) ou qui ont passé un test de placement, ayant déterminé leur niveau en français. Ce cours de langue les aurait appris quelques notions grammaticales de base en français. Les objectifs des cours préalables (français 1000 et français 1100) que le groupe de l'échantillon définitif aurait suivi visent à développer la connaissance linguistique à l'oral et à l'écrit chez les apprenants. Ils visent aussi à améliorer aussi la capacité des apprenants à communiquer. Cette situation nous a permis d'appliquer les théories de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreur afin d'évaluer les erreurs

des apprenants dans les deux langues en question. Cette étude a impliqué donc tous les apprenants inscrits dans les cours de français au niveau intermédiaire dans la collecte des données. Le Tableau 2 présente un aperçu d'étudiants inscrits dans les trois cours et le Tableau 3 représente l'échantillon définitif de l'étude :

**Tableau 2 : Les étudiants inscrits dans les cours au niveau intermédiaire**

<b>Cours</b>	<b>Nombre d'étudiants inscrits</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	11	27
Français 2020 (Intermediate Language II)	13	32
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	17	41
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

**Tableau 3 : L'échantillon définitif**

<b>Cours</b>	<b>Nombre de participants</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	7	35
Français 2020 (Intermediate Language II)	7	35
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	6	30
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### **3.2 : INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans une telle étude, il est important que la méthodologie appliquée soit fidèle aux problèmes identifiés chez les apprenants. Ainsi, les instruments de collecte des données ont été constitués du questionnaire et des exercices de morphosyntaxe destinés aux apprenants de FLS.

### **3.2.1 : LE QUESTIONNAIRE**

Le questionnaire avait pour but de collecter des informations sociolinguistiques telles que le background linguistique des apprenants. Ces informations nous ont permis d'évaluer d'utilité de données portant par exemple sur l'historique du contact des apprenants avec la langue française et les avis en général de ceux-ci par rapport à ce contact.

### **3.2.2 : LES EXERCICES**

D'après Vigner (2016), « l'exercice est un outil d'apprentissage d'un usage constant dans l'apprentissage des langues » (p.15). En d'autres termes, l'exercice occupe toujours une place centrale dans l'apprentissage des langues puisqu'il nous aide à évaluer les progrès des apprenants. En ce qui concerne les exercices de morphosyntaxe, nous avons administré les tests portant sur les pronoms possessifs et les participes passés aux apprenants pour explorer l'impact des éléments morphosyntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants en français. Les tests comprenaient un exercice à trous pour les pronoms possessifs et un exercice à choix multiples pour le participe passé. Ces exercices morphosyntaxiques nous ont aidé à identifier les problèmes que cherche à examiner cette étude.

#### **3.2.2.1 : L'EXERCICE À TROUS**

L'exercice à trous aussi appelé « exercice lacunaire » a été employé pour identifier les erreurs des apprenants par rapport aux pronoms possessifs. Il s'agit dans cet exercice de fournir la bonne réponse à un mot ou un groupe de mots manquants. Le but de cet exercice était de déterminer si les apprenants étaient capables ou non d'identifier les structures dans la phrase donnée qui définissaient leurs réponses possibles. Les apprenants ont également donné une petite explication aux réponses qu'ils ont fournies. Ce justificatif offre des renseignements sur ce qui provoquent les erreurs. En voici un exemple de ce type d'exercice :

*Il habite dans son appartement. Ses parents habitent dans..... (theirs).*

### **3.2.2.2 : L'EXERCICE À CHOIX MULTIPLES**

L'exercice à choix multiples a été attribué aux participes passés. Ici, nous avons proposé aux apprenants des réponses parmi lesquelles ils devaient choisir la bonne. La réponse choisie nous a indiqué si un apprenant a fait des accords nécessaires ou pas selon le contexte. On présente un exemple de cet exercice :

*Elles sont (rentrés, rentrée, rentrées) tard.*

### **3.3 : METHODE D'ANALYSE DES DONNEES**

Les données recueillies ont été analysées de manière systématique et descriptive en se servant de tableaux de fréquence. La présentation des tableaux de fréquence a fait ressortir les erreurs des apprenants dans les tests administrés. Les tableaux classifient chaque item présenté dans le questionnaire et dans les exercices portant sur les aspects grammaticaux. Les items sont codifiés et enregistrés dans les tableaux de fréquence. Nous présentons aussi sous forme graphique les résultats des données. La variété du questionnaire et des exercices formulés, à savoir, les questions ouvertes et fermées, nous a permis de faire des observations quantitatives et qualitatives. Les données à ces sujets en particulier se caractérisent par des renseignements qualitatifs : dans le questionnaire, les réponses des étudiants par rapport à l'objectif général de l'apprentissage du FLS ainsi que leurs suggestions à s'améliorer à l'écrit. En outre, les justifications aux réponses données par les apprenants dans les exercices s'ouvrent à une analyse qualitative.

Les bonnes réponses ainsi que les réponses erronées sont présentées dans les tableaux. On y retrouve aussi le nombre d'étudiants et les chiffres représentant les pourcentages. Nous indiquons également les erreurs commises et la source possible des erreurs. Tel que mentionné

ci-dessus, nous avons demandé aux étudiants de fournir une petite explication à leurs réponses. Bien que certains n'aient fourni aucune explication à leurs réponses, d'autres ont fourni une sorte d'explication. La plupart de ces explications étaient des réponses très brèves. Dans l'analyse qui suit chaque tableau, nous avons tenu compte ces explications fournies par les participants eux-mêmes comme étant une justification pour le choix d'une réponse.

Au début de chaque tableau se trouve une présentation de gloses interlinéaires de chaque item présenté à la fois en français et en anglais. Le but des gloses interlinéaires est de communiquer des informations sur les propriétés grammaticales des mots individuels et des parties de mots. Dans notre cas, les morphèmes qui nous concernent dans cette étude comprennent ceux des pronoms possessifs et des participes passés de chaque phrase en français et en anglais. Ces morphèmes ont été convenablement marqués par un code de couleur. La couleur jaune marque un morphème de genre et la couleur verte marque un morphème de nombre. Le code de couleur facilite notre analyse contrastive des éléments grammaticaux entre le français et l'anglais.

### **3.4: CONCLUSION**

Ayant présenté la méthodologie de notre étude dans ce chapitre, nous avons également établi les circonstances qui ont affecté la collecte de données de ce travail et la manière dont nous avons adapté la méthodologie à la situation actuelle. Nous avons aussi constitué l'échantillon définitif pour la recherche. Enfin, nous avons présenté les différents types d'exercices qui nous ont aidé à identifier les erreurs des apprenants provenant de l'influence de l'anglais sur l'écrit en français. Il est à noter que le questionnaire et tous les exercices sont annexés à ce travail. Les données au questionnaire et aux exercices sont relevées et analysées dans le chapitre qui suit.

## **CHAPITRE QUATRE : ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS**

### **4.0 : INTRODUCTION**

Les données soumises à l'analyse proviennent essentiellement du questionnaire et des tests administrés aux étudiants inscrits dans les cours de français 2010, 2020 et 2001 en automne 2021. Nous avons reçu des retours via le sondage en ligne de septembre à novembre 2021, conformément à l'approbation éthique. Nous avons suivi une démarche méthodologique correspondant aux techniques quantitatives et qualitatives d'analyse des données. Sous forme de tableaux récapitulatifs, nous présentons donc les réponses à chaque item répertorié dans le questionnaire ainsi que dans les tests. Dans les tableaux, nous représentons également les réponses correctes et erronées par les chiffres montrant les pourcentages. L'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs entrent en jeu dans l'explication qui suit les tableaux récapitulatifs de chaque item. La formulation des exercices s'inspirant de la théorie de « translinguaging » met à la lumière la source possible d'erreurs à travers les informations fournies par les étudiants eux-mêmes. Ce chapitre correspond à l'analyse de l'ensemble des erreurs commises par les étudiants dans la production écrite. En examinant la fréquence des erreurs et leurs répartitions selon les catégories du genre et du nombre, il est possible d'établir un profil des difficultés que pose l'emploi des pronoms possessifs et des participes passés.

### **4.1 : PROFIL SOCIO-DEMOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE**

Le questionnaire formulé couvre des questions pertinentes à l'établissement d'un profil socio-démographique et un profil linguistique de nos participants. Ces questions rassemblent des informations telles que les années de contact avec la langue cible, le cours de français qu'ils suivent et ceux qu'ils ont déjà suivis, le nombre d'années d'apprentissage du français, le contexte

d'usage, le niveau d'apprentissage du français, l'objectif général d'apprentissage, entre autres.

D'après Chnane-Davin (2020), :

Le profil, la personnalité et la façon d'apprendre, mais aussi le projet et la motivation des apprenants, ont un impact sur l'élaboration d'un enseignement adapté. D'où l'importance d'une analyse des acquis pour situer leur niveau langagier et culturel et d'une analyse de leurs besoins pour y répondre. (p.149).

Grace aux réponses à ce questionnaire, nous étions capables d'établir les situations évolutives d'apprentissage des apprenants.

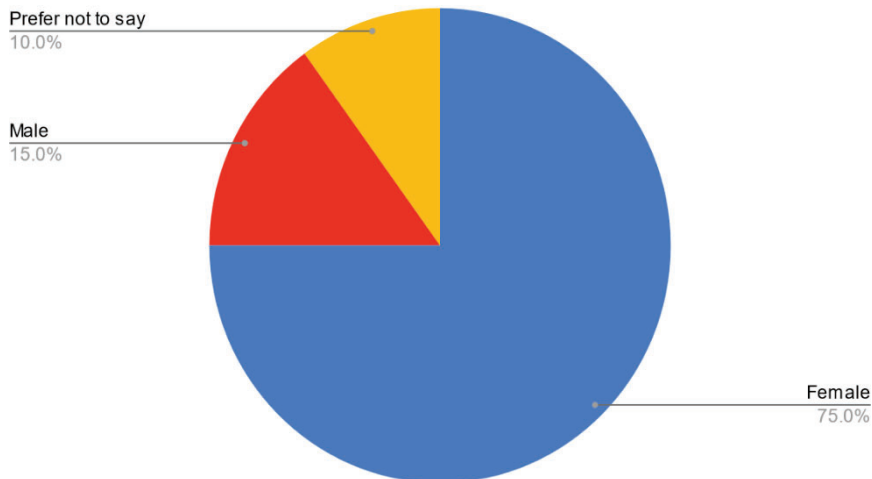
#### **4.1.1 : REPONSES AU QUESTIONNAIRE ET ANALYSE**

**Tableau 4 : Genre des participants**

Le Tableau 4 et la Figure 4 montrent que les femmes constituent plus de la moitié des participants à cette étude.

<b>Genre</b>	<b>Nombre de participants</b>	<b>%</b>
Femme	15	75
Homme	3	15
Préfère ne pas répondre	2	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

1. Are you:



**Figure 4 : Genre des participants**

Les données de Statistique Canada (2021) indiquent qu'il y a plus de femmes que d'hommes dans les établissements postsecondaires. En 2019, les femmes représentaient 56,5 % comparativement à 43,5 % d'hommes. En Alberta, les chiffres de femmes à d'hommes étudiant dans le domaine des sciences humaines en 2019 étaient 65,2% à 34,8%. Il existe également des preuves empiriques accablantes qui suggèrent qu'il y a plus de femmes qui suivent des cours de langue étrangère que d'hommes, ce qui correspond aux conclusions l'étude menées par Wightman (2020). Il n'est donc pas surprenant de voir le nombre élevé de femmes par rapport aux hommes participant à cette étude.

**Tableau 5 : Cours suivi des participants**

Cours suivi	Nombre des participants	%
Français 2010 (Intermediate Language I)	7	35
Français 2020 (Intermediate Language II)	7	35
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	6	30
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

2. Which French course(s) are you taking this semester? (Check all that apply).

20 responses



**Figure 5 : Cours suivi des participants**

Nous avons indiqué auparavant que le public cible de cette étude étaient les étudiants inscrits aux cours de FLS au niveau intermédiaire à l'Université de Lethbridge. Le Tableau 5 et la Figure 5 donne un aperçu des cours suivis par les participants. Le nombre de participants est presque le même dans tous les 3 cours. Ces chiffres nous donnent une représentation fiable des participants de chaque groupe aux fins de l'analyse des données.

**Tableau 6 : Cours de Français déjà suivi(s)**

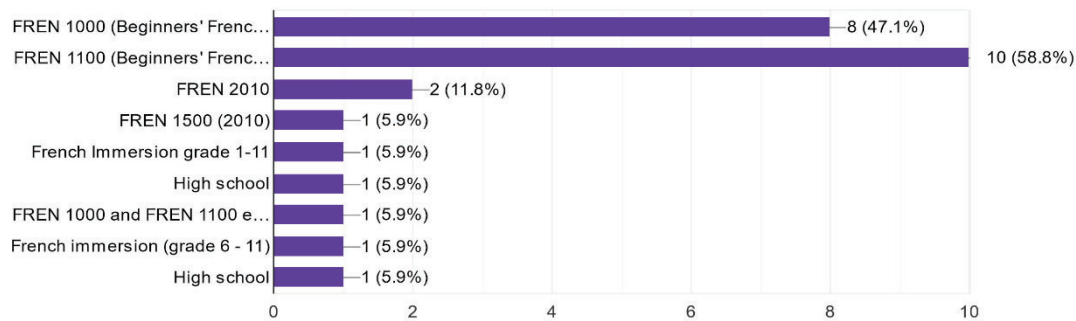
Cours suivi	Cours déjà suivi(s)						
	Cours de langue		Autres				
	FREN 1000 (Beginners' French I)	FREN 1100 (Beginners' French II)	FREN 2010 <sup>3</sup>	French Immersion grade 1-11	High school	FREN 1000 and FREN 1100 equivalent courses at U of C	French immersion (grade 6 - 11)
Français 2010 (Intermediate Language I)	5	6	0	0	0	1	0

<sup>3</sup> Le cours FREN 2010 était auparavant connu sous le nom de FREN 1500. Dans le Tableau, tous les participants ayant indiqué avoir suivi le cours de FREN 1500 ont été considérés dans la catégorie de FREN 2010.

Français 2020 (Intermediate Language II)	3	4	3	1	0	0	0
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	0	0	0	0	2	0	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

3. Have you previously taken any French courses? (This can be a previous French course studied at the University of Lethbridge or somewhere else). If yes, check all that apply.

17 responses



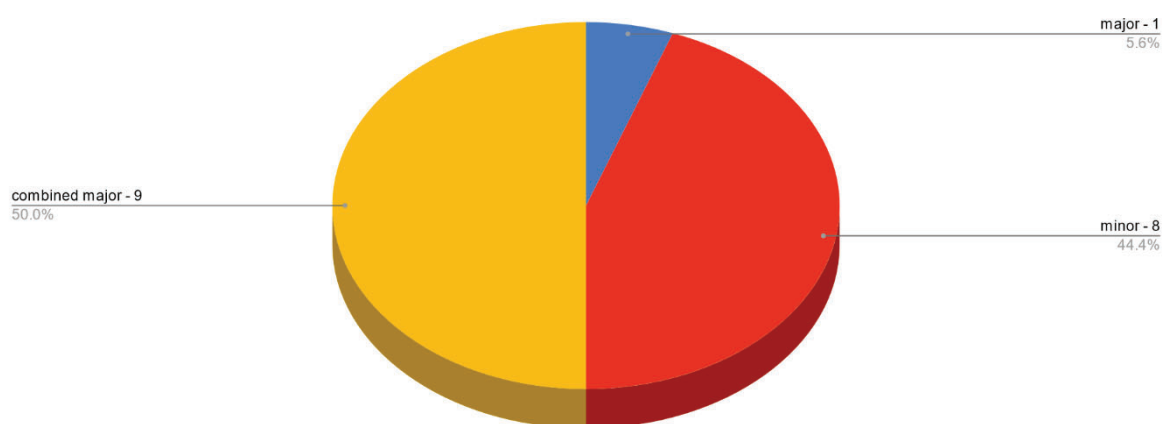
**Figure 6 : Cours de Français déjà suivi(s)**

La majorité des participants représentant 58.8 % indiquent qu'ils ont suivi les cours de langue française 1100 et 47.1 % ont suivi le cours de Français 1000, un cours pour pur débutants. D'autres ont indiqué avoir suivi un cours de français similaire ailleurs ou de la maternelle au niveau secondaire. Nous considérons ce fait pertinent pour cette étude car il est important que nos participants aient acquis quelques connaissances grammaticales de base en français. Selon la classification du CECR, les cours de français au niveau débutant nécessitent l'apprentissage de la grammaire française de base telle que la nature et la fonction des mots ainsi que l'ordre des mots dans une phrase canonique française. Ces notions grammaticales rudimentaire sont nécessaires pour acquérir des règles plus complexes telles que l'accord en genre et en nombre au fur et à mesure de l'apprentissage en FLS.

**Tableau 7 : Cours de Français suivi comme majeure, mineure ou majeure combinée**

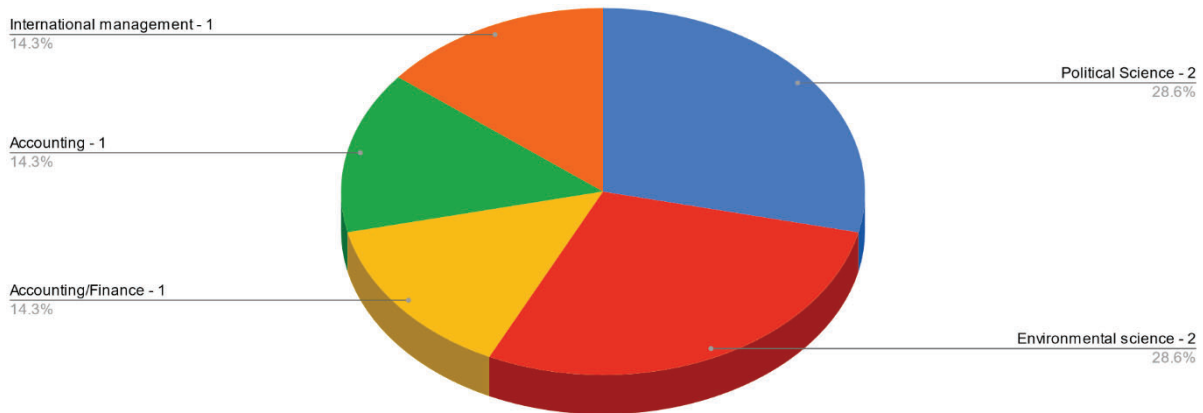
<b>Cours suivi</b>	<b>Français comme majeure</b>	<b>%</b>	<b>Français comme mineure</b>	<b>%</b>	<b>Français comme majeure combinée</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	0	0	3	37,5	4	44,4
Français 2020 (Intermediate Language II)	1	100	2	25	2	22,2
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	0	0	3	37,5	3	33,3
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

4. Are you studying French as a:



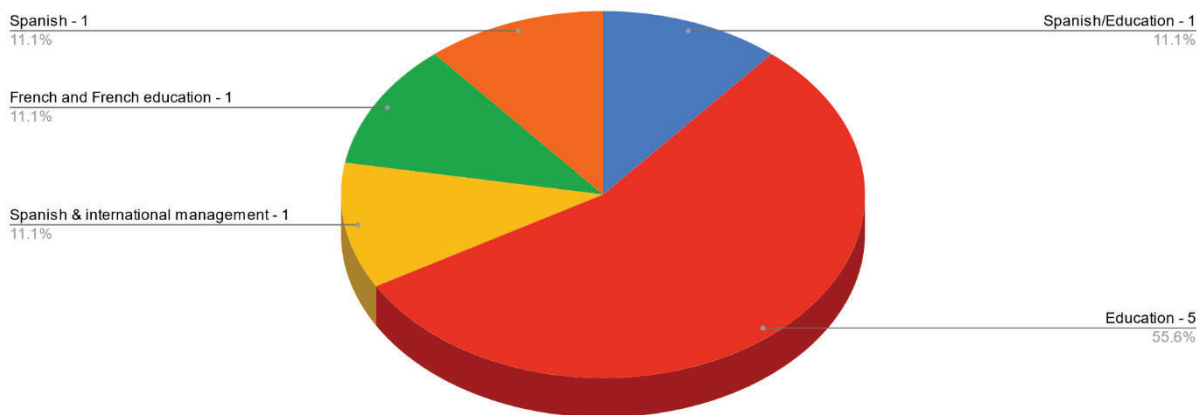
**Figure 7 : Cours de Français suivi comme majeur, mineur ou majeur combiné**

4b. If studying French as a minor, please indicate your major program.



**Figure 8 : Programmes indiqués comme mineure**

4a. If studying French as a combined major, please indicate the other major program.



**Figure 9 : Programmes indiqués comme majeure combiné**

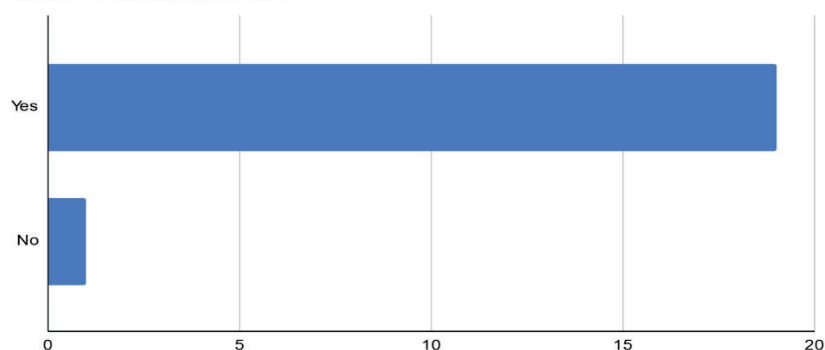
Sur les 18 réponses reçues à cette questions (deux participants n'ont pas répondu à la question), seulement 1 étudiant avait le français comme programme majeur. Selon la Figure 7, le français étudié dans le cadre d'une majeure combinée était le plus populaire parmi les participants. La plupart des apprenants de cette catégorie relevaient de la combinaison

français/éducation telle qu'indiqué dans la Figure 9. Ceux qui suivent le français où il s'agit d'un programme mineur ont signalé que leurs programmes majeurs se situent dans des domaines tels que la comptabilité et la finance, la gestion internationale, les sciences politiques et les sciences de l'environnement comme présenté dans la Figure 8. Il est intéressant que les étudiants aient la possibilité d'étudier le FLS dans le cadre de ces divers programmes. Le FLS offre en effet aux étudiants une variété de perspectives académiques et professionnelles.

**Tableau 8 : Anglais comme langue maternelle ou la langue la plus utilisée**

Cours suivi	Anglais			
	Oui	%	Non	%
Français 2010 (Intermediate Language I)	7	37	0	0
Français 2020 (Intermediate Language II)	6	32,5	1	100
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	6	32,5	0	0
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

5. Is English your first language and/or the language you use most to communicate?



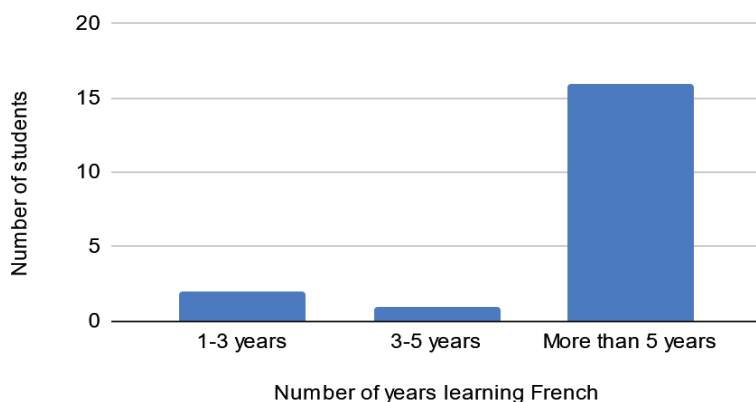
**Figure 10 : Anglais comme langue maternelle ou la langue la plus utilisée**

Sans surprise, 19 participants représentant 95% affirment que l'anglais est leur langue maternelle. Un participant au contraire a indiqué le tagalog comme langue maternelle. Cette étude a considéré ce participant comme un anglophone pour les raisons suivantes : d'abord, selon le Portail linguistique du Canada qui se trouve sur le site officiel du gouvernement du Canada (2020), le terme *anglophone* désigne « une personne dont la langue maternelle est l'anglais, qui parle l'anglais ou dont la première langue officielle est l'anglais, peu importe son origine ethnique ou sa langue maternelle ». Nous sommes d'accord avec cette définition et situons donc le participant dans les deux dernières catégories de la définition. Dans les questions complémentaires, c'est-à-dire, 5b et 5c, ce participant a indiqué qu'il apprend l'anglais ou communique en anglais depuis plus de 5 ans et qu'il utilise souvent l'anglais à l'école, compte tenu du fait que la maîtrise de l'anglais est une condition obligatoire pour être admis à l'Université de Lethbridge. En outre, le tagalog et l'anglais sont les langues officielles des Philippines. Selon cette situation et la réponse du participant, nous supposons que l'anglais est la langue officielle de ce participant.

**Tableau 9 : Durée d'apprentissage du français**

<b>Cour suivi</b>	<b>1-3 ans</b>	<b>%</b>	<b>3-5 ans</b>	<b>%</b>	<b>Plus de 5 ans</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	1	50	0	0	5	31
Français 2020 (Intermediate Language II)	1	50	1	100	5	31
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	0	0	0	0	6	38
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

6. How long have you been learning French?



**Figure 11 : Durée d'apprentissage du français**

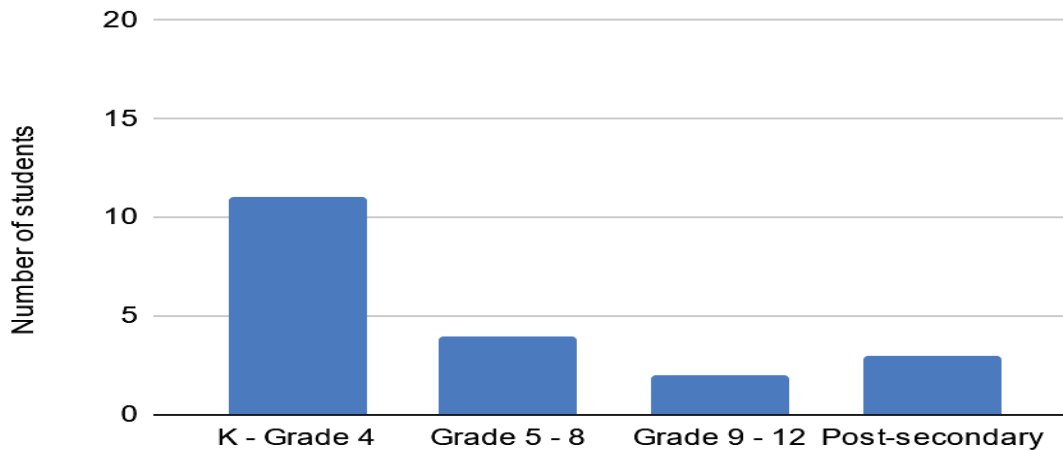
D'après le Tableau 9 et la Figure 11, la durée d'apprentissage des participants varie. Seize étudiants, 84,2% des réponses indiquent qu'ils apprennent le français depuis plus de 5 ans. Deux étudiants, 10,5%, ont indiqué qu'ils apprennent le français depuis 3 à 5 ans. Un participant, 5,3%, apprend le français depuis 1 à 3 ans. Un participant n'a pas répondu à cette question. Nous trouvons intéressant que la plupart des participants aient plus de cinq ans d'apprentissage du français. Cette information est très utile car elle nous donne un aperçu du contact des apprenants avec la langue française et de leur connaissance du français. Il convient de préciser que les années de contact ne correspondent pas forcément à des heures de contact. Le contact peut varier en intensité et en qualité (selon l'exigence du programme).

**Tableau 10 : Niveau d'apprentissage du français**

Cours suivi	Maternelle à la 4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année à la 8 <sup>e</sup> année		9 <sup>e</sup> année à la 12 <sup>e</sup> année		Post-secondaire	
		%		%		%		%
Français 2010 (Intermediate Language I)	2	18	2	50	1	50	2	67
Français 2020 (Intermediate Language II)	5	46	1	25	0	0	1	33

Français 2001 (Language for Immersion Grads)	4	36	1	25	1	50	0	0
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

7. At what level did you start learning French?



**Figure 12 : Niveau d'apprentissage du français**

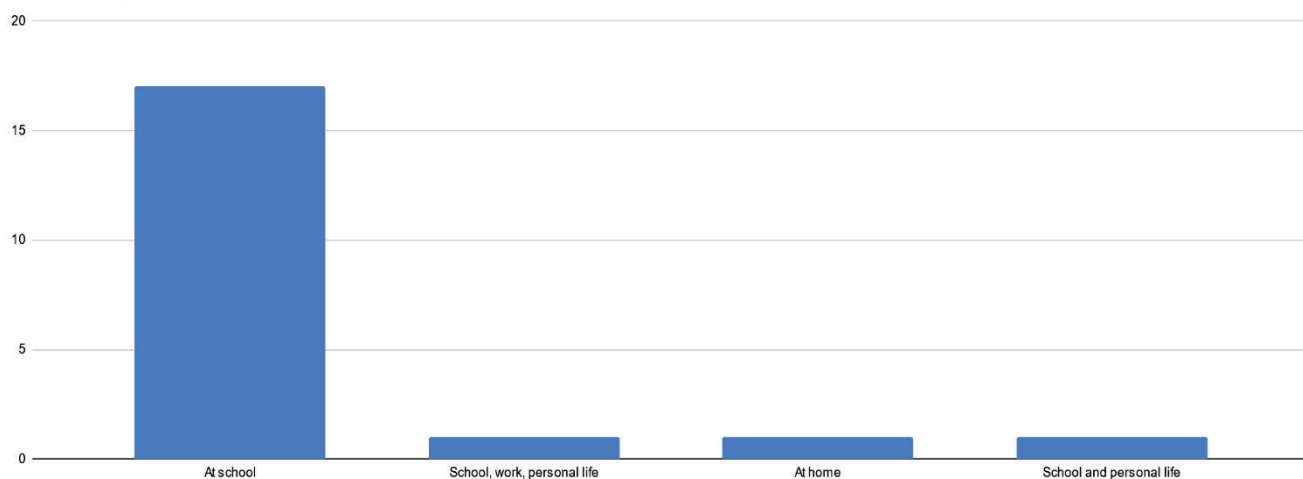
D'après le Tableau 10 ci-dessus, la plupart des participants ont commencé à apprendre le français dans les premières années d'éducation, c'est-à-dire dès la maternelle. D'autres ont commencé leur apprentissage du français lors de la 5<sup>e</sup> année ou de la 9<sup>e</sup> année. Il y a aussi un groupe qui a indiqué avoir commencé à apprendre le FLS au niveau post-secondaire. Le niveau auquel les apprenants peuvent commencer à apprendre le français au Canada varie d'une province à l'autre. En Alberta, de nombreuses écoles offrent le programme d'immersion française dès la maternelle ou la 1<sup>ère</sup> année. Les apprenants peuvent commencer à apprendre le FLS en 4<sup>e</sup> ou en 10<sup>e</sup> année. En Ontario, les apprenants dans les écoles de langue anglaise financées par les fonds publics doivent étudier le FLS de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Il semble y avoir de nombreux avantages à commencer l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère à un âge précoce. Les enfants qui commencent tôt semblent développer une meilleure compétence orale en L2 et se sentent plus à l'aise dans leur performance. Selon Domínguez et Pessoa (2005), ceux qui

commencent tôt expriment une grande confiance dans l'utilisation des quatre compétences, mais surtout à l'oral. Cependant, à l'écrit, les apprenants qui commencent l'apprentissage d'une langue tôt ou tard sont tous les deux confrontés à des défis, même si le premier groupe peut facilement écrire des textes qui lui semblent plus familiers (Domínguez et Pessoa 2005).

**Tableau 11 : Contexte d'usage du français**

Cours suivi	A la maison	%	A l'école	%	Autres			
					Au travail	%	Vie personnelle	%
Français 2010 (Intermediate Language I)	0	0	7	37	0	0	0	0
Français 2020 (Intermediate Language II)	0	0	7	37	0	0	0	0
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	1	100	5	26	1	100	2	100
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

8. Where do you often use French?



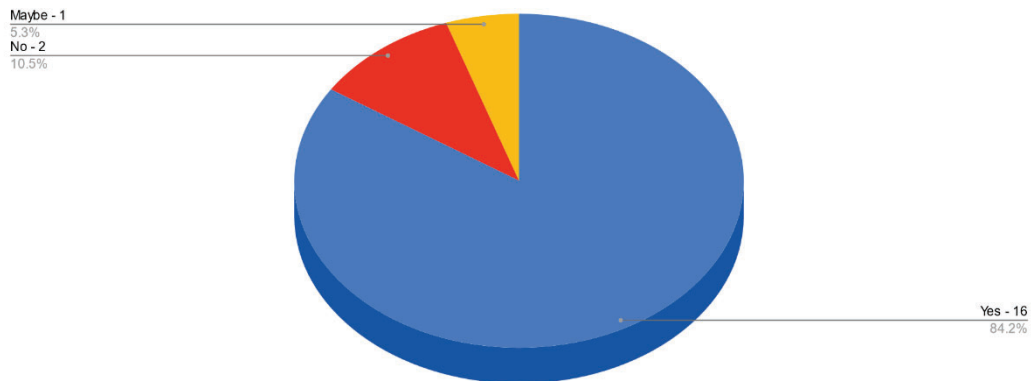
**Figure 13 : Contexte d’usage du français**

Le Tableau 11 présente le contexte d’usage du français par nos participants. Comme nous y attendions, l’usage du français est cantonné au contexte scolaire pour la majorité des participants. Dix-neuf réponses, 95%, entrent dans cette catégorie. Les participants à cette étude sont situés dans un milieu majoritairement anglophone. Il y a peu ou pas d’occasions pour travailler le français en dehors de la salle de classe. L’absence de moments de pratiques régulières pour les apprenants fait en sorte qu’ils peuvent difficilement progresser sur le plan des compétences linguistiques. À cause de ce problème, il est très important pour les apprenants d’avoir des occasions d’apprentissage constantes qui leur sont présentées en classe où ils peuvent simuler les pratiques linguistiques manquantes en dehors de la classe. Un participant a indiqué l’usage du français à la maison et pour deux autres participants, le français joue un rôle dans la vie scolaire ainsi que dans la vie professionnelle et personnelle.

**Tableau 12 : Difficulté à l'écrit**

<b>Cours suivi</b>	<b>Oui</b>	<b>%</b>	<b>Non</b>	<b>%</b>	<b>Parfois</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	7	44	0	0	0	0
Français 2020 (Intermediate Language II)	6	37	0	0	1	100
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	3	19	2	100	0	0
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

9. Do you find it difficult when writing French?



**Figure 14 : Difficulté à l'écrit**

Dans le Tableau 12, 16 participants, 84,2 %, indiquent qu'ils rencontrent des difficultés à l'écrit, 2 participants, soit 10,5%, indiquent qu'ils n'ont pas de difficultés et 1 participant, 5,3%, indique que la difficulté à l'écrit se produit parfois. Un participant n'a pas répondu. Comme question complémentaire à cette question, nous avons demandé aux étudiants de donner les

raisons qui justifieraient les difficultés à l'écrit. Ces raisons sont récapitulées dans le Tableau 13 ci-dessous.

**Tableau 13 : Raisons pour des difficultés à l'écrit**

<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>
<p>1. The spelling of words, due to silent letters, similar sounding words, and accents is difficult. French grammar is also challenging.</p> <p>2. It is easier to make noticeable grammatical errors in writing. Given more time to think as I write in French, I second-guess my knowledge and spelling.</p> <p>3. Grammar rules, exceptions, exact spellings, etc</p> <p>4. It is hard to remember accents, the correct grammar, agreement in number and gender, as well as correct spelling</p> <p>5. Because this is my first French class since I graduated from grade 12 French immersion in 2019 so I have forgotten a lot of it</p> <p>6. apostrophes</p> <p>7. Spellings and accents on letters.</p> <p>8. I feel I need to "filter" French through English first.</p> <p>9. I have a hard time with gender and number agreement. The fact that almost all elements in the sentence should agree in gender and number can be really frustrating when it is not so in English.</p> <p>10. There are lots of complex grammatical rules that are not always easy to understand and also lots of exceptions to a rule.</p> <p>11. I focus mostly on speaking and get frustrated with the rules when writing</p> <p>12. I sometimes forget some rules or not sure if I have applied them correctly</p> <p>13. Writing grammatically correct sentences can be a challenge because of the rules and exceptions</p> <p>14. I happen to focus more on certain aspects especially speaking and give less attention to writing</p> <p>15. I tend to translate word for word from English when writing which is usually frustrating because the sentences mostly do not flow</p> <p>16. I tend to struggle with the right vocabulary to use and where to make necessary agreements</p>	<p>1. Practice and friends who use francophone slang.</p> <p>2. Pas de réponse</p>	<p>1. Sometimes it comes easily and sometimes it doesn't. sometimes the flow of words informs my writing to know what is right and what is not, but if I am unfamiliar with the word at all, as in i have never seen it before, i am not good at writing.</p>

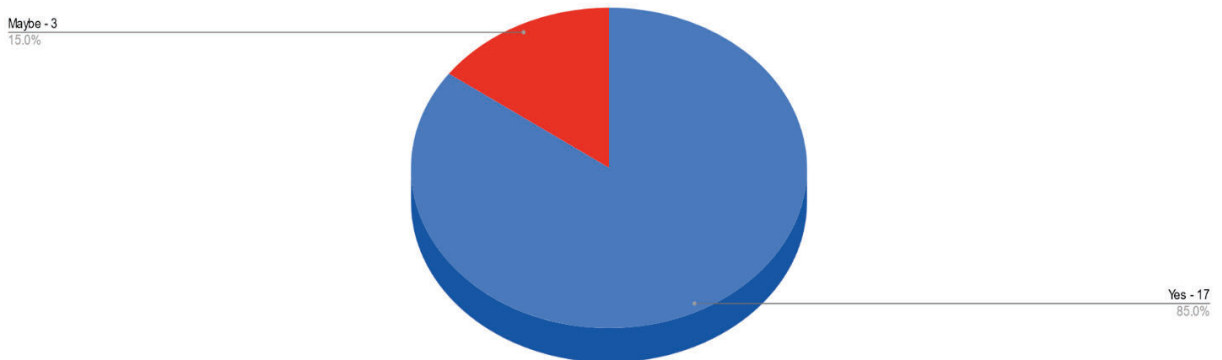
Pour ceux qui rapportent des difficultés à l'écrit, certaines des raisons citées comprennent : l'orthographe des mots, les lettres muettes, les homophones, les accents, les ponctuations, le vocabulaire, et la grammaire (les accords en genre et en nombre, les exceptions aux règles grammaticales). Pour la majorité des étudiants, la grammaire participe de la difficulté à l'écrit. La plupart des apprenants ont indiqué qu'ils trouvent les règles grammaticales françaises assez complexes et caractérisées par de nombreuses exceptions. En tant que tels, ils ont du mal à comprendre et à maîtriser facilement ces règles. Par conséquent, lors d'un exercice écrit en français, ils traduisent mot à mot de l'anglais parce qu'ils connaissent mieux les règles de cette langue. Cette pratique conduit à des interférences interlinguistiques et donne lieu aux erreurs des apprenants. Une participante a mentionné qu'elle a oublié la plupart de ce qu'elle a appris après avoir obtenu son diplôme d'immersion française de 12<sup>e</sup> année. Cette réponse montre que la pratique constante de l'apprentissage de la langue cible est essentielle. L'apprentissage des langues exige de la cohérence dans tous les aspects. Les apprenants oublient facilement le vocabulaire, la grammaire et les structures de phrases qui leur ont été enseignés s'ils ne parviennent pas à créer des occasions pour les pratiques quotidiennes. Deux autres participants dans leurs réponses soulignent qu'ils se concentrent principalement sur l'expression orale et s'exercent moins lorsqu'il s'agit de l'écrit. Les critères du CECR établis pour tous les aspects de la compétence langagière indiquent clairement les tâches que les apprenants de langue doivent être capables d'accomplir dans la L2. Il est donc important que les apprenants développent ces compétences de manière égale. Pour les deux participants qui ont indiqué qu'ils font face à aucune difficulté, seulement un répondant a fourni une raison pour ce choix. Ce participant a mentionné la pratique (on suppose de l'expression orale) avec des amis qui utilise des mots argotiques (familiers). Bien que nous pensions que l'apprentissage de tels mots et des

expressions employés au quotidien par des locuteurs natifs soit utile en particulier dans le contexte oral, cette pratique ne conviendra pas au contexte écrit qui nécessite principalement un langage formel et un strict respect des règles grammaticales.

**Tableau 14 : L'interférence de l'anglais dans l'écrit du français**

Cours suivi	Oui	%	Non	%	Parfois	%
Français 2010 (Intermediate Language I)	6	35,2	0	0	1	33,3
Français 2020 (Intermediate Language II)	6	35,2	0	0	1	33,3
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	5	29,4	0	0	1	33,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

10. Do you often find your knowledge of English language interfere when writing French?



**Figure 15 : L'interférence de l'anglais dans l'écrit du français**

Quant à l'interférence de l'anglais dans l'écrit du français présentée dans le Tableau 14, 17 participants représentant 85,0% admettent que leurs connaissances préalablement acquises en anglais interfèrent dans les productions écrites en français. Trois participants représentant 15,0% admettent que cette interférence se produit parfois dans leurs productions écrites. Ces chiffres

laissent entendre que les étudiants sont conscients des interférences linguistiques qui se produisent au cours de l'apprentissage de la langue cible. Il est intéressant de noter que les participants à cette étude sont conscients de l'interférence qui existe entre leur langue maternelle et la langue cible, bien qu'ils ne se retrouvent pas dans un environnement actif de la L2. Selon Kahlaoui (2018), un tel niveau de conscience d'interférence linguistique existe souvent là où la langue cible est également dominante dans l'environnement et nécessite donc que les apprenants interprètent ou construisent des significations dans un contexte concret ou doivent produire des énoncés de L2 pour la vie quotidienne. Dans le Tableau 15 ci-dessous, les participants ont relevé les aspects majeurs d'interférence qui posent des problèmes à l'écrit.

**Tableau 15 : Aspects majeurs d'interférence**

Aspects	Nombre de réponses	%
Vocabulaire	4	16
Grammaire	14	56
Orthographe	6	24
Prononciation <sup>4</sup>	1	4
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Les aspects majeurs d'interférence identifiés par les participants sont : Vocabulaire, 16% ; Grammaire, 56% ; Orthographe, 24% ; Prononciation, 4%. Nous voyons que plus que la moitié des étudiants attribuent l'interférence à la grammaire. À partir de ces données, nous

---

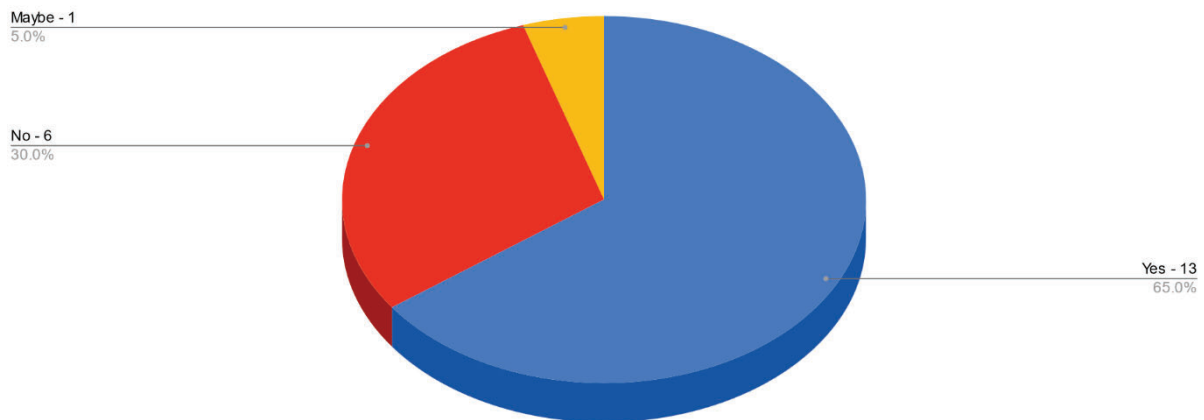
<sup>4</sup> Au cours d'une dictée, un exercice de la production écrite, les mots qui sont semblables en anglais et en français et qui ont une prononciation semblable provoquent souvent une interférence. Par exemple, les mots : *connection et connexion ; address et adresse ; apartment et appartement ; check (cheque en anglais canadien) et chèque ; dance et danse ; exemple et exemple etc...*

pouvons déduire que l'interférence grammaticale se situe principalement au niveau de la morphosyntaxe.

**Tableau 16 : Généralisation des règles grammaticales anglaises au français écrit**

<b>Cours suivi</b>	<b>Oui</b>	<b>%</b>	<b>Non</b>	<b>%</b>	<b>Parfois</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	6	46,1	1	16,6	0	0
Français 2020 (Intermediate Language II)	5	38,4	2	33,3	0	0
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	2	15,3	3	50	1	100
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

11. Do you tend to generalize English grammatical rules to written French?



**Figure 16 : Généralisation des règles grammaticales anglaises au français écrit**

Comme le montrent le Tableau 16 et la Figure 16, 13 participants, 65,0%, ont indiqué qu'ils généralisent des certains, les règles grammaticales anglaises au français écrit. Six participants, 30%, ont signalé le contraire et 1 participant, 5%, a déclaré qu'il généralise parfois. L'application généralisée des règles grammaticales anglaises à la L2 peut se faire de manière

consciente ou inconsciente. Consciemment, les étudiants peuvent parfois deviner lorsqu'ils produisent un texte en français parce qu'ils ont oublié ou n'ont pas appris son utilisation appropriée. D'autre part, les étudiants peuvent être inconscients du fait que les structures internes et les règles des langues en question ne sont pas les mêmes. Dans le tableau qui suit, les participants ont donné les aspects majeurs de généralisation auxquels ils font face lors d'une production écrite.

**Tableau 17 : Aspects majeurs de généralisation**

Aspects	Nombre de participants	%
Accord en genre et en nombre	11	78,5
Accord du sujet et du verbe	1	7,1
Positionnement des adjectives, adverbes et pronoms	2	14,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

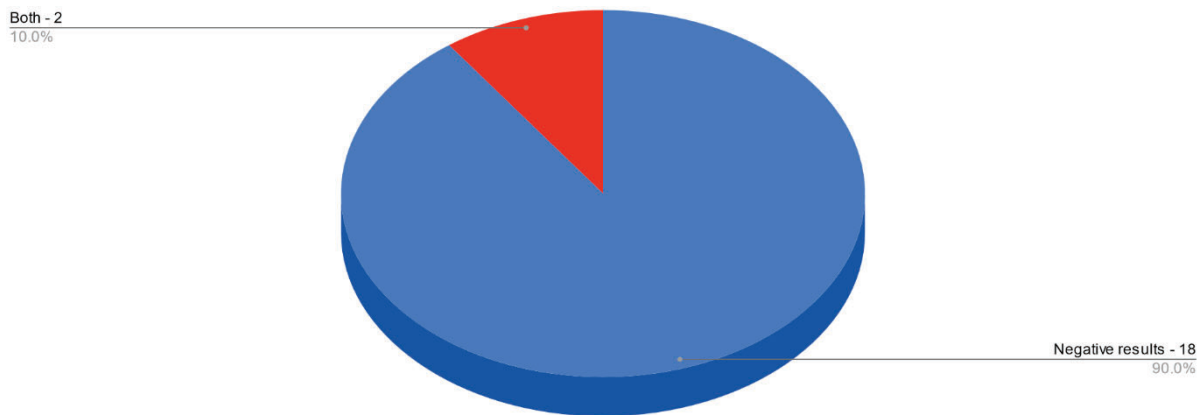
La plupart des participants ont cité l'accord en genre et en nombre comme étant l'aspect majeur de généralisation. En anglais, l'accord en genre et en nombre est relativement limité. Dans l'emploi des pronoms possessifs en anglais, ce type d'accord n'existe pas sauf à la troisième personne du singulier qui fait une distinction entre le genre du possesseur (*his/hers*). Par exemple; The *car* is *mine*/ The *cars* are *mine*. Cependant, l'usage des pronoms possessifs en français nécessite un accord en genre et en nombre, selon le cas. Par exemple ; La *voiture* est *la mienne*/ Les *voitures* sont *les miennes*. Quant à l'emploi du participe passé, son usage en anglais comporte une caractéristique d'invariabilité, c'est-à-dire qu'il ne s'accorde pas en genre et en nombre, ni dans sa forme verbale, ni dans sa forme adjectivale. Par exemple, *You all know that he has left*/ *You all know that she has left*. Mais en français, le participe passé exige l'accord en

genre et en nombre avec certaines exceptions. Par exemple, *Vous savez tous qu'il est parti/Vous savez tous qu'elle est partie*. Dans ce cadre, les étudiants anglophones sont enclins à généraliser ces structures grammaticales en anglais vers le français. Un participant a cité l'accord du sujet et du verbe et deux autres ont indiqué qu'elles généralisent le positionnement des adjectifs, adverbes et pronoms en anglais vers le français écrit.

**Tableau 18 : Résultats obtenus en appliquant les règles grammaticales de l'anglais en français écrit**

<b>Cours suivi</b>	<b>Résultats négatifs</b>	<b>%</b>	<b>Résultats positifs</b>	<b>%</b>	<b>Tous les deux</b>	<b>%</b>
Français 2010 (Intermediate Language I)	7	39	0	0	0	0
Français 2020 (Intermediate Language II)	5	28	0	0	2	100
Français 2001 (Language for Immersion Grads)	6	33	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

12. When you apply English grammatical rules while writing French, you often achieve.....



**Figure 17 : Résultats obtenus en appliquant les règles grammaticales de l'anglais en français écrit**

Dans le Tableau 18 et la Figure 17, on constate que tous les participants ont donné une réponse. Une forte majorité, 18 participants (90%) ont répondu qu'ils obtiennent des résultats négatifs lorsqu'ils appliquent les règles grammaticales anglaises en français écrit. Les deux autres, 10%, ont indiqué qu'ils obtiennent parfois des résultats négatifs et parfois des résultats positifs. Il apparaît que la plupart des participants ne pensent pas qu'en appliquant des règles grammaticales anglaises en français écrit, les deux résultats peuvent être obtenus. Selon Al-Hajebi (2019), un résultat positif est réalisable « lorsque les deux structures sont semblables ; par exemple, l'ordre des mots, la prononciation, ou le vocabulaire » (p.2). En revanche, les structures différentes donnent lieu à des résultats négatifs. Bien que notre étude se concentre sur ce dernier, il est important que les étudiants soient conscients du fait que les deux résultats sont réalisables et qu'ils peuvent les aider à contraster et à comparer les structures des deux langues. Dans le Tableau qui suit, les participants ont fourni les raisons pour lesquelles l'application des règles

grammaticales anglaises en français écrit peuvent mener à des résultats négatifs ou à des résultats négatifs et positifs à la fois.

**Tableau 19 : Raisons pour des résultats obtenus**

<b>Résultats négatifs</b>	<b>Résultats positifs</b>	<b>Tous les deux</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Placement of certain words can make a sentence incomprehensible or mean something other than what was intended.</li> <li>2. English has no gender agreement but forgetting this important part of French is a problem.</li> <li>3. Grammatical rules are wildly different in English vs. French, and having English as a first language, my knowledge of English rules feels inherent, and can slip into my French writing.</li> <li>4. The two languages have different structures and rules, so it is typically negative</li> <li>5. French is a different language with much clearer rules and throwing the chaotic English into that doesn't go well</li> <li>6. Written assignments are particularly challenging because I do not have the foundation of French necessary to think and formulate sentences in French, so I end up translating my English ideas into French and it results in incorrect grammar use.</li> <li>7. Because often the rules are not the same</li> <li>8. I separate words too much like instead of putting j'habite ill write je habite</li> <li>9. Because English and French are different languages</li> <li>10. French and English have dissimilar grammatical structures and trying to use the grammatical rules of one language on the other achieves only poor results.</li> <li>11. Because it isn't correct</li> <li>12. Because of differences and similarities in the grammar of these languages, it is difficult to tell when a grammatical rule applies to both language or not as such often resulting in negative results when it's incorrect</li> <li>13. I guess their difference and sometimes similarities doesn't help. If you misapply a rule in both languages then you will get negative results</li> <li>14. Some rules in English do not apply in French but it's difficult to tell when you mostly speak English</li> <li>15. When the gender and number agreement is not done, it makes the sentences incorrect or gives it a different meaning</li> <li>16. It results in incorrect sentences and wrong use of grammar rules</li> <li>17. They are 2 distinct languages with different grammar rules</li> <li>18. French rules are a lot complex with many exceptions and applying English do not work in most cases because the sentences are incorrect</li> </ol>	<p>Pas de réponse</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. because they are both Latin based languages, they have similar sentence structures some of the time, but other times it is very different.</li> <li>2. With experience, I tend to pick up incorrect sounding phrases. However, there are times when I overlook grammatical errors when writing in French.</li> </ol>

Les grandes raisons énumérées par les participants comme des facteurs contribuant à des résultats négatifs incluent les suivantes :

- l'anglais et le français sont linguistiquement distincts, ils ont des règles grammaticales différentes ainsi que des structures différentes.
- l'anglais, contrairement au français, est sans genre grammatical sauf pour les noms qui font référence au sexe biologique (*man, woman, etc...*).
- le français a des règles complexes qui comportent de nombreuses exceptions, les étudiants qui ont oublié les règles apprises ou qui ne les maîtrisent pas du tout recourent à l'application des règles anglaises dans le but d'obtenir des résultats similaires.

Certains participants ont fourni d'autres raisons pour les résultats négatifs. Selon un participant, l'ordre des mots dans une phrase amène un changement du sens du message lorsque l'agencement des mots est fait de façon erronée. Un autre participant a révélé que les exercices écrits sont particulièrement difficiles et elle s'appuie donc sur l'anglais pour traduire ses idées en français. Pour les apprenants anglophones du FLS, les règles de leur L1 sont presque innées. Il est donc difficile de préciser quelles règles s'appliqueront avec succès en français. Les deux participants qui étaient d'avis que les résultats négatifs et positifs peuvent être obtenus à la fois ont fourni des réponses suivantes. Un participant affirme que les deux langues sont toutes deux d'origine latine et que leurs similitudes et leurs différences peuvent entraîner les deux résultats. Bien que la dernière affirmation de ce participant soit vraie, il est important de noter que l'anglais n'est pas d'origine latine mais d'origine germanique avec des influences latines tandis que le français est une langue romane d'origine latine avec des influences allemandes et anglaises. L'autre participant a indiqué qu'avec l'expérience (on suppose qu'il parle ici des années d'apprentissage du français), il est capable de faire la distinction entre les phrases qui semblent

être grammaticalement correctes et celles qui ne le sont pas. Il admet que de temps en temps, il commet des erreurs grammaticales. De cette réponse, nous pouvons déduire que la capacité de ce participant à fournir des phrases grammaticalement correctes lors d'un exercice écrit repose uniquement sur sa conjecture et non sur sa connaissance des règles régissant les structures grammaticales.

**Tableau 20 : Objectif global d'apprentissage du français**

<b>Objectifs</b>	<b>Nombre des réponses</b>	<b>%</b>
Professionnel	14	47
Culturel et historique	3	10
Communicatif	13	43
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

D'après le Tableau 20, l'apprentissage du FLS est motivé par les objectifs professionnels pour la plupart des participants. Une analyse du recensement canadien de 2016 indique que ceux qui connaissent et utilisent les deux langues officielles du Canada au travail gagnent plus d'argent que ceux qui sont unilingues. Le rapport annuel sur les langues officielles 2019-2020 montre que l'on a paie des primes, corollaires du bilinguisme, à 162 employés qui satisfaisaient aux exigences linguistiques de leur poste, une augmentation de 9,5 % par rapport à 2018-2019. Sur la base de ces rapports, il n'est pas surprenant que nos participants qui se retrouvent au niveau postsecondaire souhaitent développer une compétence bilingue à usage professionnel. Les apprenants de FLS seront certainement dans une position avantageuse de pouvoir utiliser le français en milieu de travail pour offrir des services à divers clients et du point de vue financière. De plus, la majorité des étudiants ont pour objectif d'acquérir des compétences en

communication à un niveau quasi-natif afin de communiquer avec les francophones. Les participants ont aussi signalé des objectifs culturels et historiques. Abdelaziz (2017) stipule que la culture occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue cible. Selon lui, « apprendre une langue étrangère c'est aussi appréhender une culture nouvelle, des modes de vivre et des façons de penser différents » (paragr.1). Il s'avère donc nécessaire que les apprenants soient sensibilisés en ce qui concerne cette composante d'apprentissage.

**Tableau 21 : Suggestions pour améliorer leur français écrit**

<b>Suggestions</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>%</b>
Pratique de la grammaire	5	17,8
Pratique de l'écrit	13	46,4
Pratique avec les autres	3	10,7
La lecture	6	21,4
Pas de réponse	1	3,5
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Le Tableau 21 présente les moyens proposés par les participants pour améliorer le français écrit dans le contexte de l'apprentissage d'un L2. Treize réponses représentant la majorité des réponses (46,4%) pensent que la pratique de l'écrit est un moyen nécessaire pour s'améliorer à l'écrit. Cette pratique indique selon nous, qu'il faut consacrer un certain nombre d'heures en dehors de la salle de classe à l'écriture de phrases simples pour pouvoir produire des petits textes cohérents, c'est-à-dire des phrases qui ont la structure de base sujet + verbe + complément. Il est aussi important de faire des révisions du texte écrit ainsi que des corrections nécessaires. Six réponses, représentant 21,4%, ont indiqué que la lecture est une méthode utile

pour améliorer le français écrit. Les apprenants en FLS sont encouragés à pratiquer régulièrement la lecture en dehors de la classe. En effet, la pratique de la lecture aide les apprenants à développer leur vocabulaire, à observer l'utilisation correcte de la syntaxe dans les phrases ainsi qu'à améliorer l'orthographe des mots. Cinq réponses, représentant 17,8%, ont mentionné la pratique de la grammaire comme étant un moyen nécessaire pour bien écrire en français. Afin de bien former des phrases d'un texte, l'application des règles grammaticales qui sous-tendent la structure des phrases est indispensable. Pour faire du progrès, il est question de bien accorder les mots, par exemple, ou de faire l'accord propice en genre et en nombre selon le contexte. Lorsque les apprenants ont de telles connaissances, ils seront capables d'anticiper les erreurs grammaticales qui peuvent survenir au cours de la production écrite et auxquelles ils doivent faire attention. Trois réponses fournies, représentant 10,7%, ont déclaré que la pratique du français avec leur semblables est un moyen efficace pour améliorer l'écrit. C'est une excellente idée pour les apprenants de FLS de faire lire leurs textes écrits à quelqu'un d'autre afin d'avoir un autre avis sur leur production écrite. Cette révision doit être faite par quelqu'un – un camarade de classe, un ami ou un membre de la famille – qui maîtrise mieux le français écrit. Cette pratique peut aider les apprenants à identifier les erreurs qu'ils ont peut-être manquées et aussi à renforcer la confiance dans leurs productions écrites.

## **4.2 : EXERCICES DE MORPHOSYNTAXE**

### **4.2.1 : REPONSES AUX EXERCICES ET ANALYSE**

Nous présentons et analysons dans les tableaux suivants les réponses fournies par les participants à chaque item des exercices. Il faut rappeler que pour les exercices, les pronoms possessifs ont été présentés sous forme d'un exercice à trous et que les participes passés ont été présentés sous forme d'un exercice à choix multiple.

#### 4.2.1.1 : L'EXERCICE À TROUS

Tableau 22 : Item 1

Il PRON.PERS.M.3°SG	a avoir.AUX.PRES.3°SG	échoué échouer.PP	à PREP	son DET.POSS.M.3°SG [Possédé ]	examen ; examen.M.SG
vous PRON.PERS.M/F.2°PL	avez avoir.AUX.PRES.2°PL	réussi réussir.PP	à + PREP +	le (au) ART.DEF.M.SG [Possesseur ]	vôtre. PRON.POSS.M.SG.2°PL
He PRON.PERS.M.3°SG	has avoir.AUX.PRES.3°SG	failed échouer.PP	his DET.POSS.M.3°SG	exam; examen.M.SG	
you PRON.PERS.2°SG/PL	have avoir.AUX.PRES.3°SG	passed échouer.PP	yours. PRON.POSS.2°SG/PL		

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
le vôtre	2	10	réponse correcte	pas d'erreur
votre	5	25	absence de l'article défini et erreur d'orthographe	l'anglais et la surgénéralisation
le tien	4	20	erreur du nombre	l'anglais
leur	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
le votre	5	25	erreur d'orthographe	la surgénéralisation
la vôtre	2	10	erreur du genre	l'anglais
vôtre	1	5	absence de l'article défini	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Comme nous pouvons le voir dans les gloses interlinéaires ci-dessus, les pronoms possessifs en français sont constitués d'un *article et du pronom (possessif)* alors que les pronoms possessifs en anglais sont employés seuls. Dans le Tableau 22, deux participants représentant 10% ont donné la réponse correcte, *le vôtre*. Ces deux participants ont correctement indiqué le besoin de faire l'accord entre le pronom possessif et l'objet possédé *examen (masculin,*

*singulier*). Les autres participants ont fourni une variété de réponses erronées. *Votre et le votre* constituent la majorité des réponses erronées fournies par les participants. Les deux réponses comprennent une erreur d'orthographe provenant de la surgénéralisation de la notion grammaticale de déterminants (adjectifs) possessifs en français (*votre*). Nous constatons aussi que les réponses erronées *votre et vôtre* sont employées sans l'article défini (*le*). L'absence d'article peut être attribué à l'influence de la forme des pronoms possessifs en anglais qui sont employés sans article. Les explications fournies par les participants qui ont donné des réponses caractérisées par des erreurs du genre et du nombre, *la vôtre, le tien, leur*, montrent que la source de ces erreurs provient de la L1. Par exemple, certains participants ont mentionné que *le tien* veut dire « yours » en anglais. Les pronoms possessifs en anglais n'emploient qu'une forme à la deuxième personne du singulier et du pluriel (*yours*), mais le français fait une distinction en employant *le tien* et ses variations et *le vôtre* et ses variations. Les participants n'ont pas respecté cette différence grammaticale qui existe entre les deux langues.

**Tableau 23 : Item 2**

Ton DET.POSS.M.2°SG [Possédé]	ordinateur ordinateur.M.SG ]	a l'air avoir l'air.PRES.3°SG	plus vieux que MOT.COMP.+ADJ.M.SG
le ART.DEF.M.SG [Possesseur]	mien. PRON.POSS.M.SG.1°SG ]		
Your DET.POSS.2°SG	computer ordinateur.SG	looks avoir l'air.PRES.3°SG	older than ADJ.+MOT.COMP.
			mine. PRON.POSS.1°SG

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
le mien	10	50	réponse correcte	pas d'erreur
la mienne	6	30	erreur du genre	l'anglais
le moi	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais et la surgénéralisation
mon	3	15	erreur du genre et du nombre	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

La moitié des participants ont donné la bonne réponse à cette question, *le mien*. Pour ceux qui ont donné une explication à la bonne réponse, l'accord du pronom possessif a été fait avec l'objet possédé *ordinateur (masculin, singulier)*. Les autres réponses données reflètent des erreurs de genre et de nombre. Un participant a associé l'objet possédé, *ordinateur*, à un nom féminin, ce qui a expliqué sa réponse – *la mienne*. Cette réponse nous indique que cet apprenant n'a pas encore bien maîtrisé le genre du nom *ordinateur* en français. Les explications données par les autres participants qui ont fournies comme réponse, *le moi* et *mon* montrent leur connaissance insuffisante des pronoms possessifs en français. Selon eux, *le moi* et *mon* veulent dire « mine » en anglais. Nous pouvons ainsi affirmer que ces apprenants ne maîtrisent pas du tout la notion des pronoms possessifs en français.

**Tableau 24 : Item 3**

La ART.DEF.F.SG [Possédé]	dernière ADJ.QUAL.F.SG	montre montre.F.SG	affichée afficher.PP-ADJ.F.SG	est etre.PRES.3SG	
aussi chère que MOT.COMP.+ADJ.F.SG	la ART.DEF.F.SG [Possesseur]	miene. PRON.POSS.F.SG.1 <sup>er</sup> SG			
The ART.DEF	last ADJ.QUAL	watch montre.SG	displayed afficher. PP-ADJ	is etre.PRES.3 <sup>er</sup> SG	as expensive as MOT.COMP.+ADJ
mine. PRON.POSS.1 <sup>er</sup> SG					

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
la mienne	12	60	réponse correcte	pas d'erreur
le mien	2	10	erreur du genre	l'anglais
la moi	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais et la surgénéralisation
mon	2	10	erreur du genre et du nombre	l'anglais
moi	2	10	erreur du genre et du nombre	l'anglais
ma montre	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Dans le Tableau 24, on constate que la majorité des apprenants ont donné la réponse correcte, 12 participants représentant 60%. Seulement trois participants ont fourni une explication comme justification à leurs réponses correctes. Les explications de ces participants insistent sur l'importance de faire l'accord entre le pronom possessif, *la mienne*, et l'objet possédé *la dernière montre (féminin, singulier)*. Les explications des deux participants indiquant *le mien* comme réponse commettent une erreur du genre sur le plan de l'objet possédé, c'est-à-dire qui est masculin et non féminin. Les autres réponses présentent des formes qui ne correspondent pas à la forme correcte des pronoms possessifs en français (*la moi, moi, mon, ma montre*).

**Tableau 25 : Item 4**

Elle PRON.PERS.F.3°SG	range ranger.PRES.3°SG	ses DET.POSS.M.PL.3°PL [Possédé	jouets. jouets.M.PL ]	Il PRON.PERS.M.3°SG	doit devoir. PRES.3°S
aussi ADV	ranger ranger.INF.	les ART.DEF.PL [Possesseur	siens. PRON.POSS.M.PL.3°SG		
She PRON.PERS.F.3°SG	puts away ranger.PRES.3°SG	her DET.POSS.F.3°SG	toys. jouets.PL	He PRON.PERS.M.3°SG	must devoir.PRES.INV
also ADV	put away ranger.PRES.3°SG	his. PRON.POSS.M.3°SG			

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
les siens	7	35	réponse correcte	pas d'erreur
les siennes	2	10	erreur du genre	l'anglais
le sien	5	25	erreur du nombre	l'anglais
le lui	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais et la surgénéralisation
son	2	10	erreur du genre et du nombre	l'anglais
ces	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
ses jouets	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
pas de réponse	1	5	n/a	n/a
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Sept participants représentant 35% ont fourni la réponse juste – *les siens*. Parmi ceux qui ont fourni la bonne réponse, seul un participant a donné une explication correspondant à la justification attendue. Ce participant a indiqué l'accord du pronom possessif avec l'objet possédé *jouets (masculin, pluriel)*. Deux participants ont donné comme réponse *les siennes*, ce qui indique une erreur au niveau du genre par rapport à l'objet possédé. Ils ont choisi le féminin au lieu du masculin. Pour ceux qui ont donné la réponse – *le sien* – leurs explications montrent un accord avec la personne du possesseur, *il (masculin, singulier)* au lieu d'un accord avec l'objet possédé – *jouets (masculin, pluriel)*. Les autres réponses erronées (*le lui, son, ces, ses jouets*) ne conforment pas à la forme des pronoms possessifs en français. Un participant n'a pas répondu à cette question et a indiqué dans son explication ne pas connaître la réponse.

**Tableau 26 : Item 5**

Votre DET.POSS.2°PL [Possédé]	travail est travail.M.SG être.PRES.3°SG ]	plus ADV	facile. ADJ.QUAL.	
Le ART.DEF.M.SG [Possesseur]	nôtre PRON.POSS.M.SG.1°PL ]	nécessite nécessiter.PRES.3°SG	beaucoup de ADV+PREP.	levage. levage.M.SG
Your DET.POSS.2°PL a lot of ADV+PREP	job is travail.SG être.PRES.3°SG lifting. levage.SG	easier. ADJ.QUAL	Ours PRON.POSS.1°PL	requires nécessiter.PRES.3°SG

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
le nôtre	3	15	réponse correcte	pas d'erreur
le notre	5	25	erreur d'orthographe	la surgénéralisation
la nôtre	3	15	erreur du genre	l'anglais
les notres	1	5	erreur du nombre, du genre et d'orthographe	l'anglais et la surgénéralisation
notre	8	40	absence de l'article défini et erreur	l'anglais et la surgénéralisation

			d'orthographe
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	

Les trois participants (15%) qui ont fourni la bonne réponse, *le nôtre*, n'ont pas expliqué leurs réponses. Nous ne savons pas donc si leurs réponses étaient justifiées par l'accord entre le pronom possessif et l'objet possédé, *travail (masculin, singulier)* ou s'il s'agissait d'une réponse au hasard. Nous constatons aussi une réponse caractérisée par une erreur d'orthographe provenant d'une surgénéralisation de l'orthographe des déterminants (adjectifs) possessifs en français (*le notre* au lieu de *le nôtre*). Un des participants qui a donné la réponse, *la nôtre*, a expliqué qu'elle ne pouvait pas expliquer ce choix mais que, pour elle, cette réponse était logique (avait du sens). Évidemment, la connaissance insuffisante des pronoms possessifs et des règles grammaticales a contribué à cette réponse erronée marquée par une erreur du genre. Ceux qui ont indiqué – *notre* – comme réponse expliquent que *notre* veut dire « ours » en anglais. Une telle réponse montre l'influence de la L1 chez les participants. Quant aux autres réponses erronées, les participants n'ont pas donné d'explication à leurs réponses. Ils nous semblent donc que ces participants ne maîtrisaient pas la notion des pronoms possessifs en français.

**Tableau 27 : Item 6**

Nos DET.POSS.1°PL [Possédé]	bagues bagues.F.PL ]	sont etre.PRES.3°PL	en PREP	or ; ADJ.INV	les ART.DEF.PL [Possesseur]	leurs PRON.POSS.M/F.PL.3°PL ]
sont etre.AUX.PRES.3°PL	faites faire.PP.F.PL	de PREP	diamant. diamant.M.SG			
Our DET.POSS.1°PL	rings bagues.PL	are etre.PRES.3°PL	gold; ADJ.INV	theirs PRON.POSS.3°PL	are etre.AUX. PRES.3°PL	
made faire. PP	of PREP	diamond. diamant.SG				

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
les leurs	5	25	réponse correcte	pas d'erreur
les siennes	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais

<b>le leur</b>	1	5	erreur du nombre	l'anglais
<b>les eux</b>	1	5	erreurs du genre et du nombre	l'anglais et la surgénéralisation
<b>leurs</b>	9	45	absence de l'article défini	l'anglais
<b>leur</b>	2	10	erreur du genre et du nombre	l'anglais
<b>lui</b>	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Un quart des participants ont donné la bonne réponse à cet item – *les leurs*. Un seul participant, dans cette catégorie, a fourni une explication. Selon ce participant, il existe un accord entre le pronom possessif et l'objet possédé – *bagues (féminin, pluriel)*. Ce participant a aussi indiqué dans son explication que le pronom possessif à la troisième personne du pluriel ne prend qu'une forme pour le féminin pluriel et le masculin pluriel (*les leurs*). La réponse – *leurs* – constitue une réponse erronée fournie par, 9 participants constituant 45%, ce qui renvoie à la majorité des participants. Pour les explications données à cette réponse, *leurs* veut dire simplement « theirs » en anglais. D'après ces explications, il est clair que les apprenants n'ont pas maîtrisé la forme des pronoms possessifs en français et les règles d'accords gouvernant cette notion. Ils se servent, ainsi de leur connaissance en anglais pour répondre à cette question. Pour les autres réponses erronées, (*le leur, leur, lui, eux*), les participants n'ont pas expliqué leurs choix.

#### 4.2.1.2 : L'EXERCICE À CHOIX MULTIPLE

**Tableau 28 : Item 7**

Elle PRON.PERS.F.3°SG	est etre.AUX.PRES.3°SG	partie partir.PP.F.SG	si ADV	vite. ADV.INV.
She PRON.PERS.F.3°SG	has avoir.AUX.PRES.3°SG	left partir.PP	so ADV	quickly. ADV
<b>Réponses</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>	<b>Erreurs commises</b>	<b>Source d'erreurs</b>

<b>partie</b>	14	70	réponse correcte	pas d'erreur
<b>parti</b>	6	30	erreur du genre	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Nous remarquons à partir des gloses interlinéaires que le participe passé en français – *partie* – s'accorde en genre et en nombre avec son sujet, *elle (féminin, singulier)* alors que le participe passé en anglais, *left*, reste invariable, c'est-à-dire, qu'il n'existe pas d'accord avec son sujet, *she*. Il appert que la majorité des participants, 70% des participants, connaissent cette règle et ont choisi donc la bonne réponse. Nous nous attendions à ce que tous les participants dans cette catégorie fournissent des explications pour justifier ce choix, mais seuls quelques-uns d'entre eux ont fourni une explication. D'après les explications fournies, les participants ont bien justifié le fait que le participe passé, employé avec l'auxiliaire *être*, déclenche l'accord entre le sujet du verbe. Six participants représentant 30% ont choisi la réponse erronée, *parti*. Deux participants dans cette catégorie ont fourni une explication à ce choix. Ils ont indiqué que *parti* est le participe passé du verbe *partir*, mais ils n'ont pas fait mention du fait que ce participe passé doit s'accorder en genre et en nombre avec son sujet. Nous supposons que ce groupe de participants n'a pas encore maîtrisé les règles des accords du participe passé en français puisque l'accord n'existe pas dans leur L1.

**Tableau 29 : Item 8**

Nous PRON.PERS.1°PL	nous PRON.REF.1°PL	sommes etre.AUX.PRES.1°PL	reposés reposer.PP.M.PL	3 DET.NUM	jours jours.M.PL	
à PREP +ART.DEF.M/F	l' ART.DEF.M/F	hôtel. hôtel.M.SG				
We PRON.PERS.1°PL	rested reposer.PP	3 DET.NUM	days jours.PL	at PREP	the ART.DEF	hotel. hôtel.SG
<b>Réponses</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Source</b>		

			<b>commises</b>	<b>d'erreurs</b>
<b>reposés</b>	10	50	réponse correcte	pas d'erreur
<b>reposé</b>	7	35	erreur du nombre	l'anglais
<b>reposée</b>	1	5	erreur du genre et nombre	l'anglais et la surgénéralisation
<b>repouses</b>	2	10	erreur du genre et nombre, erreur d'orthographe	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Il s'agit du participe passé d'un verbe pronominal de sens réfléchi dans l'item 8. Tel que présenté dans les gloses interlinéaires ci-dessus, le participe passé en français – *reposés* – s'accorde en genre et en nombre avec COD, *nous* (*masculin dans ce cas, pluriel*) qui le précède. Nous ne pouvons pas en dire autant du participe passé en anglais, *rested*, qui reste invariable. D'après le Tableau 29, la moitié des participants ont choisi la bonne réponse. En examinant, les explications données par deux participants de ce groupe, un participant a donné la bonne justification en indiquant la nécessité d'un accord du participe passé du verbe pronominal réfléchi avec le COD (*nous*) qui précède le verbe. L'autre a fourni une justification erronée selon laquelle il faut faire l'accord du participe passé avec le sujet. Comme les autres n'ont fourni aucune explication, nous ne pouvons pas savoir si le choix de cette réponse résulte de la compréhension de la règle grammaticale ou si c'était un choix fait au hasard. Pour ceux qui ont choisi la réponse erronée, *reposé*, un participant a indiqué dans son explication que le participe passé ne s'accorde pas en genre et en nombre. Un autre participant dans son explication a indiqué que *reposé* est le participe passé du verbe *reposer*, sans mentionner la règle gouvernant l'accord. Les autres participants, qui ont donné les réponses erronées (*reposée*, *repouses*), n'ont pas fourni d'explication à ce choix.

**Tableau 30 : Item 9**

Tu	as	gardé les	fleurs
PRON.PERS.2*SG	avoir.AUX.PRES.2*SG	garder. PP ART.DEF.PL	fleurs.F.PL

que PRON.REL	je PRON.PERS.1 <sup>er</sup> SG	t' PRON.COI.2 <sup>er</sup> SG	ai avoir.AUX.PRES.1 <sup>er</sup> SG	offertes. offrir.PP.F.PL		
You PRON.PERS.2 <sup>er</sup> SG/PL	kept garder.PP	the ART.DEF	flowers fleur.PL	I PRON.PERS.1 <sup>er</sup> SG	gave offrir.PP	you. PRON.PERS.2 <sup>er</sup> SG/PL

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
offertes	4	20	réponse correcte	pas d'erreur
offert	13	65	erreur du genre et du nombre	l'anglais et la surgénéralisation
offerts	3	15	erreur du genre	l'anglais et la surgénéralisation
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Généralement, en français, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* ne s'accorde pas avec son sujet. Il existe une exception à cette règle lorsqu'il y a un COD qui précède le participe passé comme dans l'item 9. Étant donné la nature de cette question, nous nous attendions à ce que les apprenants fassent l'accord nécessaire au niveau du participe passé et du COD. D'après le Tableau 30, la plupart des participants, 65%, ont choisi la réponse incorrecte, *offert*. Les explications de cette réponse erronée varient. Selon certaines explications, il n'y a pas d'accord parce que *les fleurs* est le COD du participe passé, *gardé*. Selon d'autres, ils indiquent catégoriquement qu'il n'y a pas d'accord parce que le participe passé en question est conjugué avec l'auxiliaire *avoir*. Sans doute, ces participants surgénéralisent leur connaissance des règles d'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* sans tenir compte des exceptions aux règles. Quatre participants, 20% ont choisi la bonne réponse, *offertes*. Deux participants de ce groupe ont donné la justification correcte à ce choix. Selon eux, le participe passé – *offertes* – s'accorde en genre et en nombre avec le COD, *les fleurs* (*féminin, pluriel*), qui le précède. Pour

l'autre réponse erronée choisie par 3 participants, *offerts*, nous constatons une erreur du genre. Les participants dans cette catégorie n'ont pas donné d'explications pour justifier ce choix.

**Tableau 31 : Item 10**

Paula  
NOM.PROP. (F)  
rêve.  
rêve. M.SG-COMP.

a  
avoir.AUX.PRES.3°SG

commencé  
commencer. PP

son  
DET.POSS.M.SG.3°SG

travail  
travail.M.SG

de  
PREP

Paula  
NOM.PROP. (F)

started  
commencer. PP

her  
DET.POSS.F.3°SG

dream  
ADJ

job.  
travail.SG

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
commencé	9	45	réponse correcte	pas d'erreur
commencée	11	55	erreur du genre	la surgénéralisation
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Nous observons dans les gloses interlinéaires de l'item 10 qu'il n'y a pas de marque de code de couleur du participe passé en français. Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* se comporte comme le participe passé en anglais, c'est-à-dire, qu'il ne s'accorde pas avec son sujet, sauf dans le cas où il est précédé d'un COD comme on l'a vu dans l'item 9.

Néanmoins, en analysant les résultats présentés dans le Tableau 31, la majorité des participants n'ont pas respecté cette règle. Onze participants représentant 55% ont choisi la réponse erronée, *commencée*. En justifiant ce choix par leurs explications, 3 répondants ont indiqué le besoin de faire l'accord du participe passé avec le sujet *Paula* (*féminin, singulier*). Nous pouvons attribuer cette justification erronée à la surgénéralisation de la règle du participe passé avec l'auxiliaire *être* qui exige un accord avec son sujet. Des 9 participants qui ont choisi la réponse correcte, *commencé*, 4 répondants ont donné une explication à leurs réponses. Ils ont bien justifié ce choix en indiquant que le participe passé ne s'accorde pas en genre et en nombre avec son sujet

lorsqu'il est conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, sauf dans le cas où un COD vient avant le participe passé.

**Tableau 32 : Item 11**

Elle PRON.PERS.F.3°SG	s' PRON.REF.3°SG	est etre.AUX.PRES.3°SG	lavé laver.PP	les ART.DEF.PL	mains. mains.F.PL
She PRON.PERS.F.3°SG	washed laver.PP	her DET.POSS. F.3°SG	hands. mains.PL		

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
lavé	3	15	réponse correcte	pas d'erreur
lavée	15	75	erreur du genre	la surgénéralisation
lavées	2	10	erreur du genre et nombre	la surgénéralisation
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

Dans l'item 11, il s'agit d'une exception à la règle d'accord du participe passé des verbes occasionnellement pronominaux. *Se laver* est un verbe occasionnellement pronominal qui se conjugue avec l'auxiliaire *être* au passé et exige l'accord avec son sujet, sauf dans le cas où il y a un COD après le participe passé. Comme on le voit dans les gloses interlinéaires, le participe passé, *lavé*, a un COD, *les mains*. Nous cherchions donc à ce que les apprenants reconnaissent cette exception et qu'ils ne fassent pas l'accord avec le sujet. Cependant, ce n'est pas étonnant de noter à partir du Tableau 32 que la forte majorité des participants ont choisi la réponse erronée, *lavée*. Selon les explications reçues par rapport à cette réponse erronée, l'accord entre le participe passé et le sujet, *elle (féminin, singulier)* est présent. Le choix de la réponse erronée est donc issu de ce raisonnement. Certes, il est clair que les apprenants font face à une surgénéralisation des règles grammaticales déjà acquises en français. Les trois participants, représentant 15%, qui ont choisi la bonne réponse – *lavé* – ont basé leurs choix sur la justification du COD qui vient après le participe passé. Aucune réponse n'a été fournie pour l'autre réponse erronée choisie.

**Tableau 33 : Item 12**

Les ART.DEF.PL	logiciels logiciel.M.PL	créés créer.PP.-ADJ. <b>M.PL</b>	sont etre.AUX.PRES.3°PL	destinés destiner.PP.M.PL	à PREP	résoudre résoudre.INF.
les ART.DEF.PL	problèmes problème.M.PL	de PREP	vitesse vitesse. F.SG-COMP.	des ART.IND.PL	ordinateurs. ordinateur.M.PL	
The ART.DEF	software logiciel.INV	created créer.PP-ADJ	is etre.AUX.PRES.3°SG	intended destiner.PP	to PREP	
solve résoudre.INF.	computer ordinateur.SG	speed vitesse.ADJ	problems. problème.PL			

Réponses	Nombre	%	Erreurs commises	Source d'erreurs
créés	6	30	réponse correcte	pas d'erreur
créée	1	5	erreur du genre et du nombre	l'anglais
créées	13	65	erreur du genre	l'anglais
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>		

L'item 12 comprend un participe passé adjectival. En français, le participe passé employé sans auxiliaire se comporte comme un véritable adjectif qualificatif, c'est-à-dire qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom qu'il qualifie. Tel qu'indiqué par le code de couleur dans les gloses interlinéaires ci-dessus, le participe passé – *créés* – s'accorde avec le nom, *logiciels (masculin, pluriel)*. La plupart des participants, 65%, n'ont pas pu correctement faire cet accord. D'après les explications fournies, il est évident que les participants n'étaient pas conscients des règles grammaticales qui concouraient au choix de leurs réponses. Nous pouvons affirmer la même chose des 6 participants qui ont choisi la bonne réponse. Certains participants de ce groupe mentionnent que le nom est pluriel, mais ne soulèvent pas le genre du nom dans leurs explications. Une participante affirme dans son explication qu'elle a fait un choix au hasard parce qu'elle trouve les règles grammaticales déroutantes.

### 4.3 : VALIDATION DES HYPOTHESES

Au début de cette étude, nous avons formulé deux hypothèses en prévision des erreurs morphosyntaxiques qui seront présentes dans la production écrite des apprenants ainsi que pour déterminer les sources possibles de ces erreurs. Après avoir analysé les réponses obtenues du questionnaire et des exercices administrés aux participants, nous pouvons maintenant valider chacune de ces hypothèses sur la base des méthodes quantitatives et qualitatives dont nous nous sommes servis pour arriver à cette fin.

La première hypothèse stipule que l'influence des structures morphosyntaxiques anglaises présente dans la production écrite des apprenants se manifesterait au niveau des accords en genre et en nombre. L'analyse des résultats indiquent que le problème des accords en genre et en nombre chez nos participants est évident à travers les tests administrés. Pour la majorité des apprenants, malgré le fait qu'ils sont conscients des différences grammaticales qui existent entre la L1 et la L2, l'anglais constitue toujours le point de référence et donc de départ principal lorsqu'ils produisent des réponses aux exercices ou des phrases à l'écrit. Dans les tableaux de fréquence, on constate que les erreurs commises par les participants varient, mais les erreurs du genre et du nombre ressortent le plus dans chaque item analysé. En voici quelques exemples d'exercice des pronoms possessifs :

- Item 1 (le vôtre) – *la vôtre (erreur du genre), le tien (erreur du nombre)*
- Item 2 (le mien) – *la mienne (erreur du genre), mon (erreur du genre et du nombre)*
- Item 3 (la mienne) – *le mien (erreur du genre), mon (erreur du genre et du nombre)*
- Item 4 (les siens) – *les siennes (erreur du genre), le sien (erreur du nombre)*

- Item 5 (le nôtre) – *la nôtre (erreur du genre), les notres*<sup>5</sup>(*erreur du genre et nombre*)
- Item 6 (les leurs) – *les siennes (erreur du genre et nombre), le leur (erreur du nombre)*

Les réponses à l'exercice des participes passés comprennent aussi les erreurs du genre et du nombre. Nous en présentons plusieurs exemples ci-dessous :

- Item 7 (parti) – *partie (erreur du genre)*
- Item 8 (reposés) – *reposé (erreur du nombre), reposée (erreur du genre et du nombre)*
- Item 9 (offertes) – *offert (erreur du genre et du nombre), offerts (erreur du genre)*
- Item 10 (commencé) – *commencée (erreur du genre)*
- Item 11 (lavé) – *lavée (erreur du genre), lavées (erreur du genre et du nombre)*
- Item 12 (créés) – *créée (erreur du genre et du nombre), créées (erreur du genre)*

En nous basant sur les exemples illustrés ci-dessus, nous pouvons affirmer que les données reçues, analysées et présentées dans cette étude valident notre première hypothèse.

La deuxième hypothèse propose que les erreurs morphosyntaxiques chez les apprenants de FLS proviennent du transfert négatif de leur connaissance préalablement acquise en anglais et de la surgénéralisation des règles grammaticales déjà acquises en français. Dans notre analyse, les erreurs commises ont été attribuées à deux sources possibles. Les tableaux présentés montrent clairement que l'anglais exerce une influence évidente dans l'emploi des pronoms possessifs et des participes passés. En revanche, il est important de mentionner que la maîtrise insuffisante des règles grammaticales en français entraîne des problèmes, tels que la surgénéralisation. Nous avons donc d'un côté attribué certaines erreurs à la L1 des apprenants, et de l'autre côté à la surgénéralisation. En voici quelques exemples :

---

<sup>5</sup> Cette réponse est aussi caractérisée par une erreur d'orthographe.

- Sur les pronoms possessifs, certaines réponses étaient sans l'article défini en français. Nous observons ici une interférence de la forme des pronoms possessifs en anglais qui sont employés sans un article. Dans l'item 6 (les leurs), 9 participants représentant 45% ont fourni la réponse *leurs*. De même, dans l'item 1 (le vôtre), on constate l'emploi de la structure erronée, *vôtre*. Pour ces apprenants, la connaissance déjà acquise de la morphosyntaxe des pronoms possessifs en anglais était négativement transférée dans l'emploi des pronoms possessifs en français.
- Dans l'emploi des pronoms possessifs, les erreurs orthographiques commises proviennent de la surgénéralisation des structures apprises en français ; les réponses comme *le votre* au lieu de *le vôtre*, *le notre* au lieu de *le nôtre*. Cette surgénéralisation peut être attribuée à la connaissance de la forme des déterminants (adjectifs) possessifs en français.
- Certaines erreurs de genre et de nombre présentes dans l'emploi des pronoms possessifs et des participes passés résultent de l'interférence de l'anglais et dans certains cas, de la surgénéralisation. Dans notre analyse, la présentation des gloses interlinéaires révèle l'écart des accords en genre et en nombre dans l'emploi des pronoms possessifs et des participes passés en anglais et en français. Les pronoms possessifs en français s'accordent en genre et en nombre avec l'antécédent alors qu'en anglais, cet accord ne se fait pas. Dans l'item 4 (les siens), le pronom possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent – *jouets* – tandis que le pronom possessif en anglais de l'item 4 (*his*), ne s'accorde pas avec son antécédent, *toys*. Les erreurs en genre et en nombre (*les siennes*, *le sien*, *son*, *etc.*) commises par les apprenants dans cet item provient de cette différence grammaticale entre l'anglais et le français. Dans l'item 11 (lavé), la majorité des participants (15 représentant 75%) ont fourni la réponse erronée, *lavée*. Cette réponse est

attribuée à la surgénéralisation d'une règle grammaticale déjà acquise en français. Les apprenants ont fait l'accord du participe passé avec le sujet, *elle*. Pour ces apprenants, l'accord entre le participe passé et le sujet doit se faire comme dans la majorité des cas des verbes pronominaux. Ici, les apprenants n'ont pas tenu compte de l'exception à cette règle ; un COD placé après le verbe, *les mains*.

À partir des erreurs révélées dans les exemples, on remarque une tendance dans les erreurs liées à l'interférence des structures de la L1 et à la surgénéralisation des structures déjà apprises dans la L2. Face à des règles grammaticales non-maitrisées ou non-acquises dans la langue cible, les apprenants ont tendance à transférer des structures de la L1 qui résultent dans l'interférence. D'autre part, lorsqu'il s'agit d'exceptions à une règle déjà acquise dans la L2, les apprenants tendent à surgénéraliser la structure de la règle apprise puisqu'ils n'ont pas encore maitrisé les exceptions. Les données recueillies confirment la validité de notre deuxième hypothèse.

#### **4.4 : CONCLUSION**

Ce chapitre a présenté l'analyse des réponses recueillies dans cette recherche et soumises à une interprétation de manière quantitative et qualitative. Les retours au questionnaire centré sur le profil socio-démographique et linguistique des apprenants soulignent l'importante contribution de divers facteurs au phénomène d'interférence chez les apprenants. Les exercices morphosyntaxiques s'avèrent utiles puisqu'ils révèlent les erreurs commises par les apprenants à l'écrit ainsi que les sources possibles de ces erreurs. Notre analyse attribue ces erreurs principalement à l'interférence des structures grammaticales de la L1 et à la surgénéralisation des structures grammaticales déjà apprises dans la L2. L'un des objectifs de cette étude est de discuter et de proposer dans une perspective didactique des moyens utiles et des approches

pédagogiques qui pourraient potentiellement améliorer la maîtrise au niveau morphosyntaxique. Nous envisageons que toute amélioration de l'apprentissage au niveau de la morphosyntaxe pourrait bien aider à rehausser l'apprentissage du FLS dans son ensemble. Le dernier chapitre de cette étude examinera donc ces moyens didactiques qui pourraient aider les apprenants à surmonter ces problèmes à l'écrit.

## CHAPITRE CINQ : DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

### 5.0 : INTRODUCTION

Cette étude s'est servie de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs pour identifier les erreurs des apprenants à l'écrit et les analyser. Dans ce chapitre, nous cherchons à faire des propositions utiles dans le cadre didactique afin d'atténuer l'impact de transfert négatif chez les apprenants anglophones au cours de la production écrite. Pour enfin conclure, cette recherche propose aux enseignantes et aux enseignants des approches pédagogiques qu'ils pourraient se servir dans la classe de FLS. De plus, ce chapitre suggère aux professeurs comment la technique du *translanguaging* pourrait être exploitée lors d'un exercice de production écrite en classe de FLS au niveau post-secondaire. Les moyens didactiques ainsi que les approches pédagogiques que nous proposons dans cette étude ne sont pas tout à fait des nouveaux concepts. Ils ont fait l'objet de nombreuses recherches et ont été appliqués principalement au niveau primaire et secondaire. La nouveauté de notre proposition de ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage existe d'abord dans la combinaison des deux approches en question (les approches inductive et déductive) et enfin, dans l'application de ces stratégies en classe de FLS au niveau postsecondaire.

### 5.1 : APPROCHE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLS

De nombreux apprenants de langues, en particulier dans des contextes de langues secondes et étrangères, continuent de recevoir un enseignement dans un temps d'exposition limité. Apprendre une L2 en une ou deux heures par semaine est un défi et les progrès sont lents. D'un point de vue pédagogique, il est difficile d'entreprendre des activités langagières soutenues, et de faire la révision du matériel précédemment étudié. Les attentes de la part des étudiants mais

aussi des administrateurs sont souvent exagérées et la motivation des étudiants, compte tenu de la lenteur des apprentissages, est souvent assez faible (Netten & Germain, 2004). Il est également important de souligner le contexte anglophone dans lequel se trouvent les étudiants et de son impact sur la fréquence des contacts avec la langue cible en dehors de la classe. Ces facteurs contribuent évidemment à une condition d'apprentissage de la L2 qui n'est pas idéale ; les contextes d'exposition limitée sont toujours courants. En effet, compte tenu de ces conditions, nous jugeons important de discuter des approches appropriées pour enseigner la grammaire dans la classe de FLS. Certaines approches peuvent être efficacement adaptées selon les situations d'enseignement-apprentissage du FLS et aussi selon les styles d'enseignement des enseignants. Il est cependant important de préciser que cette étude insistera sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe de FLS inspiré du CECR.

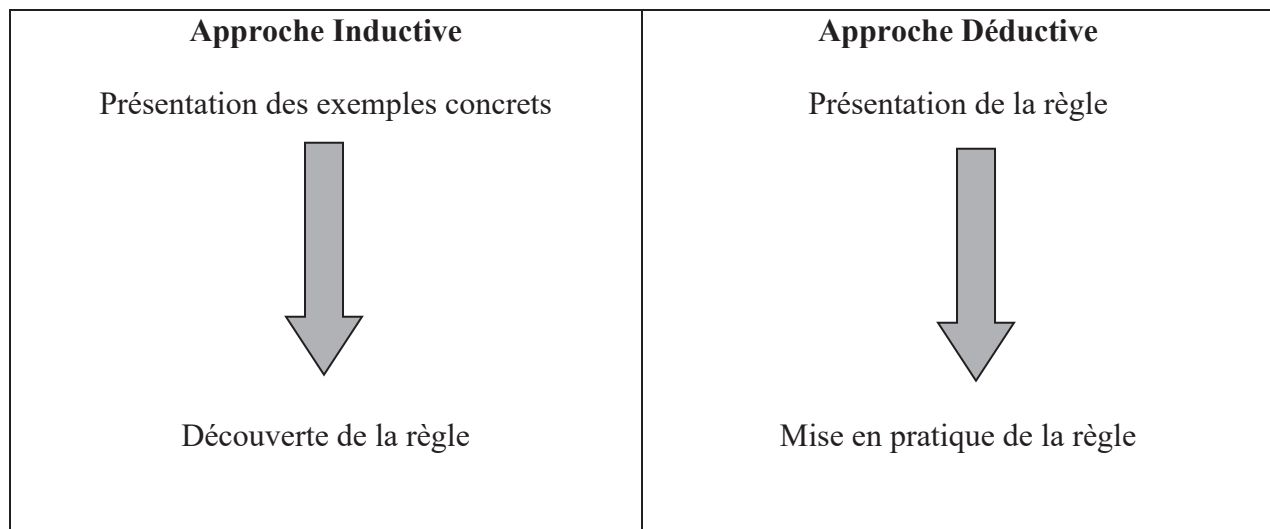
L'enseignement d'une langue seconde est un processus assez complexe. Contrairement à la langue maternelle où l'acquisition des structures grammaticales ont été acquises implicitement et dans leur environnement linguistique naturel, les étudiants apprenants une deuxième langue font face à certains obstacles. Les apprenants sont moins exposés à leur langue cible, ce qui leur donne peu ou pas d'occasions de pratiquer la langue. Par conséquent, la nature restreinte du temps où ils peuvent pratiquer la langue cible contribue à l'incapacité des apprenants à maîtriser adéquatement les différences linguistiques et les similitudes entre les deux langues, ce qui conduit finalement à des interférences interlinguistiques, notamment à l'écrit. Les méthodes d'enseignement de la grammaire ont évolué au fil des années. Dans l'enseignement de la grammaire, la méthodologie traditionnelle également appelée méthode grammaire/traduction, s'est développée et a fait en sorte qu'aujourd'hui il existe bien d'autres approches qui mettent l'accent sur la grammaire moderne et qui visent une perspective communicative ou actionnelle.

Les questions qui se posent dans la discussion sont les suivantes : De quelle méthode d'enseignement de la grammaire s'agit-il par rapport à la morphosyntaxe en classe de FLS ? Quelles approches faudrait-il donc privilégier dans la salle de classe de FLS ? Comment avancer ces approches dans le contexte de la production écrite ?

Issue de plusieurs recherches récentes en linguistique et en didactique, la grammaire actuelle, aussi connue sous le nom de grammaire moderne, nouvelle ou rénovée, est considérée par les chercheurs comme un outil didactique utile à l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Elle s'appuie principalement sur la morphologie et la syntaxe. L'observation du rôle des mots dans les phrases et de leurs formes contribue considérablement à une meilleure maîtrise de la langue écrite. À titre d'exemple, la grammaire actuelle ne se base pas sur le sens du pronom (mot de reprise) pour l'identifier. En revanche, elle prend en compte la forme du nom ou du groupe nominal qu'il remplace, le changement des formes du pronom selon le nom ou le groupe nominal remplacé et l'ordre des pronoms dans la phrase. La grammaire actuelle facilite la compréhension des manipulations syntaxiques (en particulier les accords) dans la phrase de base ou complexe, du groupe syntaxique qui forme la phrase et de la reconnaissance de la classe grammaticale d'un mot. À partir des critères syntaxiques, la grammaire actuelle a conduit à la création d'outils d'analyse qui permettent d'identifier ces unités de la langue et d'observer leur comportement au sein de la phrase. Par exemple, le mot « clos », est-il un nom, un adjectif ou un verbe ? Il est impossible de déterminer sa classe sans l'existence d'un contexte phrastique qui permet d'observer sa relation avec d'autres mots. Grâce aux outils d'analyse qu'offre la grammaire actuelle, les apprenants observent les régularités de la langue telles que les caractéristiques des classes de mots et la règle d'accord qui la régit.

Les deux grandes approches pédagogiques qui entrent en jeu dans la planification de l'enseignement de la grammaire aux apprenants de FLS comprennent l'approche déductive et l'approche inductive. En s'appuyant sur les définitions de Bertocchini & Costanzo (2018), l'approche déductive « ...part de la règle pour aboutir à l'exemplification » et de l'autre côté, l'approche inductive « ... part de l'analyse d'exemples pour remonter à la règle » (p.5). Pour la première, l'enseignant(e) présente et explique la règle avant de passer à la mise en pratique lors d'une séance d'exercices. Dans l'exercice, les apprenants sont obligés à appliquer la règle apprise. Pour résumer, les apprenants passent dans l'approche déductive du général au particulier. L'approche inductive, elle, demande aux apprenants d'induire des règles à partir de l'observation des exemples concrets. Autrement dit, nous pouvons conclure que les apprenants passent du particulier au général.

**Tableau 34 : L'approche inductive et l'approche déductive**



Les résultats présentés dans l'étude de Vincent (2014) qui mis en œuvre les deux approches, cité dans Dyke et al. (2019), suggèrent que peu importe l'approche employée dans l'enseignement de la grammaire, l'impact sur l'apprentissage est visible. Selon l'étude, les apprenants ont commis

moins d'erreur d'accord et « ont développé davantage de savoirs syntaxiques complexes à la suite de l'expérimentation » (Dyke et al., 2019, p.20). Notre étude propose donc au personnel enseignant des écoles de langue de privilégier ces deux approches pédagogiques dans la classe de FLS et de les adapter aux facteurs d'enseignement. Il s'agit entre autres de tenir compte de la simplicité de la règle grammaticale en question, du niveau global des apprenants, de la durée du cours, du style d'enseignement.

Une terminologie grammaticale cohérente et des manipulations syntaxiques adoptées par l'ensemble de la communauté scolaire permettent aux apprenants et aux enseignant(e)s de communiquer efficacement leur raisonnement grammatical et de se comprendre les uns les autres. Renseigner dans le paradigme grammatical c'est aussi adopter des approches qui favorisent une compréhension durable des notions à l'étude et un transfert des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives des apprenants à l'écrit. Les activités d'introduction à une nouvelle notion grammaticale suscitent l'observation, la réflexion, le classement et la collaboration chez les apprenants. La verbalisation de leur compréhension favorise alors la co-construction de nouveaux savoirs en s'appuyant sur les connaissances déjà acquises dans la L1 mais aussi dans la L2. Afin d'amener les apprenants à comprendre le lien entre les apprentissages grammaticaux et leur utilisation de la langue, on privilégie des notions grammaticales caractéristiques du genre de texte. Par exemple, si le texte à produire est une description, on pourra privilégier le regroupement des idées en paragraphes avant de s'y lancer.

## **5.2 : LA TECHNIQUE DU « TRANSLANGUAGING »**

Le *translanguaging* est une stratégie pédagogique qui utilise les ressources de l'ensemble du répertoire bilingue/multilingue, en raison des différences et des degrés de similitude entre les langues des apprenants. Le répertoire linguistique des apprenants peut être une riche ressource

pour les sensibiliser de l'interférence interlinguistique. Selon Cenoz et Gorter (2022), la stratégie pédagogique du *translanguaging* se concentre spécifiquement sur l'apprentissage des langues, mais c'est un cadre large qui peut donc être appliqué à tout contexte scolaire où les langues et/ou le contenu sont appris dans le contexte de langue seconde ou de langue supplémentaire. Le concept du *translanguaging* est étroitement lié aux concepts de connaissances antérieurement acquises. En activant ces connaissances, les étudiants progressent davantage dans le développement de leurs compétences langagières. Pour évaluer les progrès d'apprentissage des apprenants, cette technique peut s'avérer utile. Dans l'évaluation de l'écrit, les enseignants de FLS peuvent utiliser la technique du *translanguaging* en donnant des consignes aux apprenants à la fois dans leur langue maternelle et dans la langue cible. Cette pratique peut être particulièrement efficace chez les apprenants au niveau débutant. Dans son étude, Shohamy (2011) constate que les apprenants qui ont reçu des instructions en russe et en hébreu ont obtenu des notes plus élevées que les apprenants qui n'ont reçu des instructions qu'en hébreu. Une autre technique du *translanguaging* utilisée par cette étude pour évaluer les apprenants à l'écrit consistait à demander aux participants de donner une explication à leurs réponses en anglais ou en français. Les résultats de cette stratégie ont produit des faits intéressants.

Dans la collecte de données et dans l'analyse des données de cette étude, nous avons employé la technique du *translanguaging* dans la formulation des exercices morphosyntaxiques destinés aux apprenants anglophones au niveau post-secondaire. Grâce à cette technique, nous avons donné aux participants l'occasion de justifier leurs réponses aux exercices formulés et de devenir actifs dans la compréhension de leur connaissance des règles grammaticales des pronoms possessifs et des participes passés, soit en anglais soit en français. Notre étude s'étend sur le fait que cette technique est un puissant outil que les enseignant(e)s peuvent adopter au cours des

exercices morphosyntaxiques dans l'évaluation de la connaissance des apprenants par rapport aux notions grammaticales. Nos résultats montrent qu'à partir de cette technique utilisée nous pouvons établir qu'une bonne réponse fournie par un apprenant lors d'un exercice morphosyntaxique ne correspond pas nécessairement à sa compréhension de la règle grammaticale qui sous-tend la réponse. Certains de nos participants ont donné une bonne réponse, mais ont fourni une justification erronée. Un petit nombre de participants ont aussi fait un choix au hasard pour arriver à la réponse correcte. Evidemment, les explications fournies par ce groupe de participants étaient incorrectes.

Les avantages que porte cette technique sont les suivants. Elle permet aux enseignant(e)s de pouvoir bien comprendre le raisonnement des apprenants en s'appuyant sur une analyse contrastive et une analyse des erreurs dans les explications fournies par les apprenants dans les différentes langues. Cette technique permet aussi aux apprenants de comparer et de contraster des éléments grammaticaux de leur répertoire linguistique lors d'exercices écrits. Ce faisant, les enseignants donnent aux apprenants la possibilité de prendre conscience à la fois des similitudes et des différences entre la L1 et la L2, qui permet finalement de réduire les erreurs des apprenants provenant des interférences interlinguistiques. L'utilisation de cette technique dans une salle de classe de FLS n'est pas restreinte et offre aux enseignant(e)s la possibilité de l'adapter aux besoins d'apprentissage et aux objectifs du cours. Il est important à noter que la recherche sur l'utilisation de cette technique au niveau post-secondaire est limitée. Il incombe donc aux enseignant(e)s de se renseigner d'abord sur les stratégies efficaces qui peuvent être adoptées à partir de cette technique et de les utiliser selon la situation d'enseignement spécifique.

### 5.3 : CONCLUSION GÉNÉRALE

Au début de cette étude, la tâche était de mettre en lumière l'impact de l'interférence linguistique au niveau de la compréhension des règles gouvernant les pronoms possessifs et les participes passés, qui se manifeste dans la production écrite des apprenants anglophones. Notre étude a adopté la théorie de l'analyse contrastive, modèle qui nous a aidé à comparer les structures grammaticales de la L1 et de la L2 des apprenants et à aussi prédire les défis des apprenants au cours d'une production écrite. La théorie de l'analyse des erreurs a été aussi adoptée afin de pouvoir expliquer les processus conduisant à la production des erreurs chez les apprenants. Dans la formulation du questionnaire et des exercices morphosyntaxiques, cette étude s'est inspirée de la technique du *translanguaging*. Cette technique s'est avérée utile dans notre analyse et nous proposons son utilisation comme un outil pédagogique utile aux enseignant(e)s de FLS.

D'après le questionnaire, il est évident que la majorité des participants ont eu plus de 5 ans d'apprentissage de la langue française. Cependant, leur utilisation de la langue a été principalement limitée à la salle de classe en raison de l'environnement linguistique dans lequel ils se trouvent. Ce facteur, combiné à d'autres conditions d'enseignement en classe de langue, n'offre pas une situation d'apprentissage idéale. Par conséquent, même si les apprenants sont conscients de l'interférence de leur L1 dans l'écrit de la L2, ils ne savent pas surmonter ce problème auquel ils sont fréquemment confrontés. La plupart des apprenant suggèrent que pour améliorer leur français écrit, il faut une pratique constante de l'écrit et de la lecture.

À travers les erreurs commises par les apprenants dans les exercices morphosyntaxiques administrés, nous avons soumis les données à une analyse contrastive et à une analyse des erreurs. Les résultats révèlent les types d'erreurs évidentes dans les données analysées. La

majorité de ces erreurs sont liées à l'accord, à savoir, des erreurs du genre et des erreurs du nombre qui proviennent souvent de leur connaissance approfondie de l'anglais. En dehors de l'interférence des connaissances antérieurement acquise en anglais, il y a d'autres erreurs qui proviennent aussi de la surgénéralisation des connaissances apprises dans la langue cible. Nous observons ce que nous appellerons « la tendance à l'erreur » chez les apprenants. Cette tendance se subdivise en deux catégories : la première catégorie fait référence à la tendance des apprenants à transférer des structures de la L1 vers la L2 à cause des règles grammaticales dans la L2 qu'ils n'ont pas encore acquises, ce qui aboutit à l'interférence. Pour la deuxième catégorie, les apprenants surgénéralisent les structures des règles déjà maîtrisées dans la L2 à une structure qui comporte une exception à la règle.

Pour conclure, nous avons examiné la grammaire actuelle et proposé de l'employer dans la classe de FLS. Elle s'appuie principalement sur la morphologie et la syntaxe et cherche aussi à comprendre les classes de mots non par leurs sens mais par le rôle qu'ils jouent dans le contexte phrastique et par la forme qu'ils subissent dans la phrase. Il est important à noter que notre proposition de la grammaire actuelle cherche à la faire s'appliquer d'une manière systématique au niveau post-secondaire comme c'est déjà fait depuis de nombreuses décennies dans l'enseignement-apprentissage, surtout au niveau primaire et secondaire. Nous proposons aussi que dans l'enseignement de la grammaire, l'approche déductive ainsi que l'approche inductive soient privilégiées par les enseignant(e)s. L'approche déductive présente la règle tout d'abord avant d'insister sur son emploi des exemples. L'approche inductive, pour sa part, présente des exemples concrets et facilite l'apprenant à découvrir la règle. Plusieurs recherches ont montré que ces approches sont efficaces pour réduire les erreurs des apprenants. Nous avons fait mention de l'usage de la technique du translanguaging qui pourrait aider les enseignant(e)s à

mieux comprendre le raisonnement des apprenants dans l'évaluation de l'écrit. De plus, cette technique favorise l'usage de toute connaissance existant dans le répertoire linguistique des apprenants. Nous admettons que la recherche sur l'utilisation de cette technique en classe de FLS au niveau post-secondaire est encore nouvelle. Néanmoins, nous sommes d'avis que son application lors d'un exercice de production écrite peut s'avérer utile dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage.

Nous reconnaissons le fait que cette étude n'implique que des étudiants universitaires au niveau intermédiaire en classe de FLS, ayant l'anglais comme L1. Il existe un énorme potentiel de recherche pour des études similaires menées à l'avenir. Une étude potentielle peut impliquer des étudiants aux niveaux débutant ou avancé ainsi que des étudiants qui n'ont pas l'anglais comme L1. De nouvelles recherches pourraient s'intéresser à étendre l'étude à d'autres aspects grammaticaux, notamment dans les compositions/rédactions des apprenants. La possibilité de mener d'autres recherches dans le domaine de la linguistique appliquée et du FLS n'est pas exhaustive. Pour les chercheurs, notre étude peut être utilisée comme une ressource dans les études similaires qui cherchent à répondre aux nombreux défis que pose l'enseignement-apprentissage du FLS dans ce domaine.

## REFERENCES

- Abdelaziz, F. N. (2017). Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE ? *Recherches et problèmes, billets*. <https://arlap.hypotheses.org/8184>.
- Abbou, J. (2011). Double gender marking in French: A linguistic practice of antisexism. *Current Issues in Language Planning*, 12 (1), 55-75. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.1080/14664208.2010.541387>
- Ahmed, D. M. H., Montésinos-Gelet, I., et Charron, A. (2018). L'appropriation de français écrit par des élèves arabophones du secondaire : une comparaison en fonction du genre. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 15-39. [https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/download/42090/pdf\\_2](https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/download/42090/pdf_2)
- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16 (2), 1-20. <http://journals.openedition.org/rdlc/6788>
- Alberta Education. (2020). *Aperçu : l'éducation en français en Alberta*. <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/aperçu/everyone/éducation-française/>
- Alberta Education. (2020). *Le français langue seconde – cours FSL*. <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/français-langue-seconde/everyone/le-français-langue-seconde-cours-fsl/>
- Association Française pour la Lecture. (2013). *Qu'est-ce que l'écrit ?* Publication de l'AFL. [https://www.lecture.org/l\\_association/g143/liseron20.pdf](https://www.lecture.org/l_association/g143/liseron20.pdf)
- Belghouar, S. (2021). *L'influence de la langue maternelle sur la définition du genre des noms en français. Cas des étudiants de première année du département de français de l'université de Laghouat* [thèse de doctorat : Université de Batna]. UB2 repository. <http://eprints.univ-batna2.dz/1963/>
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2018). À propos de grammaire. *Fiche pédagogique – exploitation pédagogique public : futurs enseignants en formation initiale et enseignants en formation continue objectifs*. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274912/mod\\_resource/content/2/Fiches-FDLM389\\_28\\_grammaire.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274912/mod_resource/content/2/Fiches-FDLM389_28_grammaire.pdf)
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. 9-17. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003>

- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.1093/applin/I.1.1>
- Cardinal, L. (2008, Summer-Fall). Linguistic peace: A time to take stock: The language situation in Canada and Quebec. *Inroads: A Journal of Opinion*, (23), 62+. <https://link.gale.com/apps/doc/A180553041/CPI?u=lcth89164&sid=summon&xid=c74be8ba>
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging (elements in language teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chnane-Davin, F. (2020). Chapitre 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? Dans : Jean-Marc Defays éd., *Le FLE en question : enseigner le français langue étrangère et seconde*, 149-198. Wavre : Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0149>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C. et Lafreniere, S. (2007). *Minorities speak up: results of the survey on the vitality of official language minorities*. Ottawa: Statistics Canada. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2007/statcan/91-548-X/91-548-XIE2007001.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2007/statcan/91-548-X/91-548-XIE2007001.pdf)
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(4), 160-170. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/significance-learners-errors/docview/1300511065/se-2?accountid=12063>
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J.P.B Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in applied linguistics*, London: Oxford University Press.
- Cuq, J-P. (1995). *Le FLS : un concept en question*. Tréma 7, 3-11. <https://doi.org/10.4000/trema.2153>
- Darbelnet, J. (1976). *Le Français en contact avec l'anglais en Amérique du nord*. Les presses de l'Université Laval.
- Dedková, I. (2020). Les transferts positifs et négatifs entre le tchèque et le français : le cas des prépositions françaises sur et sous. *Filolog*. 21, 36-54. <https://doi.org/10.21618/fil2021036d>

- Domínguez, R. et Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38, 473-480.  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02514.x>
- Dyke, N., Nollet, J. et Bégin, C. (2019). *Enseigner la grammaire actuelle*. Programme de recherche en littératie. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).  
[https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/Enseigner-la-grammaire-actuelle\\_9mai.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/Enseigner-la-grammaire-actuelle_9mai.pdf)
- Ezeodili, U. S. (2014). L'énigme du genre grammatical français. *Journal of Modern European Languages and Literatures Vol. 3*, 80-90.  
<https://journals.unizik.edu.ng/index.php/jmel/article/view/182>
- Fiadzawoo, K. J. (2010) *Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du français langue étrangère (FLE) au Ghana. Le cas de quelques écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast* [Mémoire de maîtrise, University of Cape Coast]. Afribary.  
<https://afribary.com/works/influence-des-elements-syntaxiques-anglais-sur-l-ecrit-des-apprenants-du-francais-langue-etrangere-fle-au-ghana-le-cas-de-quelques-ecoles-secondaires-dans-la-metropole-de-cape-coast>
- Fisiak, J. (Ed.). (1981b). *Contrastive analysis and the language teacher*. Oxford: The Pergamon Institute of English.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Basil/Blackwell.
- García, O., et Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York, NY: Routledge.
- Gass, S. M., et Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit pour mieux préparer la réussite scolaire*. Montréal : Chenelière.
- Gelbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Laval, Québec.
- Greenbaum, S. (1996). *The oxford English grammar*. New York: Oxford
- Grevisse, M. (2005). *Le petit Grevisse*. Grammaire française. Bruxelles : De Boeck

- Grevisse, M. et Goosse, A. (2007). *Le bon usage*. Grammaire française 14e éd. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Gouvernement du Canada. (2020). *Anglophone*. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/anglophone>
- Hall, J. K., et Pekarek Doehler, S. (2011). L2 interactional competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. K. Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development*, 1-18. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hallion Bres, S. (2006). Similarités morphosyntaxiques des parlers français de l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 111–131. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19764>
- Herdina, P., et Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism* 7(3), 43–62. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.1080/14790718.2010.487941>
- Hermas, A. (2014a). Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies* 8, 1–24. [https://www.academia.edu/6958225/Multilingual\\_transfer\\_L1\\_morphosyntax\\_in\\_L3\\_English](https://www.academia.edu/6958225/Multilingual_transfer_L1_morphosyntax_in_L3_English)
- Hermas, A. (2014b). Restrictive relatives in L3 English: L1 transfer and ultimate attainment convergence. *Australian Journal of Linguistics* 34, 361–87. <http://www.tandfonline.com/%5b>
- Hornby, A.S. (2006). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*. UK: Oxford University Press.
- House of Commons. (2014). *Report of the standing committee on official languages: the state of French second-language education programs in Canada*, 20. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2014/parl/x60-1/XC60-1-1-412-1-eng.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2014/parl/x60-1/XC60-1-1-412-1-eng.pdf)
- Hymel, S., et Ford, L. (2004). Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.childencyclopedia/Pages/PDF/Hyme-FordFRxp.pdf>.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.

- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition* 14, 1–8. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.1017/S1366728910000155>
- Kahlaoui, N. (2018). Interlanguage errors awareness in English as a foreign language and Arabic as a first language in a Saudi context. *International journal of academic research in business and social sciences*, 8(5), 256–266. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i5/4099>
- Kellerman, E. (1995). Cross-linguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150. Cambridge: University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales III*. Paris : A. Colin.
- Khatra, S. (2013). « Je parle du français, où ? » : interlangue française d'un germanophone. *Étude longitudinale du lexique*. Innsbruck : innsbruck university press. <http://books.openedition.org/iup/1153>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Larousse. (s. d.). La morphosyntaxe. Dans *le dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussite/69039>
- Larousse. (s. d.). Le genre. Dans *le dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussite/69039>
- Le Petit Robert. (2013). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, nouvelle édition millésime*. Paris : Le Robert.
- Lessard, G. (1996). Introduction à la linguistique française. *Chapitre 4 : La morphologie*. Kingston : Queen's University <http://kwork3.cs.queensu.ca/474c/Cours/215.1996/chap4.html>
- Liddicoat, A., et Baldauf, R., Jr. (Eds.). (2008). *Language planning and policy: Language planning in local contexts*. Toronto, ON: Multilingualism Matters.
- Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., et Rand, J. (2006). *How languages are learned (Vol. 2)*. Oxford: Oxford University Press.
- Mason, T. (2008). *Interlanguage.htm*. <http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L7>  
<http://www.skolverket.se/sb/d/170>

- Marsh, C. J., et Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Martin-Beltrán, M. (2014). « What do you want to say? » How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208–230. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.1080/19313152.2014.914372>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, IX (2), 115-123. <https://www-proquest-com.ezproxy.uleth.ca/scholarly-journals/approximative-systems-foreign-language-learners/docview/1300511878/se-2?accountid=12063>
- Netten, J. et Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60, 275–294. <https://doi-org.ezproxy.uleth.ca/10.3138/cmlr.60.3.275>
- Noyau, C. (1980). Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages* (57), 73-86. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1839>
- Odlin, T. (2005). Cross-linguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistic* 25, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000012>
- Oléron, G. (1964). Le transfert. *Traité de Psychologie Expérimentale : apprentissage et mémoire*, 4, 115–177. Paris : PUF
- Ontario Ministry of Education. (2020). *French as a Second Language*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/FLS.html>
- Oxford English dictionary. (2014). *Online edition*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.oed.com/>
- Pallaud B. et Henry S. (2007). Les effets langagiers des amorces de mots et des répétitions dans les énoncés de français parlé spontané. In B. Vaxelaire, Sock R., G. Kleiber & F Marsac, (Eds) Perturbations et réajustements. *Langue et Langage*, 2, 131-141. Publications de l'Université Marc Bloch Strasbourg. [https://www.researchgate.net/publication/32227673\\_Amorces\\_de\\_mots\\_et\\_repetitions\\_d\\_es\\_hesitations\\_plus\\_que\\_des\\_erreurs\\_en\\_francais\\_parle](https://www.researchgate.net/publication/32227673_Amorces_de_mots_et_repetitions_d_es_hesitations_plus_que_des_erreurs_en_francais_parle)
- Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1), 1-27. <https://doi.org/10.4000/ripes.439>

- Petrová, M. (2016). *Les règles d'accord grammatical en français* [mémoire de thèse, University of West Bohemia in Pilsen]. Bitstream.  
<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24884/1/BP-petrova.pdf>
- Porquier, R. (1975). Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle. *BULAG* (*Bulletin de linguistique générale et appliquée*), 37-64. [https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=4171](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=4171)
- Province of British Columbia. (2018). *French Immersion Language Arts (FILA)*.  
[www.curriculum.gov.bc.ca](http://www.curriculum.gov.bc.ca)
- Riegel, M., Pellat, J.C., et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd. entièrement revue). Paris : Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF
- Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora Vol. 11, No. 1*, 16-22.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Contrastive-Analysis-%2C-Error-Analysis-%2C-and-the-to-Rustipa/255ebdf90f8353aac8347ec8fcbe7e0f66fa92f2>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209-231. <https://www-proquest-com.ezproxy.uleth.ca/scholarly-journals/interlanguage/docview/1300515708/se-2?accountid=12063>
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal* 95, 418–29.  
<http://www.jstor.org/stable/41262376>
- Smith, P. H. et Murillo, L. A. (2015). Theorizing translanguaging and multilingual literacies through human capital theory. *International Multilingual Research Journal*, 9(2), 59–73.  
<https://doi.org/10.1080/19313152.2014.985149>
- Statistique Canada. (2018). *L'évolution des populations de langue maternelle au Canada, de 1901 à 2016*. Ottawa : Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11-630-x/11-630-x2018001-fra.pdf?st=YS836DkM>
- Statistique Canada. (2019). *La langue française en Alberta, 2001 à 2016 : faits et chiffres*. Ottawa : Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-657-x/89-657-x2019016-fra.pdf?st=LhELx0Qz>
- Statistics Canada. (2021). *Table 37-10-0135-02: Proportion of male and female postsecondary graduates, by field of study and International Standard Classification of Education*.  
<https://doi.org/10.25318/3710013501-eng>.

- Takam, A. F. (2009). *Stratégies de promotion et de revitalisation des langues minoritaires autochtones au Cameroun et au Canada* [thèse de doctorat, Dalhousie University]. ProQuest Dissertations - Bibliothèque et Archives Canada  
<https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR63679.PDF>
- Tarvin, L. (2015). *Communicative competence: its definition, connection to teaching, and relationship with interactional competence*.  
[https://www.researchgate.net/publication/283711223\\_Communicative\\_Competence\\_Its\\_Definition\\_Connection\\_to\\_Teaching\\_and\\_Relationship\\_with\\_Interactional\\_Competence](https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence)
- The Government of Manitoba. (2018). *Provincial Report: French Language Education Review 2016-2017*. [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/fr\\_eng\\_report\\_16-17/fr\\_eng\\_report\\_16-17.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/fr_eng_report_16-17/fr_eng_report_16-17.pdf)
- Turaeva, S. (2021). Cognitive factors in language learning: transfer, interference, overgeneralization. *Journal of Foreign Languages and Linguistics*, 4(9).  
<https://science.jspi.uz/index.php/fll/article/view/3319>
- Türker, E. (2016). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second Language Research*, 32(1), 25-48.  
<https://doi.org/10.1177/0267658315593336>
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français d'aujourd'hui*, n° 176, 103-112. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0103>
- Vigner, G. (2016). L'exercice : un outil de formation méconnu. *Carnets, Deuxième série-8*, 1-15.  
<https://doi.org/10.4000/carnets.1850>
- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1re secondaire : le cas du complément du nom* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Sherbrooke]. Savoir Udes. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5451>
- Wightman, M. (2020). Gender differences in second language learning: why they exist and what we can do about it. *Chancellor's Honors Program Projects*.  
[https://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/2371](https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2371)
- Yu, L., et Odlin, T. (2016). *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol ; Buffalo : Multilingual Matters
- Yuehan, W. (2018). *Linguistique contrastive. Enseignement-apprentissage du français, M2*.  
<https://arlap.hypotheses.org/11771>

## **INFORMED CONSENT INFORMATION**

Please read the following information before starting the survey.

What is this study about?

You have been invited to participate in a research study conducted by Precious Owusu-Ware, a graduate student in Department of Modern Languages and Linguistics at the University of Lethbridge, Alberta, Canada. This study is being conducted to investigate the challenges students at the post-secondary level encounter in written French with respect to the influence of English morphosyntactic (grammatical) elements on the written French of English-speaking learners.

What are the benefits of participating?

By participating in this study, participants will be able to provide useful information about the challenges faced in written French and contribute to recommendations that will help in improving the teaching and learning of French as a second language.

What are the risks and benefits of participating?

There are no anticipated risks to participants in this research study. Through your participation, we hope to identify some useful ways in minimizing the occurrence of morphosyntactic errors in the written materials produced by anglophone learners of French as a second language.

What is expected of you?

Your participation in this research study is expected to take approximately 25-30 minutes in total. The survey consists of general questions aimed at gathering some linguistic information and questions regarding the use of certain grammatical elements in written French.

What are the anticipated uses of the data collected?

The data collected from the questionnaire will be used to investigate the grammatical challenges faced by Anglophone learners in written French. It will help in providing constructive recommendations to improving French language learning among English speakers. The data will be presented as a part of a master's thesis and/or research publication. For participants who wish to obtain feedback on research findings, the data collected will be used to also provide a summary report of the study to the Department of Modern Languages and Linguistics.

How will your confidentiality and anonymity be protected?

All study data will be presented using generic monikers which do not reveal a specific individual (e.g., Subject 1,2, 3.... etc.). At no time point in time of the study will personally identifying information be collected and/or presented in any public work. Data collected on the server will

be encrypted. A two-step verification process will be used when accessing data to ensure security. Data collected will only be accessed on a private computer to which only the primary investigator/supervisor have access to. Any data exported will be handled on password-protected computers that only the investigators have access to.

How can you withdraw?

Participation in this research study is completely voluntary. You can withdraw from the study at any time by not completing the survey. You can choose to withdraw from the study by not completing the survey or not submitting your responses. Since data cannot be removed once submitted because no personally identifying information is being collected, by completing and submitting responses participants are consenting to their responses being used in the study.

Who is conducting this research?

This study is being conducted by Precious Owusu-Ware, a graduate student at the University of Lethbridge. If participants have any further questions or need any additional information regarding this research study, they can email Precious ([p.owusuware@uleth.ca](mailto:p.owusuware@uleth.ca)) or her supervisor Alain Takam ([alain.takam@uleth.ca](mailto:alain.takam@uleth.ca)).

Questions regarding your rights as a participant in this research may be addressed to the Office of Research Ethics, University of Lethbridge (Phone: 403-329-2747 or Email: [research.services@uleth.ca](mailto:research.services@uleth.ca)). This research project has been reviewed for ethical acceptability and approved by the University of Lethbridge Human Participant Research Committee.

If you wish to participate in the study, please respond to the questions below and click "Submit". Submission of your responses will be accepted as implied consent to participate.

Thank you in advance for your participation.

## WRITTEN QUESTIONNAIRE

Impact de Quelques Notions Morphosyntaxiques Anglaises sur l'Écrit des Apprenants Anglophones du Français Langue Seconde.

(Impact of some English Morphosyntactic Notions on the writing of Anglophone learners of French as a Second Language).

The purpose of this questionnaire is to help investigate the impact of some English morphosyntactic (grammar) notions on the written French of Anglophone learners of French as a Second Language. This research is part of the requirement for the award of a Master of Arts Degree. Your sincere answer to each question will help in the advancement of the study. Your confidentiality is assured.

Thank you for your participation in the study.

### APPENDIX 1 : WRITTEN QUESTIONNAIRE (SECTION A)

LINGUISTIC INFORMATION (Please choose an answer from the options provided or write your own response)

1. Are you:

- Male
- Female
- Other
- Prefer not to say

2. Which French course(s) are you taking this semester? (Check all that apply).

- FREN 2010 (Intermediate Language I)
- FREN 2020 (Intermediate Language II)
- FREN 2001 (Language for Immersion Grads)

3. Have you previously taken any French courses? (This can be a previous French course studied at the University of Lethbridge or somewhere else). If yes, check all that apply.

- FREN 1000 (Beginners' French I)
- FREN 1100 (Beginners' French II)

Other.....

4. Are you studying French as a:

- major
- combined major
- minor

4a. If studying French as a combined major, please indicate the other major program.

.....

4b. If studying French as a minor, please indicate your major program.

.....

5. Is English your first language and/or the language you use most to communicate?

- Yes
- No

5a. If you answered no to the previous question, please indicate your first language and answer 5b and 5c.

.....

5b. How long have you been learning English or communicating in English?

- 1-3 years
- 3-5 years
- More than 5 years

5c. Where do you often use English?

- At home
- At school

6. How long have you been learning French?

- 1-3 years
- 3-5 years
- More than 5 years

7. At what level did you start learning French?

- K - Grade 4
- Grade 5 – 8
- Grade 9 – 12
- Post-secondary

8. Where do you often use French?

- At home
- At school

9. Do you find it difficult when writing French?

- Yes
- No
- Maybe

9a. If yes, state why.

.....

9b. If no, state why.

.....

9c. If maybe, state why.

.....

10. Do you often find your knowledge of English language interfere when writing French?

- Yes
- No
- Maybe

10a. If yes or maybe, indicate what aspects. (Example; vocabulary, grammar, spelling etc...)

.....

11. Do you tend to generalize English grammatical rules to written French?

- Yes
- No
- Maybe

11a. If yes or maybe, state some rules you tend to generalize. (Example; gender and number agreement, subject-verb agreement, etc...)

.....

12. When you apply English grammatical rules whiles writing French, you often achieve

- Negative results
- Positive results
- Both

12a. Give reasons to your answer to the previous question.

.....

13. What is your overall aim for learning French?

.....

14. Suggest ways to improve your written French.

.....

**APPENDIX 2 : WRITTEN QUESTIONNAIRE (SECTION B)**

Les pronoms possessifs (Possessive pronouns) - Please answer the following questions by using the appropriate possessive pronoun to fill in the blanks. Write your answer and give a short explanation to it. The explanation can be done in English or French.

1. Il a échoué à son examen ; vous avez réussi..... (yours).

.....

2. Ton ordinateur a l'air plus vieux que..... (mine).

.....

3. La dernière montre affichée est aussi chère que..... (mine).

.....

4. Elle range ses jouets. Il doit aussi ranger..... (his).

.....

5. Votre travail est plus facile. .... (Ours) nécessite beaucoup de levage.

.....

6. Nos bagues sont en or ; ..... (theirs) sont faites de diamant.

.....

**APPENDIX 3 : WRITTEN QUESTIONNAIRE (SECTION C)**

Le participe passé (Past participle) - Please answer the following questions by choosing the correct answer from the options provided. Write your answer and give a short explanation to it. The explanation can be done in English or French.

1. Elle est (parti, partie, parties) si vite.

.....

2. Nous nous sommes (reposé, reposés, reposée) 3 jours à l'hôtel.

.....

3. Tu as gardé les fleurs que je t'ai (offertes, offerts, offert).

.....

4. Paula a (commencée, commencé, commencés) son travail de rêve.

.....

5. Elle s'est (lavée, lavé, lavées) les mains.

.....

6. Les logiciels (créées, créés, créée) sont destinés à résoudre les problèmes de vitesse des ordinateurs.

.....

Merci pour votre participation !