

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS



***L' INCIDENCE DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE RESTREINTE EN
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (F.L.E.) SUR LA CAPACITÉ DE
COMPRÉHENSION D'UN TEXTE CHEZ LES ÉTUDIANTS DU
DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE ET LANGUES DE L'UNIVERSITÉ
MAYOR DE SAN ANDRÉS***

PROFESSEUR GUIDE : Lic. SANDRA MALDONADO CAMACHO
CANDIDATE : LICETTE MARCELA ROSPIGLIOZI MITA

LA PAZ – BOLIVIA
2007

TABLE DE MATIÈRES

	Page
AVANT- PROPOS	1
CHAPITRE I	
INTRODUCTION	3
1.1. PROBLÉMATIQUE.....	6
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	7
1.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	7
1.3.1. OBJECTIF GÉNÉRAL.....	7
1.3.2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	7
1.4. JUSTIFICATION.....	8
1.5. DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE.....	10
1.5.1. UNITÉS D'ANALYSE D'OBSERVATION.....	10
1.5.2. DÉLIMITATION DE L'ESPACE.....	11
1.5.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE.....	11
1.6. HYPOTHÈSE.....	11
1.6.1. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DE VARIABLES DE LA RECHERCHE.....	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	14
2.1. ANTÉCÉDENTS DU PROBLÈME.....	14
2.1.1. ÉTUDES AU NIVEAU NATIONAL.....	14
2.1.2. ÉTUDES AU NIVEAU INTERNATIONAL.....	16
2.2. LA SCIENCE LINGUISTIQUE.....	17
2.2.1. LANGAGE.....	20
2.2.2. LANGUE.....	21
2.2.3. LE SENS.....	24
2.2.4. LE SIGNE LINGUISTIQUE.....	25
2.2.5. LE CODE.....	26
2.2.5.1. LE CODE ORAL DE LA LANGUE.....	27
2.2.5.2. LE CODE ÉCRIT DE LA LANGUE.....	28

2.3. GRAMMAIRE.....	29
2.3.1. MORPHOLOGIE.....	31
2.3.2. LA SYNTAXE.....	33
2.4. LA PHRASE.....	33
2.4.1. LA PHRASE SIMPLE ET LA PHRASE COMPLEXE.....	35
2.4.2. LES GROUPES DANS LA PHRASE.....	35
2.4.3. L'ACCORD DES GROUPES DE LA PHRASE.....	36
2.4.3.1. LE GENRE.....	36
2.4.3.1.1. L'ACCORD EN GENRE.....	37
2.4.3.1.1.1. LE GROUPE NOMINAL SUJET ET SON GENRE.....	37
2.4.3.1.1.1.1. L'ARTICLE ET LE GENRE.....	41
2.4.3.1.1.1.2. L'ADJECTIF QUALIFICATIF ET SON GENRE.....	41
2.4.3.2. LE NOMBRE.....	43
2.4.3.2.1. LE NOMBRE ET SON ACCORD.....	44
2.4.3.2.1.1. LE SINGULIER ET LE PLURIEL.....	44
2.4.3.2.1.2. LE GROUPE NOMINAL SUJET ET SON NOMBRE.....	45
2.4.3.2.1.2.1. L'ADJECTIF QUALIFICATIF ET SON NOMBRE.....	45
2.4.3.2.2. LE GROUPE VERBAL ET SON NOMBRE.....	47
2.4.3.2.2.1. CONJUGAISON DÉPENDANTE DU GROUPE NOMINAL SUJET.....	48
2.5. COHÉRENCE ET COHÉSION DANS UNE PHRASE.....	49
2.6. COMMUNICATION.....	51
2.6.1. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE.....	54
2.6.1.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE.....	56
2.6.1.1.1. COMPÉTENCE LEXICALE.....	58
2.6.1.1.2. COMPÉTENCE GRAMMATICALE.....	59
2.6.1.1.3. COMPÉTENCE SÉMANTIQUE.....	59
2.6.1.1.4. COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE.....	60
2.6.1.1.5. COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE.....	61
2.6.1.1.6. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE.....	61
2.6.1.1.7. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE.....	64
2.7. LA LECTURE.....	65
2.7.1. LA LECTURE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE.....	68
2.7.1.1. L'APPROCHE STRUCTURO-BEHAVIORISTE.....	68
2.7.1.2. L'APPROCHE COGNITIVE.....	69
2.7.1.3. L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	70
2.7.2. LA LECTURE EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE.....	71
2.7.3. LE TEXTE.....	74
2.7.3.1. LE TEXTE ÉCRIT.....	75

2.7.3.2. LE CONTEXTE.....	76
2.8. COMPRÉHENSION.....	77
2.8.1. LECTURE COMPRÉHENSIVE.....	81

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....83

3.1. TYPE ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE.....	83
3.2. L'UNIVERS OU LA POPULATION DE LA RECHERCHE.....	85
3.3. ÉCHANTILLON.....	85
3.4. LES OUTILS DE LA RECHERCHE.....	87
3.4.1. ÉPREUVES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS.....	87
3.4.1.1. OUTIL N°1 : DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE POUR MESURER LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD.....	88
3.4.2.2. OUTIL N°2 : DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE POUR MESURER LA COMPRÉHENSION GLOBALE DU TEXTE.....	91
3.5. RECUEIL DES DONNÉES.....	93
3.6. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	93

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE DONNÉES.....96

4.1. INTRODUCTION.....	96
4.2. ÉCHELLE DE PONDERATION DE RÉSULTATS.....	97
4.3. DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES ÉPREUVES.....	100
4.3.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ÉPREUVE DE LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD DANS LES NIVEAUX III ET IV DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	100
4.3.1.1. LE NOMBRE.....	101
4.3.1.1.1. LE NOMBRE : L'ACCORD ENTRE LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF, COMPOSANTS DU GROUPE NOMINAL SUJET.....	101
4.3.1.1.2. LE NOMBRE : ACCORD ENTRE LE GROUPE NOMINAL SUJET ET LE GROUPE VERBAL.....	105
4.3.1.2. LE GENRE : ACCORD ENTRE LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF, COMPOSANTS DU GROUPE NOMINAL SUJET.....	109
4.4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION D'UN	

TEXTE DANS LES NIVEAUX III ET IV DU FRANÇAIS.....	113
4.4.1. COMPRÉHENSION D'UN TEXTE.....	113
4.4.1.1. RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA BONNE COMPREHENSION D'UN TEXTE.....	114
4.4.1.2. RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE.....	116
4.4.1.3. RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE.....	118
4.4.1.4. RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE.....	121
4.4.1.5. RELATION ENTRE L'ACCORD ET LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE.....	122
CHAPITRE V	
CONCLUSIONS.....	125
5.1. CONCLUSIONS.....	125
5.2. LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD.....	126
5.3. LA COMPRÉHENSION DU TEXTE.....	128
CHAPITRE VI	
SUGGESTIONS.....	132
6.1. ATELIER D'ÉCRITURE EN F.L.E.(FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE).....	133
6.2. LA LECTURE COMME PRATIQUE DES RÈGLES D'ACCORD.....	135
BIBLIOGRAPHIE	137
ANNEXES.....	142

AVANT-PROPOS

Dans un processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères, l'expression écrite et la compréhension d'un texte sont des composantes essentielles pour maîtriser une langue cible. L'expression écrite est très liée à la grammaire d'une langue et, bien entendu à ses règles ; de la même façon, la compréhension d'un texte est associée à un acte de lecture. Ces activités sont d'une grande complexité puisqu'elles supposent l'interaction d'un lecteur et d'un texte rédigé.

Dans notre milieu, l'enseignement du français aux apprenants boliviens fournit un exemple qui montre bien l'importance de l'expression et la compréhension de l'écrit comme appui indispensable dans le processus de l'acquisition. Malheureusement, la pédagogie et la didactique de langues ne prennent pas en compte la fréquence de fautes grammaticales dans les productions écrites des apprenants voire la mauvaise compréhension d'un texte.

Dans cette perspective, il s'impose donc de mettre en lumière une étude afin d'établir une méthodologie de recherche sur : **«L'incidence de la compétence linguistique restreinte en Français Langue Étrangère (F.L.E.) sur la capacité de compréhension d'un texte chez les étudiants du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés»**. La présente recherche se fondera donc sur les difficultés de l'expression écrite et de la compréhension d'un texte dans les niveaux III et IV du français de notre département.

Cette étude veut se rendre en instrument de révision pour résoudre des problèmes similaires auxquels l'enseignement – apprentissage fait face à l'heure actuelle. C'est pourquoi ce travail de recherche est composé de six chapitres à propos de l'expression et de la compréhension des écrits.

D'abord, le premier chapitre d'introduction présente la problématique, la formulation du problème, les objectifs, la justification, la délimitation et l'hypothèse de l'étude.

Ensuite, le deuxième chapitre comporte le *Cadre Théorique* composé en deux parties dont l'une montre les recherches nationales et internationales à propos de la problématique de notre étude et l'autre concernant les théories particulières, fondement de notre travail.

Après, le troisième chapitre décrit la *Démarche Méthodologique* à suivre : le type, les caractéristiques, l'univers, l'échantillon, les outils, le recueil de données et le déroulement de la recherche.

Puis, on consacre le quatrième chapitre à la partie descriptive, c'est-à-dire *l'Analyse et l'Interprétation de données* qui s'est constituée à la fois de l'analyse de deux épreuves. La première en relation à l'analyse et à l'interprétation de connaissance des règles grammaticales d'accord et la deuxième liée à l'analyse et à l'interprétation de la compréhension d'un texte dans les niveaux III et IV du Français Langue Étrangère du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés à La Paz, Bolivie.

De ce fait, le cinquième chapitre, il s'agit des *Conclusions* tirées des résultats obtenus de l'analyse et de l'interprétation des difficultés présentées dans l'expression et la compréhension écrites en langue française.

Finalement, on propose le sixième chapitre, celui des *Recommandations* détaillant des possibles solutions méthodologiques que sans aucun doute veulent contribuer au meilleur apprentissage d'une langue cible.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

La communication est une activité très importante pour tous les êtres humains car elle nous permet d'exprimer des sentiments, des pensées, des opinions. Alors, nous pouvons communiquer au moyen du langage, celui-ci permet la constitution de la langue qui structure la pensée et qui exprime parfaitement l'esprit national d'un peuple, son idéologie, sa façon d'être et sa vision du monde¹. Ce langage peut être oral ou écrit, cependant, si nous ne l'utilisons pas correctement, la communication ne sera pas parfaite et elle sera beaucoup moins profitable.

Actuellement, dans la société du XXI^e siècle, la communication devient indispensable, nous ne pouvons pas imaginer une vie sans nous informer de petits ou de grands événements de la vie. En effet, il arrive souvent que quand nous lisons un paragraphe ou quelques lignes d'un magazine, d'une brochure, d'un examen et/ou un texte, nous ne pouvons pas les comprendre ni les interpréter. Cela arrive, surtout quand ils sont écrits par des personnes qui sont en situation d'apprentissage en formation supérieure, les apprenants. Une fois de plus, nous constatons que la lecture est un acte assez complexe qui a besoin d'interaction entre le lecteur et le texte écrit, dans notre cas, en langue étrangère.

La non compréhension d'un texte devient alors une difficulté qui peut se présenter dû à plusieurs raisons ou dû à différentes causes ; le texte écrit peut : ne pas être bien rédigé, avoir des fautes d'orthographe, avoir une mauvaise utilisation des signes de ponctuation ou présenter des fautes d'accord étant ceux-ci des facteurs de grande importance qui peuvent causer la mauvaise compréhension du texte voire la transmission d'un message.

¹ MORENO FERNANDEZ, F. "PRINCIPIOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE". ED. ARIEL. ESPAÑA. 1998. (Hypothèse de Wilhem von Humbolt)

Cependant, il est possible que ces fautes se présentent d'avantage à l'oral; quand nous parlons, quand nous discutons car nous n'avons peut-être pas mis l'attention requise. Autrement dit, si le message n'est pas compris, nous pouvons demander un éclaircissement, nous pouvons même discuter plus sur le sujet traité entre les individus.

Malheureusement, s'il se produit la même chose à l'écrit, si nous ne comprenons pas un texte écrit à cause de mauvais accords dans la rédaction, nous n'arriverons pas à savoir ce que voulait vraiment dire l'auteur, alors le doute reste à vie ou au moins jusqu'à ce que nous ayons rencontré l'auteur.

D'ailleurs, nous savons que les fautes d'une langue, dans le cas de l'espagnol (langue maternelle), se transfèrent à la langue étrangère que nous apprenons, dans notre cas, le français. La langue française, comme la langue espagnole est complexe dans la syntaxe, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison verbale, l'orthographe, etc.

Ainsi, si nous parlons de la compréhension d'un texte écrit en français, nous avons un très bon exemple : l'utilisation fréquente du pronom « on » à l'écrit ; il arrive souvent que nous ne savons pas si celui-ci est singulier ou pluriel et quelle doit être la conjugaison du verbe dont il est le sujet.

Quand quelqu'un apprend une langue étrangère, il doit développer des compétences de communication. Les compétences de communication sont les connaissances, les capacités et les caractéristiques individuelles qui permettent à la personne d'utiliser des compétences linguistiques.

En ce qui concerne la lecture, il s'agit d'une activité qui permet d'améliorer les compétences communicatives des apprenants tant du système scolaire comme celles de la formation supérieure. C'est là que cette activité met en évidence diverses dimensions relatives au lecteur, au texte écrit et au contexte d'apprentissage,

pourtant, la connaissance limitée de la structure linguistique de la langue étrangère, le mauvais traitement de l'information, le modèle inadéquat du processus de lecture, ainsi que la non existence des stratégies et des habilités d'un bon lecteur en contexte universitaire, peut entraîner la mauvaise compréhension du texte².

Dans cette optique, nous sommes sûrs que les étudiants d'un cours de niveau intermédiaire de notre milieu universitaire sont capables de rédiger et de produire des textes simples, de participer dans des conversations de la vie quotidienne mais rarement de comprendre soit des textes écrits soit des textes oraux pas trop complexes en langue étrangère.

Bien entendu, nous n'allons pas nier que le français s'écrit et se prononce de manière différente et que sa compréhension orale est encore plus difficile pour des apprenants hispanophones. Par exemple, souvent, les verbes du premier groupe (ceux dont leur terminaison à l'infinitif est en « ER ») à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel se ressemblent tant dans leur prononciation que nous ne pouvons pas savoir de qui nous parlons, alors, dans ce cas, c'est le contexte qui nous donne le sens.

Par contre, quand nous lisons un récit, nous faisons la différence d'accord des composants du groupe nominal sujet en nombre (groupe nominal sujet - verbe, nom - adjectif qualificatif du groupe nominal sujet), aussi, des composants du groupe nominal sujet en genre (nom - adjectif qualificatif du groupe nominal sujet)³.

Néanmoins, si nous avons un sujet à la troisième personne du pluriel et si le verbe est conjugué à la troisième personne du singulier, par exemple dans la phrase : *Jean et Pierre sont de bons amis et « part ensemble » tout les deux*, ou encore ; l'accord de nombre existant entre un groupe nominal sujet et un adjectif

² VIGNER, Gérard. "LIRE: DU TEXTE AU SENS". Ed. CLE INTERNATIONAL. FRANCE. 1979

³ SOUTET, Olivier. "LA SYNTAXE DU FRANÇAIS". Ed. PRESSES UNIVERSITAIRES DU FRANCE. FRANCE. 1989

qualificatif dans la phrase : *une petite fille « heureux » , les petits garçons inquiets et les « petits » filles sont « studieuses »*. Ici, ce sont des problèmes syntaxiques qui conduisent facilement à la confusion ou à la non compréhension du message, bien que ces phrases soient simples, elles sont aussi vraiment ambiguës ; les interprétations peuvent être diverses, par conséquent, il est difficile de comprendre le texte, plus encore s'il s'agit d'un texte écrit en langue étrangère, le français.

En fin de compte, nous proposons cette recherche centrée sur la manière dont la compréhension d'un texte déterminé en langue étrangère varie quand celui-ci n'est pas correctement accordé en genre (nom - adjectif qualificatif du groupe nominal sujet) et en nombre (nom - adjectif qualificatif du groupe nominal sujet et groupe nominal sujet - verbe) mettant en évidence la compétence linguistique limitée de nos apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) dans le Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés.

1.1. PROBLÉMATIQUE

De nos jours et dans notre milieu, la difficulté dont l'enseignement de FLE (Français Langue Étrangère) nous fait réfléchir au fait que la compréhension d'un texte joue un rôle important dans la communication. C'est ainsi que la problématique de notre étude se posera sur les connaissances linguistiques limitées des apprenants, les contraintes syntaxiques de la langue étrangère.

D'ailleurs, il faut mentionner que des expériences vécues depuis des années, à l'université, nous ont permis de constater la relation entre la lecture laborieuse qui pratiquent les étudiants de langue étrangère et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire et en particulier les traits syntaxiques de cette langue ce qui pourrait limiter la capacité de comprendre un texte.

Cela montre aussi que ces étudiants sont très sensibles aux contraintes des accords qui existent en langue française écrite, lorsqu'ils sont en processus de lecture. Dans notre cas particulier, ce ne sont plus les mécanismes de lecture qui sont en cause mais plutôt la compétence linguistique limitée.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Il faut, alors, se poser la question suivante :

Quelle est donc l'influence réelle de la compétence linguistique restreinte, limitée sur la capacité de la compréhension d'un texte en FLE (Français Langue Étrangère) chez les étudiants du niveau intermédiaire du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés ?

1.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.3.1. OBJECTIF GÉNÉRAL.

- Établir dans quelle mesure les mauvais accords de genre et nombre entre les composants du groupe nominal sujet et du groupe verbal, limitent- ils la compréhension d'un texte chez les étudiants du niveau intermédiaire de français langue étrangère du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés.

1.3.2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Évaluer la compréhension d'un texte écrit visant l'accès au sens du message.

- Étudier systématiquement les fautes d'accord qui entravent la compréhension d'un texte écrit en français langue étrangère.
- Analyser la fréquence de mauvais accords qui ont un effet sur le processus de traitement de l'information d'un texte écrit en français langue étrangère.
- Proposer un programme pédagogique pour renforcer et développer des stratégies efficaces de compréhension et traitement d'un texte écrit en langue étrangère.

1.4. JUSTIFICATION

L'homme est surtout un être social et il a besoin de se communiquer, soit à travers du langage écrit, soit à travers du langage oral. Dans un contexte de formation supérieure, tous les jours nous parlons, nous lisons des brochures, des paragraphes de petites compositions, des examens, des textes produits par des apprenants, enfin, la communication fait partie du quotidien mais souvent nous ne pouvons pas comprendre l'information parce que, peut-être, nous n'utilisons pas le langage de manière appropriée, nous faisons des fautes qui conduisent à une mauvaise interprétation, à une tergiversation du ou des messages.

Il y a des idées, des pensées très bonnes, mais, si elles ne sont pas écrites ou exprimées correctement, elles ne seront pas comprises. Les personnes peuvent les comprendre de diverses manières et les interprétations données peuvent être erronées.

Le problème de la mauvaise information existe alors, il est dû à plusieurs facteurs : la mauvaise orthographe, la mauvaise utilisation des signes de ponctuation, les mauvais accords. C'est ainsi que ce travail cherche à savoir si le bon accord entre

« groupe nominal sujet - verbe, groupe nominal sujet - adjectif qualificatif », est vraiment important ou prépondérant dans la compréhension de lecture d'un texte. Souvent, lorsqu'il n'y a pas de correspondance des accidents grammaticaux entre deux ou plusieurs mots variables, nous pouvons les interpréter de différente manière en changeant ainsi l'information.

L'une des difficultés de l'écriture du français se trouve justement dans l'accord entre le groupe nominal sujet, le nombre et le genre. C'est-à-dire la conjugaison correcte du groupe nominal sujet et du nombre (nom - verbe) et, l'accord correct entre le groupe nominal sujet, le genre et le nombre (nom - adjectif qualificatif) sont difficiles à appliquer puisque nous n'avons pas la pratique. Cependant, ce qui affecte vraiment l'écriture est le transfert des fautes de la langue maternelle (l'espagnol) à la langue que nous sommes en train d'acquérir, la langue étrangère (le français).

D'autre part, nous constatons que le français écrit et le français oral sont différents : l'oral n'est pas pareil à l'écrit, à l'oral, par exemple nous ne faisons pas la distinction entre la troisième personne du singulier avec la troisième personne du pluriel, la prononciation peut nous confondre dans ce cas. Par contre, nous pensons que l'écriture devient une aide pour nous rendre compte de ces différences, par exemple les terminaisons des conjugaisons des verbes pour la troisième personne singulier au présent n'est pas la même pour la troisième personne pluriel.

Pour cette raison, nous considérons qu'il est nécessaire d'apprendre à bien écrire, par exemple si dans notre écriture il y a beaucoup de fautes d'accord, ils peuvent nous amener à la non compréhension de la lecture que nous sommes en train de faire. En plus nous pensons que les fautes dans l'écriture sont commises parce que fréquentent nous transférons les connaissances et même les fautes de la langue maternelle à la langue étrangère que nous apprenons. Donc pour éviter les difficultés surtout grammaticales, il faut prendre conscience que le français et l'espagnol sont des langues différentes et bien que elles appartiennent à la même famille, elles ne se ressemblent pas tant que l'on croirait.

Cela a beaucoup d'importance dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) chez les étudiants du département de Linguistique et Langues puisque un bon usage des accords permet une meilleure production et compréhension orale et écrite dans la communication quotidienne en langue étrangère, le français, dans le cas de notre étude.

Cet état des choses, nous montre la nécessité de proposer une étude de recherche sur le bon usage des accords grammaticaux et son influence sur la communication, voire la compréhension de textes. C'est pour cela que cette recherche se centrera sur : *L'influence de mauvais accords du groupe nominal sujet, nombre et genre dans la compréhension d'un texte chez les étudiants de l'Université Mayor de San Andrés .*

1.5. DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE

Nous avons abordé notre étude sur :

1.5.1. UNITÉS D'ANALYSE D'OBSERVATION

Les unités d'analyse d'observation dans notre travail sont deux : la première, ce sont les accords de nombre et de genre entre : le groupe nominal sujet et le verbe, le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet ; la seconde, ce sont les réponses à des questions qui ont été faites par les apprenants de FLE (Français Langue Étrangère), du niveaux III et IV du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés.

1.5.2. DÉLIMITATION DE L'ESPACE

Notre étude est réalisée dans le Département de Linguistique et Langues de la faculté de Humanités et Sciences de l'Éducation, dans l'Université Mayor de San Andrés de la ville La Paz, en Bolivie.

Nous avons analysé la compétence linguistique et la compréhension générale d'un texte chez les étudiants de FLE (Français Langue Étrangère), des niveaux III et IV.

1.5.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE

Notre recherche est synchronique. Hernandez Sampieri⁴ considère qu'une étude est synchronique lorsqu'elle se fait dans un moment donné du temps, c'est-à-dire que nous analysons un état de langue dans lequel de différents éléments coexistent dans un même moment historique.

En effet, notre travail veut observer des phénomènes qui vont se dérouler dans un moment déterminé, donc, le processus de recueil des données est fait pendant le premier semestre de la gestion académique 2007.

1.6. HYPOTHÈSE

Dû aux caractéristiques de notre recherche nous proposons l'hypothèse suivante :

⁴ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. « *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* ». ED. MCGRAW-HILL. MÉXICO. 2003.

« La compétence linguistique restreinte des apprenants de F.L.E. du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés exerce un effet négatif sur la compréhension d'un texte voire la communication »

1.6.1. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DE VARIABLES DE LA RECHERCHE

Pour mieux comprendre les termes dans notre travail, nous voulons présenter ce cadre où nous montrerons les définitions conceptuelles, les indicateurs et les définitions opérationnelles de nos variables.

VARIABLE	COMPÉTENCE LINGUISTIQUE RESTREINTE	COMPRÉHENSION D' UN TEXTE
Definitions conceptuelles :	<p>Dans cette recherche, compétence linguistique restreinte est comprise comme la méconnaissance des étudiants sur l'accord de nombre et de genre, c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas de connaissance des règles d'accords ou que leur connaissance est faible. Ces accords se font entre : L'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (nombre); l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (genre); le groupe nominal sujet et le verbe (nombre).</p>	<p>Dans cette recherche, la compréhension d'un texte sera la capacité de comprendre, d'assimiler des énoncés écrits par d'autres sujets.</p>

<p>Indicateurs :</p>	<p>Les accords de nombre et de genre entre: L'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (nombre); l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (genre); le groupe nominal sujet et le verbe (nombre).</p>	<p>Questions qui mesurent la compréhension globale d'un texte écrit.</p>
<p>Définitions opérationnelles :</p>	<p>Classement, révision, estimation, évaluation et calcul des accords : l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (nombre); l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (genre); le groupe nominal sujet et le verbe (nombre).</p>	<p>Révision du questionnaire.</p>

Cette recherche dont on s'est proposée de travailler en tant que candidate privilège la bonne compréhension et expression écrite en langue étrangère, FLE, c'est donc en fonction de ce choix et de ce sujet dont l'on considère si important que l'on propose maintenant de présenter les différents chapitres de cette étude, sachant bien entendu que leur intérêt dépasse le cadre personnel.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1. ANTÉCÉDENTS DU PROBLÈME

Du sujet ici traité : « La compétence linguistique restreinte des apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) et l'effet négatif sur la compréhension d'un texte voire la communication », il n'existe de travaux ni pareils ni connus, cependant on a pu constater l'existence des recherches dont leurs sujets principaux sont similaires.

2.1.1. ÉTUDES AU NIVEAU NATIONAL

Virginia Lucero⁵ a fait une recherche intitulée : « *Uso de las concordancias nominales del castellano en las expresiones de estudiantes bilingües de lingüística* » (L'utilisation des accords nominaux de l'espagnol dans des expressions d'étudiants bilingues de linguistique). Cette recherche est de type morphosyntaxique et elle veut montrer l'aspect sociolinguistique en analysant l'interlecte aymara-espagnol des étudiants de la Carrière de Linguistique et Langues de la ville de La Paz. Ici, l'objectif est d'identifier, de décrire et d'analyser les désaccords nominaux surtout ceux qui pourraient se produire par le fait de parler la langue aymara.

Dans ce travail, les résultats de l'analyse de données montrent l'existence des causes inter et intralinguistiques qui, dans la même mesure, interviennent dans la production de désaccords nominaux. Ce travail se fonde sur la grammaire et la

⁵ LUCERO MAMANI, Virginia. "USO DE LAS CONCORDANCIAS NOMINALES DEL CASTELLANO EN LAS EXPRESIONES DE ESTUDIANTES BILINGÜES DE LINGÜÍSTICA ". LA PAZ-BOLIVIE. 2003.

pragmatique, mais malheureusement, la recherche a pu constater que la grammaire des apprenants est limitée et faible.

D'autre part, Trifon Fernandez Calle⁶ présente une recherche sur les : « Dificultades en la lectura comprensiva en estudiantes aymaras de cuarto de secundaria del distrito rural de Batallas » (Les difficultés dans la lecture compréhensive chez les étudiants aymaras de terminal du district rural de Batallas), la recherche a eu lieu à la province Los Andes de la ville de La Paz. Celle-ci a l'objectif de contribuer à optimiser la lecture compréhensive en espagnol des étudiants bilingues.

Pour Trifón Fernandez, la lecture est une source de connaissances, des informations et en même temps, elle est la créatrice des connaissances scientifiques et du progrès.

La compréhension de la lecture ne veut pas que les connaissances du texte et ceux du lecteur puissent coïncider, au contraire, elle cherche l'interaction entre le lecteur et le texte. En ce sens « lire » veut dire faire un lien entre les concepts de la vie et les nouveaux concepts du livre. Cette étude a montré qu'il y a des méthodes de lecture de compréhension mais qui ne sont pas correctement utilisées, les causes sont presque inconnues.

Ainsi cette recherche mentionne et décrit les facteurs responsables des difficultés dans la lecture compréhensive en espagnol : le manque de connaissance de techniques de lecture, le manque de temps, etc. Ces facteurs ont beaucoup d'influence sur les habitudes de lecture et ils sont la cause négative pour qu'il y ait de mauvais lecteurs.

⁶ FERNANDEZ CALLE, Trifón. " *DIFICULTADES EN LA LECTURA COMPRESIVA EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DEL DISTRITO RURAL DE BATALLAS* ". LA PAZ-BOLIVIA.1997

De la même façon, Silvestre Mamani⁷ dans sa recherche : «Comprensión lectora en niños aymaras» (Compréhension lectrice chez les enfants aymaras) conclue en disant qu'il y a de la production et de la compréhension de textes écrits déficients.

Pour Mamani, il n'existe pas l'interaction entre l'information du texte de l'auteur et l'information du lecteur, mais il existe un autre problème, c'est le manque d'attention sur le texte. Les difficultés de la compréhension de lecture des élèves « aymaras » seraient la langue et le vocabulaire limités et pauvres en espagnol. Dans une lecture à voix haute, les apprenants « aymaras » essaient seulement de reconnaître et de prononcer les mots correctement sans comprendre le sens. Pourtant, quand ils font une lecture silencieuse, les élèves ne répondent pas aux questions de compréhension globale, ils n'arrivent pas à inférer le contenu et ils n'ont pas de réactions critiques devant un texte.

En même temps, la compréhension de lecture chez les apprenants est pré-conscient et celle-ci essaie de chercher que le signifié du texte en étant le contenu est d'autrui à la réalité socioculturelle de l'enfant « aymara ».

Enfin, ces enfants ne se sentent pas motivés vers la véritable compréhension de lecture qui consiste en une lecture critique et réfléchissante s'appuyant sur la conscience socioculturelle et historique pour aller contre la manipulation et la domination idéologique.

2.1.2. ÉTUDES AU NIVEAU INTERNATIONAL

L'existence de travaux similaires étrangers ont été d'un très grand appui pour la réalisation de cette recherche. Nous citerons donc quelques travaux que nous les trouvons importants.

⁷ MAMANI, Silvestre. « *COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS AYMARAS* ». LA PAZ-BOLIVIA. 1999.

Daniel Goanac'h⁸ dans son étude : «Aider les élèves à comprendre» montre d'abord, un état des lieux sur ce que l'on connaît des traitements de l'information et des difficultés liées à la compréhension. Le cadre théorique a des contributions traitant de la compréhension dans diverses situations, mais malheureusement la compréhension a été laissée au domaine de l'implicite et s'avère être plus souvent évaluée qu'enseignée.

En outre la recherche sur : « L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle » :⁹ nouveaux enjeux, nouvelles perspectives» montre la lecture comme discipline scientifique ce qui rend son enseignement et son apprentissage complexe. La lecture est un phénomène humain dans différentes spécialités en dehors de l'éducation : psychologie, neuropsychologie, linguistique, sociologie, histoire, communication. L'être humain a un système cognitif qui joue, ici, avec le code écrit pour extraire la signification, cela suppose qu'il connaît également les structures et le fonctionnement du code écrit.

2.2. LA SCIENCE LINGUISTIQUE

La linguistique est la science qui étudie le langage de l'être humain à travers la langue. Bien entendu, toute science a un objet d'étude qui se soumet à l'observation, donc, le langage devient l'objet d'étude de la linguistique.

Christian Baylon¹⁰ définit la linguistique comme l'étude d'un système de signes particuliers dont la linguistique actuelle a comme objet d'étude la langue, composante

⁸ GOANAC'H, Daniel. « AIDER AUX ÉLÈVES À COMPRENDRE ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE. 2003

⁹ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. «L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU XXI^e SIÈCLE ». VOLUME 29. NUMÉRO 1. 2003

¹⁰ BAYLON, C. ; FABRE, P. « GRAMMAIRE SYSTÉMATIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ». ED. NATHAN. FRANCE. 1991.

sociale du langage qui s'impose à l'individu et qui s'oppose à la parole. Nous approuvons ce critère, nous ne pouvons pas laisser de côté à la société, nous savons que l'être humain est surtout un être social puisque le contact avec une autre personne se fait effective dès qu'il naît. Étant donné que cet être social doit se communiquer, la langue sert comme l'outil pour accomplir cette fonction, celle de la communication.

Julia Kristeva¹¹ conçoit la science linguistique comme la science du langage qui s'est développé rapidement, elle remarque aussi que « ... *qui dit langage dit démarcation, signification et communication. En ce sens, toutes les pratiques humaines sont des types de langage puisqu'elles ont pour fonction de démarquer, de signifier, de communiquer. Échanger les marchandises et les femmes dans le réseau social, produire des objets d'art ou des discours explicatifs comme les religions ou les mythes, etc., c'est former une sorte de système linguistique secondaire par rapport au langage, et instaurer sur la base de ce système un circuit de communication avec des sujets, un sens et une signification* » (JULIA KRISTEVA : 1987). En ce sens, nous constatons que la communication est une fonction du langage. La communication est constituée par l'ensemble d'éléments qui veulent transmettre de l'information en faisant connaître son acception.

André Martinet¹² affirme que la linguistique est l'étude scientifique du langage humain justement parce qu'un linguiste étudie le langage de l'homme. Martinet constate aussi que la linguistique considère l'étude de la langue comme primordiale et que l'étude du langage, bien qu'il soit l'instrument de communication, est accessoire.

¹¹ KRISTEVA, Julia. « *LE LANGAGE, CET INCONNU* ». ED. SEUIL. FRANCE. 1981.

¹² MARTINET, André. « *ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE* ». ED. ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE. 1996.

Nous partageons ce critère mais pas complètement, nous soutenons que la linguistique est une science dont l'objet d'étude est la langue, mais c'est cela qu'il faut tenir en compte ; c'est la langue qui se fait réelle grâce au langage et que c'est seulement de cette manière que nous assurons la communication entre les êtres humains.

Émile Benveniste¹³ affirme que :

«La linguistique, c'est la tentative pour saisir cet objet évanescent : le langage, et pour étudier à la manière dont on étudie des objets concrets, il s'agit de transformer les paroles qui volent, en un matière concrète, qu'on étudie, qu'on dissèque, où l'on délimite des unités , où l'on isole des niveaux».

De plus, Benveniste déclare aussi que la linguistique veut se constituer comme science et qu'elle prétend d'englober la grammaire, la phonétique, pour lui, tout ce qui a de relation avec le langage est objet de la linguistique. La linguistique s'occupe du phénomène que le langage constitue et même si celle-ci est transformée en écrit.

Nous soutenons que le langage a été et il est oral, mais pour ne pas être abstrait celui-ci doit changer et prendre une forme, par exemple : l'écriture. Ici, nous constatons que Benveniste veut nous montrer que le langage n'est pas exclusivement oral mais aussi écrit, nous ne pouvons pas oublier que le langage peut se faire effectif à travers un texte écrit.

2.2.1. LANGAGE

¹³ BENVENISTE, E. " PROBLÈMES DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE I ". ED. GALLIMARD. PARIS. 1966.

Tout d'abord, il faut mentionner que l'origine du langage date des périodes les plus éloignées et qu'il a été caractérisé comme un système complexe qui donne priorité aux signes vocaux puisque pendant beaucoup d'années ces signes ont été seule et exclusivement vocaux, même à nos jours, nous apprenons à parler avant même d'apprendre à écrire et à lire.

De ce fait, Julia Kristeva¹⁴ explique que « *les croyances et les religions attribuent cette origine à une force divine, aux animaux et à des êtres fantastiques que l'homme aurait imités* » (JULIA KRISTEVA : 1987 : 49). L'on approuve alors, sur l'origine du langage, parler des « êtres fantastiques » nous fait supposer qu'il existait déjà une origine de très long temps avant.

D'autre part et d'après André Martinet¹⁵, nous pouvons placer le langage parmi plusieurs institutions humaines. Une institution humaine est pour lui, le résultat de la vie en société, société est communication et de cette manière nous considérons le langage comme un instrument qui sert pour se communiquer. Cet instrument est précisément une langue.

En parlant de société, nous soutenons que l'individu ne peut pas vivre en marge de l'environnement qui l'entoure, nous avons donné l'attribut de social à cet être humain, en étant social, il a la capacité de communiquer de petits ou de grands événements en utilisant les diverses langues existantes dans le monde.

Le même auteur, André Martinet, fait référence aux plusieurs fonctions du langage, il est essentiellement un outil de communication, c'est-à-dire qu'il assure la compréhension mutuelle entre les mêmes humains. Il sert de support à la pensée où la langue est employée par l'homme pour exprimer cette pensée.

¹⁴ KRISTEVA, Julia. « *LE LANGAGE, CET INCONNU* ». ED. SEUIL. FRANCE. 1981.

¹⁵ MARTINET, André. « *ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE* ». ED. ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE. 1996.

Sur le même sujet, Sophie Moirand¹⁶ assure que le langage est un instrument, un outil sans lequel il n'y a pas une véritable communication entre les êtres humains. Du même que Dominique Dauvois¹⁷ soutient que le langage a de différentes fonctions en étant la première et principale, la communication interhumaine.

D'après les conceptions de ces auteurs, nous constatons que la fonction du langage est sans doute la communication, elle est essentielle pour l'existence de l'interrelation des êtres humains. Sachant que le langage sert à se communiquer, nous pouvons affirmer que la fonction communicative est la fonction première, originale et fondamentale et en conséquence le langage est une faculté exclusive de l'homme.

2.2.2. LANGUE

Nous considérons la langue comme un instrument qui nous fait participer dans la communication. La communication, d'après notre critère, est l'interaction entre des êtres humains qui veulent se transmettre des idées, des pensées, des sentiments, etc.

C'est ainsi que nous prenons des définitions de différents auteurs, lesquels sont importants dans notre travail de recherche. Donc, nous citerons à : André Martinet¹⁸ qui soutient qu' « *une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression*

¹⁶ MOIRAND, Sophie. « *UNE GRAMMAIRE DES TEXTES ET DES DIALOGUES* ». ED. HACHETTE F.L.E. PARIS-FRANCE.1990.

¹⁷ DAUVOIS, Dominique. « *L'EXPRESSION ET LA COMMUNICATION* » ED. FERNAND NATHAN. FRANCE. 1981.

¹⁸ MARTINET, André. « *ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE* ». ED.ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE.1996.

phonique, les monèmes; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre».

Sans doute, la langue est un instrument de communication et comme Martinet affirme elle est diverse et elle a ses variations selon les nécessités de chaque langue, la sémantique, la phonétique changent et à la fois elles donnent des caractéristiques propres pouvant être celles –ci arbitraires ou conventionnelles entre elles.

D'un autre côté, nous pouvons soutenir que la langue fait partie importante d'une société, elle est un instrument qui sociabilise les êtres humains, grâce à la langue, les individus peuvent s'exprimer en mettant en évidence son monde intérieur mais ce qui est certain, c'est l'existence des lois qui doivent s'accomplir pour la meilleure compréhension entre les sujets d'une même collectivité.

À cet égard, Julia Kristeva¹⁹ considère que « *la langue est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu; elle n'est pas modifiable par l'individu parlant et semble obéir aux lois d'un contrat social qui serait reconnu par tous les membres de la communauté* ». (JULIA KRISTEVA : 1978 :15)

André Jacob²⁰ affirme que la langue est une intériorisation de l'univers, c'est-à-dire qu'elle est en nous et nous la faisons extérieure au moyen de la communication parce que nous sommes des sujets parlants, donc il écrit que « *la langue répond à un mouvement d'intériorisation auquel réplique l'extériorisation du discours. La condition d'une extériorisation valable de la pensée suppose l'intériorisation, c'est-à-dire, l'assimilation et la systématisation de moyens linguistiques* » quand il parle d'intériorisation, il veut dire que l'individu doit acquérir et respecter des règles

¹⁹ KRISTEVA, Julia. « *LE LANGAGE, CET INCONNU* ». ED. SEUIL. FRANCE. 1981. P. 15

²⁰ JACOB, André. « *TEMPS & LANGAGE* ». ED. ARMAND COLIN. PARIS. FRANCE. 1992.

linguistiques qui aideraient à la bonne compréhension des messages à transmettre seulement ainsi nous pourrions assurer « l'extériorisation » des messages, d'autre forme, ils pourraient ne pas être compris.

La langue pour se faire extérieure utilise de façon générale deux codes : le code écrit et le code parlé. En français ces formes diffèrent l'une de l'autre.

Contrairement André Martinet²¹ souligne qu' :

« En français, les différences entre la graphie et la phonie sont de nature telle que l'on peut dire, sans aucune exagération, que la structure de la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue parlée ».

En effet, ce postulat nous montre bien clairement, une fois de plus, la différence entre le code écrit et code oral en français, cependant, il faut, pour ne pas entrer en discussions, reconnaître qu'il existe une querelle du bon français écrit et du bon français parlé. Souvent, pour un hispanophone, l'écriture et la prononciation sont tellement différentes que l'on ne sait pas comment prononcer un mot dont nous ne connaissons pas sa forme écrite. Quand nous lisons nous pouvons nous rendre compte que la prononciation n'est pas pareille à l'écriture, c'est pour cela que l'on observe que l'homogénéité entre le code écrit et le code parlé n'existe pas, de plus, il ne faut pas oublier l'opposition entre une langue littéraire traditionnelle et le parler quotidien.

2.2.3. LE SENS

²¹ MARTINET, André. "ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE". ED.ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE.1996.

L'essentiel d'une langue est de transmettre le sens.

Christian Baylon et Paul Fabre ²² considèrent que « *le sens d'un message linguistique est donc la relation qui existe entre la situation du locuteur et la réaction de l'auditeur* ». Le sens a des formes pour s'exprimer, il utilise la syntaxe qui aboutit au discours : le sens total d'un énoncé en fonction du sens de monèmes qui le composent et des relations sémantiques qui les unissent. (Op.cit : 138 -140)

Grâce à la connaissance du sens des mots, nous pouvons produire et comprendre des phrases, sans oublier que tant la syntaxe comme l'environnement jouent un rôle si important que nous pouvons comprendre le sens global d'une phrase.

Danielle Leeman-Bouix²³ interprète de manière générale le sens comme le monde vu par la langue et que nous ne pouvons pas l'assimiler sans le percevoir, autrement dit, le sens peut seulement se définir à partir des formes linguistiques. En plus, le sens devient une affaire mentale « calcul intellectuel » qui peut se situer soit dans la parole soit dans la langue. Pour exprimer ou définir le sens, il faut partir d'une forme linguistique. Ainsi, le sens en parole est le sens particulier d'une forme concrète produite dans une situation donnée, par exemple « *montre* » dans: *Ma montre s'est arrêtée* désigne un objet spécifique qui a sa propre forme. Alors, le sens en langue est le sens attribué par hypothèse au mot indépendamment de ses apparitions en parole, c'est la définition donnée par les dictionnaires.

2.2.4. LE SIGNE LINGUISTIQUE

²² BAYLON Christian, FABRE Paul. « *INITIATION A LA LINGUISTIQUE* ». ED. NATHAN. PARIS-FRANCE.1999.

²³ LEEMAN-BOUIX, Danielle.« *GRAMMAIRE DU VERBE FRANÇAIS DES FORMES AU SENS* » ED. NATHAN. FRANCE.1994.

Signe dans son acception la plus simple est une marque distinctive qui sert à représenter. Par exemple : les mots sont les signes des idées.

Selon Herbert E. Brekle²⁴ :

- Un signe ne peut pas être utilisé comme un élément unique, il doit se combiner avec des autres éléments pour donner de sens à une phrase.
- Un signe a une forme perceptible, en se faisant matériel au moyen d'une forme acoustique, optique, tactile, gestuelle.
- Un signe doit avoir signification puisque il est porteur d'information.
- Un signe ou des signes contribuent dans le procès de communication, il existe au moins un émetteur et un récepteur.

En somme, la signification d'un signe veut dire comprendre ainsi que leurs signifiants et leurs signifiés sont dans la mémoire des usagers d'une langue, ces acceptions nous amènent alors à décrire le signe linguistique, ainsi, le signe linguistique repose sur le principe de la représentation. Une signification (le signifié) est représenté par un support physique, le signifiant.

Ferdinand de Saussure²⁵ dans « *Curso de Lingüística General* » (Cours de Linguistique Générale) affirme que le signe linguistique occupe une place privilégiée dans la science linguistique. Il définit le signe linguistique comme arbitraire et linéaire en se constituant ces derniers comme des principes. Un signe linguistique est arbitraire lorsque la langue ne coïncide pas avec le monde extérieur et il est linéaire puisque en étant de nature auditive se déroule dans le temps et le temps a une extension mesurable dans une seule dimension celle d'une ligne.

²⁴ HERBERT E. BREKLE. « *SÉMANTIQUE* ».ED. ARMAND COLIN. FRANCE-PARIS. 1974

²⁵ DE SAUSSURE Ferdinand. « *CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL* ». ED. PLANETA-AGOSTINI. BARCELONA-ESPAÑA.1993

Voilà pourquoi le signe linguistique est l'union d'un signifiant (l'image acoustique de sa face phonique) et d'un signifié (l'image graphique, le concept, la classe de réalités non linguistiques à quoi il renvoie).

2.2.5. LE CODE

Un code est un système de signaux, des signes ou des symboles qui a comme fonction de transmettre l'information entre l'émetteur et le récepteur. Le code comprend des signaux, c'est-à-dire les phonèmes, les morphèmes et les règles de combinaison de ces éléments entre eux.

Nous avons déjà vu que le code peut être oral ou écrit. En ce sens, Jacqueline Pinchon²⁶ soutient que le code écrit et le code oral sont tellement opposés. D'une part, un code présuppose des unités préexistantes par exemple, il existe un code graphique, l'écriture. Face à ce code il n'y a pas d'autre, mais la langue parlée peut être considérée comme le code de signes substitutifs, autrement dit, le code oral.

D'autre part, deux personnes ne peuvent se communiquer l'une avec l'autre que si elles partagent le même code linguistique suivant les règles parce que ces personnes appartiennent dès lors à la même communauté linguistique. Or le code d'une langue consiste en un grand nombre de variétés, différenciées selon des critères régionaux, sociaux ou fonctionnels. Les membres d'une même communauté linguistique utilisent, quotidiennement, le code de la langue et ses variétés régionales cependant ce même fait reste un inconvénient qui restreint les possibilités de communication avec d'autres communautés. En revanche, tout dialogue mené à bonne fin compense et réduit dans certaines limites les inégalités dans la maîtrise du code. (GREIMAS ALGIRDAS : 1970)²⁷

²⁶ PINCHON, Jacqueline. « MORPHOSYNTAXE DU FRANÇAIS ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE. 1986.

²⁷ GREIMAS, Algirdas. « DU SENS ». EDITIONS DU SEUIL. FRANCE. PARIS. 1970

2.2.5.1. LE CODE ORAL DE LA LANGUE

Le code oral nous amène rapidement à décrire un phénomène de communication où des composantes se mettent en relation, à savoir, la langue et la parole. Ce phénomène est connu par nous comme une conversation que à la fois constitue un événement de parole, en ce sens parole dénote la faculté naturelle de parler. *«Un événement de parole représente encore un niveau d'analyse qui a l'avantage de conserver l'information relative au système social comme un ensemble et en même temps de leur permettre de rentrer dans le détail des actes personnels»²⁸*

La langue se manifeste à travers la parole, la parole devient utile pour l'usage de la langue qui permet aux êtres humains de se communiquer oralement dans une ou plusieurs sociétés. Parler s'établit d'une façon générale, simultanée et instantanément.

Par contre, Jakobson²⁹ a la conception que :

« Le flux de la langue parlée, physiquement continu, confronta à l'origine la théorie de la communication à une situation considérablement plus compliquée que ce n'était le cas pour l'ensemble fini d'éléments discrets que présentait la langue écrite».
(ROMAN JAKOBSON : 1963 : 87).

Parler a l'implication d'une sélection de certains entités linguistiques et leur combinaison en unités linguistiques est d'un plus haut degré de complexité autrement dit, le locuteur choisit les mots et les combine en phrases en suivant les règles syntaxiques. (Op.cit)

²⁸ BAYLON, Christian. "SOCIOLINGUISTIQUE. SOCIÉTÉ, LANGUE ET DISCOURS". ED. NATHAN. 1991.

²⁹ JAKOBSON, Roman. « ESSAIS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ». EDITIONS DE MINUIT. PARIS-FRANCE. 1963.

2.2.5.2. LE CODE ÉCRIT DE LA LANGUE

Contrairement au code oral, le code écrit est un système de transformation de la forme d'un message. L'écriture est un code qui permet la transmission du message, elle transforme un message acoustique en message graphique.

Selon Jack Goody « *l'écriture peut se définir comme un système d'opérations complexe. Or, l'abstraction qui requièrent ces mécanismes en interaction nécessite une certaine maturité langagière* »³⁰, nous comprenons par maturité langagière, la connaissance suffisante des règles de grammaire de la langue par le locuteur qui l'aident à bien écrire un message.

D'après Lionel Bellenger³¹ écrire est une manière d'être, d'exprimer sa pensée, de penser, de vivre plus, de faire passer quelque chose tenant en compte des règles. En ce sens, le locuteur est actif puisqu'il développe des savoirs - faire et des savoirs - être indispensables à toute communication réussie.

Dans le même sens, Dominique Dauvois³² pense qu'écrire ne s'établit généralement pas de façon instantanée et qu'un message écrit suit des règles de lisibilité, de ponctuation, d'orthographe et de grammaire. Une fois de plus, ces auteurs mentionnent les règles voulant montrer qu'elles sont importantes pour s'exprimer, souvent nous écrivons sur une personne, un objet, un événement qui va dire quelque chose, faire un signe et aussi constituer un engagement.

³⁰ GOODY, Jack dans VIGNER, Gérard. « *DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT* ». ED. HACHETTE F.L.E. TUNISIE. 1993.

³¹ BELLENGER, Lionel. « *L'EXPRESSION ÉCRITE* ». PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. FRANCE-PARIS. 1981.

³² DAUVOIS, Dominique. « *L'EXPRESSION ET LA COMMUNICATION* » ED. FERNAND NATHAN. FRANCE. 1981.

Du point de vue de Corinne Weber : « *L'écriture par son apparition modifie, élargit le champ cognitif du sujet. Elle permet la décontextualisation, la formalisation, l'abstraction et l'activité critique* »³³, grâce à la écriture l'on peut exprimer par des signes tracés, lorsque nous rédigeons nous pouvons devenir des critiques ayant des connaissances sur lesquelles vont se fonder nos appréciations.

« *L'écrit est indissociable des activités sociales et intellectuelles qui en conditionnent l'usage, c'est bien celui de la construction et de la transmission des savoirs* »³⁴ sachant que le code écrit est une forme de communication et que la communication est un processus qui socialise nous appuyons cette conception car l'homme transmet ce qu'il a appris à travers un récit.

Enfin, l'écrit est un outil indispensable dans l'apprentissage d'une langue, le code écrit nous aide dans la communication puisque écrire c'est parler, ainsi que laisser une marque de sa propre culture, c'est aussi se retrouver seul avec soi-même. Écrire, c'est communiquer deux fois : avec soi en vue d'autrui.

2.3. GRAMMAIRE

Ainsi, la grammaire est une partie importante de la langue, grâce à elle, l'on produit des phrases fondées sur des règles grammaticales qui nous aident à construire, en même temps, des dialogues pour aboutir à une communication réussie, cela montre que si la grammaire n'existait pas, nous ne pourrions distinguer de signes ni oraux ni écrits.

³³ WEBER, Corinne dans VIGNER, Gérard. « *DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT* ». ED. HACHETTE F.L.E. TUNISIE. 1993.

³⁴ VIGNER, Gérard. « *DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT* ». ED. HACHETTE F.L.E. TUNISIE. 1993.

La grammaire pour son étude est composée des niveaux, nous pouvons mentionner par exemple : la syntaxe, la phonologie, etc. Ces niveaux vont se compléter l'un avec l'autre.

Après ces appréciations, nous allons mentionner des définitions importantes pour nous:

Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage³⁵ explique que la grammaire a plusieurs définitions fondées sur des théories linguistiques à savoir : la grammaire est la description complète de la langue et elle a de différentes parties : la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique, cette définition dépend des théories linguistiques.

D'ailleurs, la grammaire générative soutient que la grammaire d'une langue est la compétence qui lie le son et le sens, c'est-à-dire qu'elle génère un ensemble des structures.

Finalement, la grammaire normative voit la grammaire comme la nécessité d'enseigner la langue française écrite, son orthographe, la cohérence grammaticale dans la phrase, et la langue parlée selon les normes de la tradition sociale d'un peuple qui a la finalité d'unifier le plan linguistique.

D'après Besse et Poquier³⁶, la grammaire est une science comme les autres, parce qu'elle se constitue à la structure épistémologique de toute connaissance reconnue comme scientifique. Elle a son objet propre, sa théorie et sa méthode. La théorie et la méthode permettent de connaître et de transformer son objet dans une

³⁵ DUBOIS, Jean. « DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE ». ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999.

³⁶ BESSE, Henri ; PORQUIER, Remy. « GRAMMAIRES ET DIDACTIQUE DES LANGUES ».ED. HATIER / DIDIER. FRANCE. 1991.

pratique spécifique, ce deux auteurs parlent d'une grammaire intériorisée, la grammaire comme la connaissance intériorisée qui possède l'usager d'une langue.

Dans ces conditions nous parlons d'une sorte de compétence, la compétence grammaticale, c'est-à-dire que connaître la grammaire d'une langue signifie intérioriser les règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci (en français écrit, nous faisons l'accord du verbe avec son sujet en respectant les règles, nous ne pouvons pas mettre après un sujet de la deuxième personne du singulier, un verbe conjuguée à la deuxième personne du pluriel).

Par conséquent la grammaire est une science où l'existence des règles est nécessaire et inévitable : tant la syntaxe comme la morphologie sont les deux parties les plus importantes de la grammaire.

2.3.1. MORPHOLOGIE

La morphologie d'après notre critère, nous l'avons déjà mentionné, est une partie importante de la grammaire et elle s'occupe de l'étude de la forme des mots.

D'après Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues³⁷ :

La morphologie traite de la structure interne des mots, les mots peuvent être analysés en morphèmes (un morphème est le plus petit élément qui a de signifié dans un énoncé), classés en :

a. radical ou racine

³⁷ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

- b. affixe (préfixes, suffixes, infixes) qui comprennent :
 - b.1. les affixes de dérivation
 - b.2. les affixes d'inflexion.

La morphologie étudie la dérivation ou formation des mots. Les mots sont classés en :

- a. mots simples
- b. mots dérivés
- c. mots composés

À la fois, la morphologie traite d'autres moyens de modifier la forme des mots :

- a. les alternances vocaliques (j'achète, nous achetons)
- b. les modifications consonantiques
- c. les formes irrégulières
- d. les formes invariables

Les connaissances morphologiques portent surtout sur la structure interne des mots (les terminaisons verbales, les suffixes, les préfixes, etc.).

Le terme morphologie a deux acceptions :

En premier lieu, la morphologie est la description des règles qui déterminent la structure interne des mots, donc les morphèmes racines constituent des mots en obéissant des règles de suffixation et préfixation, donc les mots prennent des formes variées selon les catégories (nombre, genre, temps, personne).

En second lieu, elle n'est seulement la description des règles de la structure interne des mots mais des règles de combinaison des syntagmes en phrases.

2.3.2. LA SYNTAXE

La syntaxe est aussi une partie principale de la grammaire parce qu'elle décrit les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives. Le concept de syntaxe a eu une évolution considérable et la description grammaticale n'est pas la même.

Les grammairiens du passé (XVIII^e siècle) définissaient la syntaxe à partir du mot et non de la phrase, le mot était un élément simple mais combinable, puis cet acception change et la définition de la syntaxe passe d'être simple à être complexe c'est-à-dire, du mot à la phrase. La définition de la syntaxe concernant l'emploi et la construction des mots restera jusqu'à la fin du XIX^e siècle. De nos jours, elle est conçue comme la loi d'organisation de la structure de la phrase. Elle traite de la disposition des mots dans une phrase où l'unité d'analyse est justement la phrase. La syntaxe se caractérise pour être un procédé de décomposition de la phrase. (OLIVIER SOUTET : 1989)³⁸.

2.4. LA PHRASE

Nous remarquons que la phrase est un ensemble des mots que pour être liés, ils doivent suivre des règles morphologiques, syntaxiques, etc., pour que cette phrase puisse avoir du sens complet et logique.

Pierre Le Goffic³⁹ soutient que : « *La phrase est une séquence autonome dans laquelle un énonciateur (locuteur) met en relation deux termes, un sujet et un prédicat* » et « *qu'elle a des mots qui sont des groupes, qui reposent sur des*

³⁸ SOUTET, Olivier. « LA SYNTAXE DU FRANÇAIS ». ED. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. PARIS-FRANCE.1989.

³⁹ LE GOFFIC, Pierre. « GRAMMAIRE DE LA PHRASE FRANÇAISE ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE. 1993.

catégories élémentaires ». Ces catégories élémentaires sont nécessaires à la syntaxe de la phrase, il y a huit catégories : le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, le pronom, l'infinitif, le participe, la préposition. De ces catégories, il y a quatre qui sont fondamentales qui à la fois se divisent en catégories majeures : le nom et le verbe ; catégories mineures : l'adjectif et l'adverbe. (PIERRE LE GOFFIC : 1993)

Nous partageons la définition de Le Goffic, la syntaxe désigne la façon dont les mots s'organisent, autrement dit, les connaissances syntaxiques font référence à l'organisation ou à l'ordre des mots dans la phrase. En plus, dans une phrase il y a des éléments plus importants les uns que les autres, celles des catégories.

Roberte Tomassone⁴⁰ propose une définition simple : « *La phrase est une suite de mots délimitée au début par une majuscule et à la fin par un point* » mais elle propose aussi une définition sémantique « *la phrase est une unité plus au moins complexe qui représente l'énoncé complet d'une idée* ». Ces deux définitions ne sont pas suffisantes donc elle présente encore « *la phrase comme une suite organisée de mots, ordonnés suivant certaines règles et qui entretiennent entre eux certaines relations syntaxiques* » cette définition est similaire à celle donnée par Le Goffic et c'est celle – ci que nous la considérons la plus pertinente pour notre recherche. Pour mieux comprendre Tomassone, il faut ajouter que, d'après lui-même, « *l'ordonnance des mots, leur répartition dans la phrase en fonction des mots voisins, des contextes définit les classes grammaticales; les groupes syntaxiques, les relations entre les groupes définissent les fonctions* ».

Cet état de choses, nous amène à constater que la phrase est une unité où se réunissent des règles syntaxiques qui peuvent être décrites.

⁴⁰ TOMASSONE, Roberte. « *POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE* ». ED. DELAGRAVE. FRANCE. 1996.

2.4.1. LA PHRASE SIMPLE ET LA PHRASE COMPLEXE

Nous différencions la phrase simple et la phrase complexe. La première constitue un message, une proposition indépendante qui peut être affirmative ou négative. Par exemple : *Olivier est professeur de géographie* et *Olivier n'est pas professeur de langue française*. Nous pouvons voir que ces deux phrases sont constituées par un sujet, un prédicat et un complément où l'une d'elles est affirmative et l'autre négative.

En effet, la phrase complexe est l'ensemble de plusieurs propositions simples et elles peuvent se relier grâce à la juxtaposition, à la coordination et à la subordination.

- a. La juxtaposition fait contiguës les phrases à travers de signes de ponctuation tels comme : la virgule, point virgule, deux points : *Pierre a rencontré la femme de sa vie : il est tombé immédiatement amoureux.*
- b. La coordination utilise des conjonctions de coordination : et, ou, ni, car, mais, donc, or ou des adverbes : alors, puis, ensuite... : *Pierre est tombé immédiatement amoureux **et** il a décidé de se marier.*
- c. La subordination. Une phrase est subordonnée quand elle dépend d'une proposition principale : *L'enfant continuait à pleurer **parce qu'il** avait faim.*

2.4.2. LES GROUPES DANS LA PHRASE

En outre, la phrase est un ensemble de mots, autrement dit, elle est composée par groupes de mots. Ces groupes exercent une fonction grammaticale dans la phrase, par exemple :

- Le groupe nominal sujet, par exemple : ma voiture rouge.
- Le groupe nominal prépositionnel, par exemple : à ma tante.
- Le groupe verbal, par exemple : penser à quelque chose.
- Le groupe adjectival, par exemple : très gentil.
- Le groupe adverbial, par exemple : certainement.

2.4.3. L'ACCORD DES GROUPES DE LA PHRASE

D'après nous, l'accord est la correspondance entre des mots qui varient en même temps.

Harald Weinrich soutient :

« L'accord signifie la mise en cohérence des marques syntaxiques de plusieurs signes à l'intérieur d'un texte. Lorsque deux signes différents d'un texte ont la même caractérisation syntaxique, ils sont en accord »⁴¹.

En général, c'est la grammaire qui fait référence à l'accord, dans notre cas, la grammaire française donc nous distinguons l'accord en genre et l'accord en nombre.

2.4.3.1. LE GENRE

D'une manière simple nous montrons le genre comme la forme que les mots reçoivent pour indiquer le sexe des êtres animés ou pour différencier les noms des choses, donc tout nom a un genre : le genre masculin ou le genre féminin.

⁴¹ WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER-HATIER.FRANCE. 1989.

Une définition plus complexe est donnée par Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage.

*« Le genre est une catégorie grammaticale reposant sur la répartition des noms dans des classes nominales, en fonction d'un certain nombre de propriétés formelles qui se manifestent par la référence pronominale, par l'accord de l'adjectif (ou du verbe) et par des affixes nominaux (préfixes, suffixes ou désinences casuelles), un seul de ces critères étant suffisant »*⁴²

2.4.3.1.1. L'ACCORD EN GENRE

Le concept de genre comprend en français l'opposition binaire des traits sémantiques lexicaux du « masculin » et du « féminin ».

Le genre est lié au nom, en principe. Tout nom de la langue française est, soit de genre masculin, soit de genre féminin, c'est-à-dire que quand nous apprenons un nom, nous devons apprendre son genre. Dans un texte, des signes d'autres classes grammaticales font l'accord au genre du nom, alors, ils prennent, soit le genre masculin, soit le genre féminin.

L'accord en genre signifie que deux signes ou plus de la même classe ou des plusieurs classes grammaticales sont caractérisés quant au genre ainsi dans un texte, l'accord en genre contribue essentiellement à sa textualité.

2.4.3.1.1.1. LE GROUPE NOMINAL SUJET ET SON GENRE

⁴² DUBOIS, Jean . « *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE* ». ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999

Avant de parler de cette relation, nous donnerons une définition de groupe nominal.

D'après « La Grammaire pour tous »⁴³ :

Le groupe nominal sujet (GNS) peut représenter un ensemble d'éléments (sujet collectif) mais souvent ce « groupe » ne comporte qu'un seul mot.

Par exemple : La fille de mon oncle va à l'école.

Marie est sortie.

Où « *La fille de mon oncle* » et « *Marie* » sont des groupes nominaux.

Le groupe nominal sujet est composé par un nom que l'on appelle noyau. Le noyau est indispensable puisque on le considère comme le centre d'un groupe nominal sujet et parfois ce nom, tout seul, se constitue en groupe nominal sujet. Par exemple : Les noms propres : *Olivier, Pierre, Paul*.

Le groupe nominal sujet est composé par des mots lesquels doivent s'accorder, souvent c'est le genre du nom qui détermine le genre des autres composantes du groupe, malheureusement, il n'existe pas de règles qui puissent nous donner le genre d'un nom, en conséquence nous devons l'apprendre par coeur comme un donnée lexicale et en plus, l'apprendre sans même réfléchir. Pourtant nous pouvons déduire le genre à partir du sens avec plus au moins de certitude : il s'agit d'une motivation par le sexe biologique sans écarter qu'il aura beaucoup d'exceptions. (HARALD WEINRICH)⁴⁴

⁴³ « LA GRAMMAIRE POUR TOUS » (Dictionnaire de la Grammaire Française). ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1990.

⁴⁴ WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER/HATIER. PARIS-FRANCE. 1989

D'après Harald Weinrich, le sexe différencie les êtres vivants (êtres vivants sont les êtres humains et les animaux), les êtres vivants sont souvent désignés par des noms dont le genre est fixé d'après leur sexe.

Par exemple :

➤ Genre chez les humains

MASCULIN	FÉMININ
le prince	la princesse
le directeur	la directrice
le vendeur	la vendeuse

➤ Genre chez les animaux

MASCULIN	FÉMININ
le chat	la chatte
le lion	la lionne
le taureau	la vache

Pour marquer le genre, les noms prennent un suffixe qui désigne soit le genre masculin, soit le genre féminin.

MASCULIN	FÉMININ
le bolivien	la bolivienne
le patron	la patronne
le français	la française

Le sexe biologique des êtres vivants n'assure pas toujours le genre des noms. Chez les humains, par exemple, il y a des noms de certaines professions qui étaient reconnues comme une pratique seulement des hommes, donc ces professions sont restées au masculin. Par exemple : *chef, professeur, ingénieur, écrivain, etc.*

De la même manière, certains noms d'animaux ont une seule forme pour assigner le genre masculin ou le genre féminin. Par exemple : *Le zèbre, le serpent, la fourmi, la tortue.*

Les champs sémantiques prennent aussi le genre indiqué par l'article, sans aucun élément de sens qui puisse préciser le genre. (Op.cit)⁴⁵

Pour le genre masculin on a par exemple :

Les jours de la semaine (le lundi, le mardi...), les mois (le mois de janvier,...), les saisons (le printemps,...), les points cardinaux (le nord, ...), les notes de musique (le do,...), les arbres (le cerisier,...), les couleurs prises comme noms (le noir,...), la plupart des métaux et les éléments chimiques (le fer, le carbone...).

Pour le genre féminin on cite par exemple :

Beaucoup de noms de pays (la France, la Bolivie...) , beaucoup de noms de fleuves (la Seine, la Tamise...), la plupart des fruits (la pomme, la cerise...), la plupart des sciences (la médecine,...).

* Il ne faut pas oublier l'existence des exceptions.

Enfin, nous avons signalé que le groupe nominal sujet est un ensemble de mots qui sont d'une part l'article (que les grammaires nouvelles l'appellent déterminant ou déterminatif) et d'autre part l'adjectif qualificatif. Ce qui devient important dans notre recherche est la relation entre le nom (noyau du groupe nominal sujet) et l'adjectif que le qualifie. De toute façon, nous montrons les définitions tant de l'article que de l'adjectif qualificatif.

⁴⁵ WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER/HATIER. PARIS-FRANCE. 1989

2.4.3.1.1.1. L'ARTICLE ET LE GENRE

L'article précède le nom et souvent c'est l'article qui nous aide à reconnaître le genre du nom. L'article peut être simple ou spécifique.

* L'article simple peut se trouver dans l'article défini : un livre, une table, ou dans l'article indéfini : le lit, la radio.

* L'article spécifique est utilisé comme terme générique pour réunir les articles démonstratifs, les articles possessifs, les articles numéraux.

La plupart de ces articles spécifiques portent la marque du genre.

Par exemple : ce livre, cette maison, son sac, sa jupe, quel jour, quelle horreur.

Au pluriel, le genre est neutralisé dans toutes ces formes, autrement dit, au pluriel on ne constate pas la différence entre le genre masculin et le genre féminin. Par exemple : Les livres, les maisons, ces jours, ses jupes.

2.4.3.1.1.1.2. L'ADJECTIF QUALIFICATIF ET SON GENRE

L'adjectif s'accorde en genre avec le nom qu'il qualifie. Le genre des adjectifs dépend du genre du nom avec lequel se trouve dans un texte. Tout adjectif prend le genre masculin ou le genre féminin dépendant du nom. Lorsqu'un adjectif est placé après le nom, il prend le genre du nom auquel il suit.

Pourtant nous ne devons pas omettre qu'il y a des règles pour accorder les adjectifs avec les noms, si un nom est féminin, il existe une terminaison spécifique de l'adjectif féminin.

De cette façon, on présente un cadre tiré de « La grammaire pour tous »⁴⁶ résumant les terminaisons qui doivent avoir les adjectifs pour s'accorder avec les noms :

LE GENRE DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS		
ADJECTIFS		RÈGLES
MASCULIN	FÉMININ	
petit abondant grand joli	petite abondante grande jolie	On forme le plus souvent le féminin des adjectifs en ajoutant simplement un e .
aimable pàle	aimable pâle	Les adjectifs se terminant par un e ne changent pas au féminin.
joli vrai pointu	jolie vraie pointue	Les adjectifs se terminant par les voyelles i, ai, u , etc., prennent un e au féminin.
bon ancien	bonne ancienne	Les adjectifs se terminant par on et ien doublent leur consonne finale au féminin.
cruel pareil nul	cruelle pareille nulle	Les adjectifs se terminant par el, ul et eil doublent leur consonne au féminin.
coquet complet	coquette complète	Les adjectifs terminés par et doublent leur consonne finale au féminin, sauf complet, désuet, discret, inquiet... qui se terminent par ète
idiot sot	idiote sotte	Les adjectifs terminés par ot ont un féminin en ote , sauf pâlot, vieillot, sot... qui se terminent par otte .
gris bas	grise basse	Les adjectifs terminés par s ont un féminin en se , sauf bas, épais... qui forment le féminin en sse ; frais qui devient fraîche , etc.
nerveux doux	nerveuse douce	Les adjectifs terminés par x font leur féminin en se , sauf doux, faux, roux...:

⁴⁶ « LA GRAMMAIRE POUR TOUS ». (Dictionnaire de la Grammaire Française). ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1990.

		douce, fausse, rousse
léger	légère	Les adjectifs terminés par er forment leur féminin en ère .
neuf	neuve	Les adjectifs terminés par f forment leur féminin en ve .
beau fou vieux	belle folle vieille	Les adjectifs beau, nouveau, fou, mou, vieux donnent au féminin: belle, nouvelle, folle, molle, vieille. Mais ces mêmes adjectifs suivis d'un nom commençant par une voyelle prennent des formes, au masculin, qui se prononcent de la même façon que celles du féminin: un vieil abruti, un fol amour, un nouvel appartement.
franc blanc	franche blanche	Les adjectifs terminés par c font souvent leur féminin en che . Mais : les soldats francs. les armées franques.

2.4.3.2. LE NOMBRE

Le nombre est la propriété qui ont les mots de représenter l'idée d'unité (singularité) ou l'ensemble (pluralité). Simplement, le nombre attribue la marque de singulier ou de pluriel aux mots.

Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage⁴⁷ donne la définition suivante :

« Le nombre est une catégorie grammaticale reposant sur la représentation des personnes, animaux ou objets, désignés par des noms, comme des entités

⁴⁷ DUBOIS, Jean. « DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE ». ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999

dénombrables, susceptibles d'être isolées, comptées et réunies en groupes par opposition à la représentation des objets comme des masses indivisibles » .

2.4.3.2.1. LE NOMBRE ET SON ACCORD

Le concept de nombre recouvre l'opposition du singulier et du pluriel. En français, cette opposition existe régulièrement entre les signes des classes grammaticales suivantes :

- a. dans les classes de lexèmes : noms, verbes, adjectifs ;
- b. dans les classes de morphèmes : articles, pronoms, certains relatifs.

C'est sur l'opposition du nombre qui est fondé l'accord en nombre, autrement dit, dans un texte, deux signes ou plus d'une même classe grammaticale ou de plusieurs obéissent à une détermination du nombre cohérente : les formes au singulier sont liées avec d'autres formes au singulier, les formes au pluriel avec d'autres formes au pluriel. ⁴⁸

2.4.3.2.1.1. LE SINGULIER ET LE PLURIEL

Les marques du nombre servent aussi, pour leur signification, des guides, pour décoder et comprendre le texte correctement.

Le singulier est une catégorie du nombre qui indique la représentation d'un seul élément. Le pluriel, également, est une catégorie du nombre, il est caractérisé

⁴⁸ WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER/HATIER. FRANCE-PARIS. 1989.

par des marques linguistiques (s, x) qui montrent la pluralité dans les noms comptables. (Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage)⁴⁹.

En outre, nous ne pouvons pas nier qu'il y a des noms singuliers qui expriment la pluralité (les collectifs) et à l'inverse.

2.4.3.2.1.2. LE GROUPE NOMINAL SUJET ET SON NOMBRE

Les marques de nombre deviennent importantes selon la classe du nom, c'est là que les structures de la langue parlée et celle de la langue écrite varient, en conséquence, il y a une série de formes irrégulières.

2.4.3.2.1.2.1. L'ADJECTIF QUALIFICATIF ET SON NOMBRE

Nous avons remarqué la différence existante entre la langue écrite et la langue parlée. En général, les adjectifs et les noms ne portent pas de marque du pluriel audible, par contre, dans la graphie, le pluriel est marqué, pour la plupart des adjectifs comme pour les noms, par la terminaison *s* (*variante x*) tant au masculin qu'au féminin :

	IMAGE GRAPHIQUE	
	SINGULIER	PLURIEL
MASCULIN	Bon Sportif Formidable	Bons Sportifs Formidables
FÉMININ	Bonne Sportive Formidable	Bonnes Sportives Formidables

⁴⁹ DUBOIS, Jean . « DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE ».ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999

Un certain nombre d'adjectifs ont au masculin singulier la forme écrite *al*, forment le masculin pluriel avec le suffixe écrit *aux*.

	SINGULIER	PLURIEL
MASCULIN	rapport amical	rapports amicaux
FÉMININ	équipe nationale	équipes nationales

Nous ne devons cependant pas faire une règle générale pour les adjectifs qui ont la terminaison en *al*, même ils peuvent conserver le suffixe *al* et ajouter un *s* pour former le pluriel. Par exemple :

SINGULIER	PLURIEL
Un accident fatal	Des accidents fatals
Un incident banal	Des incidents banals

Ici, on montre un petit cadre présenté dans « La grammaire pour tous »⁵⁰ qui résume les règles d'accord du nombre de l'adjectif qualificatif.

LE NOMBRE DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS		
ADJECTIFS		RÈGLES
SINGULIER	PLURIEL	
grand petit	grands petits	On forme le plus souvent le pluriel de l'adjectif avec s .
doux gros	doux gros	Terminés par s ou x , les adjectifs ne changent pas au masculin pluriel.
royal navals	royaux navals	Terminés par <i>al</i> , ils forment leur pluriel en aux sauf : banal, bancal, fatal, final, glacial, natal, naval qui prennent un s .

⁵⁰ « LA GRAMMAIRE POUR TOUS ». (Dictionnaire de la Grammaire Française). ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1990.

2.4.3.2.2. LE GROUPE VERBAL ET SON NOMBRE

Tout d'abord et d'après notre critère, groupe dénote un ensemble de mots et verbal nous fait penser à l'existence d'un verbe donc groupe verbal sera pour nous un ensemble de mots où le verbe est considéré comme le noyau. Le groupe verbal est important puisque il complète le sens d'une phrase.

*« Le groupe verbal est le second constituant obligatoire de la phrase, c'est le verbe qui en est l'élément fondamental, la tête. Sous sa forme la plus simple, le groupe verbal est réduit au verbe seul »*⁵¹, le verbe seul peut exprimer un procès, une action où le sujet nous fait participer de son existence, de son état ou de son passage d'un état à l'autre, d'un autre côté, pour qu'il soit part d'un groupe, le verbe devra être accompagné par des éléments de diverses natures : adverbes, adjectifs, prépositions, etc.

D'une part, Pierre Le Goffic ⁵² constate que le verbe joue un triple rôle :

1. Rôle prédicatif : le verbe est par nature un prédicat, seul ou avec ses compléments.
2. Rôle énonciatif : modalité de phrase.
3. Rôle syntaxique : noeud de relations syntaxiques entre le sujet et les compléments.

D'autre part, Danielle Leeman-Bouix⁵³ complète cette définition affirmant que le verbe a des marques morphologiques, ainsi il se considère différent aux autres

⁵¹ TOMASSONE, Roberte. « *POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE* ». ED. DELAGRAVE. FRANCE. 1996.

⁵² LE GOFFIC, Pierre. « *GRAMMAIRE DE LA PHRASE FRANÇAISE* ». ED. HACHETTE. PARIS FRANCE. 1993.

⁵³ LEEMAN-BOUIX, Danielle. « *GRAMMAIRE DU VERBE FRANÇAIS DES FORMES AU SENS* ». ED. NATHAN. FRANCE. 1994.

catégories. Les formes d'accord en nombre changent largement selon le temps du verbe, de plus, le verbe est marqué par le nombre et se met au singulier ou au pluriel selon le nombre du sujet.

En bref, le verbe est le seul mot qui peut varier sa terminaison selon le temps et la personne et son nombre se reconnaît par les conjugaisons qui sont régies par le sujet.

2.4.3.2.2.1. CONJUGAISON DÉPENDANTE DU GROUPE NOMINAL SUJET

En général, la conjugaison des verbes dépend du groupe nominal sujet, c'est-à-dire qu'ils sont conjugués de diverses formes prenant en compte la fonction des qualités grammaticales de leurs sujets. En ce sens, nous considérons que la conjugaison dépendante du sujet veut dire qu'il y a des formes verbales distinctes selon le rôle communicatif et le nombre du sujet. Le genre du sujet ne participe pas à la conjugaison.

En langue française les verbes sont soumis à la conjugaison par le sujet, dans leur ensemble les formes conjuguées présentent une diversité assez affirmée parce que la langue française connaît plusieurs modèles de conjugaison et qu'elle comporte de surcroît une série de verbes formés irrégulièrement.

(HARALD WEINRICH)⁵⁴

D'après Danielle Leeman-Bouix⁵⁵, la conjugaison est fondée sur la variation des éléments du verbe qui sont le radical et la terminaison. Pour la conjugaison d'un

⁵⁴ WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER/HATIER. FRANCE-PARIS. 1989.

⁵⁵ LEEMAN-BOUIX, Danielle. « GRAMMAIRE DU VERBE FRANÇAIS DES FORMES AU SENS » ED. NATHAN. FRANCE.1994.

verbe cela qui devient important est la terminaison, celle-ci marque les catégories grammaticales du verbe qui sont la personne, le nombre, le temps, le mode.

Ainsi, les verbes réguliers de la première (er) et la deuxième conjugaison (ir) s'opposent à la troisième conjugaison irrégulière (ir, oir, re).

Le verbe en français se conjugue ou varie d'une manière qui lui est propre :

1. En personne selon que le sujet est celui qui parle, à qui nous parlons ou dont nous parlons.
2. En nombre, selon qu'il y a un ou plusieurs sujets.
3. En voix selon le rôle qui est attribué au sujet dans l'énonciation de l'action.
4. En mode ou manière de concevoir et d'énoncer le procès.
5. En temps selon les rapports établis entre le déroulement du procès et le moment où nous l'énonçons.

Le verbe s'accorde avec le groupe nominal sujet (GNS) et celui-ci se met à la même personne que le groupe nominal sujet, c'est-à-dire que si le GNS est au singulier le verbe sera conjugué au singulier et si le verbe est au pluriel le verbe sera au pluriel. (LA GRAMMAIRE POUR TOUS)⁵⁶

Par exemple : Les petits animaux dorm**aient**.

L'enfant chant**e** dans la chorale.

2.5. COHÉRENCE ET COHÉSION DANS UNE PHRASE

⁵⁶ « LA GRAMMAIRE POUR TOUS » (Dictionnaire de la Grammaire Française). ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1990.

D'une part, la cohérence est la liaison d'un ensemble d'idées, de faits, formant un tout logique. La cohérence est une partie importante de la linguistique textuelle, elle est la propriété du texte qui lie les éléments des phrases d'un paragraphe, ce pour assurer la compréhension globale du texte. Gaboury et Rompré⁵⁷ affirment que la cohérence est la propriété définitoire des discours et elle se caractérise par l'organisation des unités discursives dans une langue précise.

D'autre part, la cohésion est un mécanisme textuel qui a la qualité de que toutes ses parties soient liées les unes aux autres. D'après Pepin⁵⁸, la cohésion est la caractéristique d'un texte où les mots, les phrases sont les éléments fondamentaux, l'organisation de ces éléments donne la signification au texte, de cette manière, la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance sont des procédés qui assurent la cohésion sémantique.

Ces appréciations, nous montrent deux définitions étant pareilles, pour cette raison nous devons différencier la cohérence et la cohésion.

D'après Salomón Marcus⁵⁹ :

“Coherencia significa una cierta capacidad de actuar como unidad, ya que cohesión se refiere a la existencia de conexión entre las diferentes partes. La coherencia es de naturaleza más bien semántica, nos conduce a un cierto significado global del texto; la cohesión parece dominada por aspectos sintácticos relacionados entre los componentes. Sin embargo sería imprudente y simplista considerar la coherencia como un fenómeno exclusivamente semántico y la cohesión exclusivamente sintáctico” (Cohérence signifie une certaine capacité d'agir comme l'unité,

⁵⁷ GABOURY, Marie ; ROMPRÉ, Paul. « LA NOTION DE COHÉRENCE TEXTUELLE ». CCDMD.

⁵⁸ PEPIN, Lorraine. « LA COHÉRENCE TEXTUELLE, L'ÉVALUER ET L'ENSEIGNER ». ED. BEAUCHEMIN. FRANCE.

⁵⁹ MARCUS, Salomón. « INTRODUCCIÓN DE LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO ». ED. ESPASA-CALPE. MADRID-ESPAÑA.1980.

puisque cohésion se réfère à l'existence de connexion parmi les différentes parties. La cohérence est de nature surtout sémantique, elle nous conduit à un certain signifié global du texte ; la cohésion paraît dominée par des aspects syntaxiques relationnés parmi les composants. Pourtant, il serait imprudent et simpliste considérer la cohérence comme un phénomène exclusivement sémantique et la cohésion exclusivement syntaxique).

Cet auteur constate que la cohérence donne de sens au texte, elle est liée à la sémantique et elles nous amènent à la compréhension globale du texte. La cohésion est liée à la syntaxe, alors nous pouvons la considérer plus spécifique. Autrement dit, la cohérence fait référence à la qualité globale du texte pendant que la cohésion fait référence aux caractéristiques locales du texte.

Enfin, sans l'existence de la cohérence et la cohésion, un texte serait seulement une liste de mots sans signification.

2.6. COMMUNICATION

Nous ne pouvons pas imaginer une société sans langue ni une langue sans une société qui puisse la parler et même l'écrire. Une société ne peut pas subsister sans communication entre ses membres.

Nous considérons qu'un acte de communication est une interaction entre deux interlocuteurs qui interviennent dans un dialogue ou dans une autre forme d'échange verbal. La communication est l'échange verbal entre un sujet qui parle et qui réalise la production d'un énoncé en étant sa fonction primordiale de transmettre de l'information, cette information est destinée à un autre sujet qui est le récepteur, et qui lui aussi, est parlant.

D'après le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage⁶⁰, l'émetteur et le récepteur ne sont pas les uniques acteurs dans une situation de dialogue, il y a autre chose autour d'eux : des personnes et des choses (concept global de référent). La référence est donc une donnée supplémentaire dans la communication.

Ainsi, nous pouvons distinguer trois rôles communicatifs étant également le fondement linguistique de la distinction entre personnes et choses. Deux rôles s'appliquent aux personnes, c'est-à-dire que les êtres parlants peuvent devenir des émetteurs ou des récepteurs, ils peuvent participer de la communication. Pourtant, il existe aussi le rôle du référent qui a la fonction d'aider à comprendre de manière au moins globale le sens de l'information, le référent est le contexte.

Selon Roman Jakobson⁶¹

« Un processus de communication normal opère avec un encodeur et un décodeur. Le décodeur reçoit un message. Il connaît le code. Le message est nouveau pour lui, et grâce au code, il interprète le message ».

La communication s'effectue lorsque deux personnes se réunissent. Nous avons déjà mentionné que le processus communicatif n'est pas toujours un processus où se trouvent physiquement deux personnes. Dans ce cas, nous faisons référence au lecteur et à l'auteur (communication écrite) mais aussi, nous avons pu constater, que deux êtres, par nature communicatifs, peuvent parler ensemble (communication orale). Là, l'une des personnes a le rôle du locuteur, l'autre personne

⁶⁰ DUBOIS, Jean . « *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE* ». ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999

⁶¹ JAKOBSON, Roman. « *ESSAIS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE* ». EDITIONS DE MINUIT. PARIS-FRANCE. 1963.

le rôle de l'auditeur, ainsi en traits sémantiques celles-ci deviennent un couple : émetteur-récepteur, constitutifs de ces deux rôles communicatifs.

Pour que la communication puisse se réaliser, il est nécessaire que les communicants aient des référents en commun, c'est-à-dire que tant l'encodeur comme le décodeur doivent avoir la capacité de reconnaître l'ensemble de références l'un de l'autre. Par exemple, lorsqu'un auteur veut transférer ses idées au lecteur, le premier devrait utiliser le même code de signes pour que le deuxième puisse s'intérioriser du sujet à traiter, donc les personnes sont les protagonistes qui jouent un rôle important dans le mécanisme de communication.

Nous avons déjà affirmé que les personnes sont les communicantes et qu'elles deviennent des composantes importantes qui jouent un rôle dans les paramètres extra - verbaux, plus spécifiquement dans la situation d'action langagière interne que nous avons identifiée comme l'action intériorisée des individus, tant de l'auteur comme du destinataire.

Nous savons que la communication n'est pas seulement un processus oral mais aussi écrit, c'est pourquoi nous pensons que ces deux formes sont différentes. D'une part, on trouve la communication orale que nous considérons comme le parler quotidien et d'autre côté, l'écrit que nous considérons comme la manière si non la plus formelle au moins, la manière qui essaie d'utiliser des règles morphologiques, syntaxiques, etc. Alors, nous observons que la communication implique l'utilisation du langage articulé, système de signes directs, phoniques, oraux, vocaux, ou celle du langage écrit, code de signes du langage parlé.

Parallèlement Widdowson⁶² nous montre les communicants comme actifs et passifs, où les auteurs sont les communicants actifs et les destinataires sont les communicants passifs. Le communicant actif est celui qui produit un texte lequel sera

⁶² WIDDOWSON, H.G. « *UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES* ». ED. HATIER DIDIER. PARIS-FRANCE.1991.

incorporé dans une situation sociale. Le communicant passif est le destinataire du texte, le lecteur dont sa fonction est de lire, de comprendre et d'interpréter le texte.

Dans notre recherche, la communication écrite a plus d'importance que la communication orale, nous avons signalé qu'elles sont différentes. Dans une communication écrite, nous nous rendons compte de détails grammaticaux qu'à l'oral nous ne pouvons pas les percevoir, par exemple : à l'oral nous ne distinguons pas quand les terminaisons verbales appartiennent à la troisième personne du singulier ou à la troisième personne du pluriel, des différences qui se font visibles à l'écrit.

De cette manière, nous prenons la description que Roman Jakobson⁶³ fait de six facteurs qui caractérisent le processus de communication étant l'écrit le plus important, à savoir : l'émetteur, le récepteur, le message, le référent, le canal, le code.

- a. L'émetteur : la personne qui transmet le message (qui le rédige).
- b. Le récepteur : la personne qui reçoit le message (qui lit).
- c. Le message : l'information qui est transmise du émetteur au récepteur.
- d. Le référent : le contexte est ce qui entoure l'acte de communication.
- e. Le canal : le support matériel qui porte le message (à l'écrit : support papier).
- f. Le code : le langage qui est commun à l'émetteur et au récepteur (langue écrite)

2.6.1. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

⁶³ JAKOBSON, Roman. « ESSAIS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ». EDITIONS DE MINUIT. PARIS-FRANCE. 1963.

Tout d'abord, nous soulignons qu'une compétence est l'ensemble des connaissances toutes organisées. La compétence d'après Dell Hymes⁶⁴ sera définie de la manière suivante :

« La compétence est définie comme ayant pour l'objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur - auditeur peut exprimer » et de plus « l'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socio - culturels et comme exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement ».

Nous approuvons cette définition, bien entendu, une compétence consiste à connaître de façon juste comment une langue est constituée. Il ne s'agit donc pas seulement d'une connaissance superficielle mais profonde à savoir l'utilisation de façon adaptée des éléments de la langue.

D'après Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁶⁵ nous pouvons indiquer que la compétence communicative est l'ensemble de différentes compétences. La compétence communicative ou la compétence de communication est constituée des quatre composantes : une composante grammaticale, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique.

1. La composante grammaticale est la connaissance du vocabulaire, des règles de la formation des mots et des phrases, de la prononciation.

⁶⁴ HYMES, Dell. " *VERS LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION* ". ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1984

⁶⁵ « *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

2. La composante sociolinguistique est la connaissance des règles en vigueur dans une société et sa culture.
3. La composante discursive est la connaissance des règles de cohésion (liens corrects entre les mots d'une phrase et entre les phrases elles mêmes) et des règles de cohérence portant sur les relations de sens entre les énoncés. Cette composante relève de l'aménagement du discours : le discours avec des natifs en milieu naturel. Alors, il faut reconnaître le sujet de l'émission de radio, d'un texte écrit, inférer les intentions d'un interlocuteur et saisir des significations globales et de détail.
4. La composante stratégique est le mécanisme de compensation (le recours à la paraphrase), autrement dit, c'est la capacité de compenser les déficiences des autres composantes.

Nous voyons que la communication est une compétence. Elle doit donc utiliser des composantes pour se développer. Ces composantes sont liées l'une à l'autre, c'est-à-dire que toutes font de la communication un processus plus compréhensible. Par ailleurs, nous constatons que souvent, les personnes ne connaissent pas toutes les règles de grammaire d'une langue, ni toutes les conventions socio - culturelles de son usage, et même ces personnes ne peuvent pas comprendre parfaitement l'information d'un interlocuteur dans un discours donné, etc., de cette manière, la composante stratégique, compense les faiblesses permettant l'apprenant de s'adapter aux divers aspects de sa compétence communicative, celle-ci lui donnera la flexibilité de le faire. (Op.cit)⁶⁶

2.6.1.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

⁶⁶ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

Tout usager d'une langue possède des diverses compétences. La compétence linguistique est l'une d'elles. Nous considérons que la compétence linguistique est la maîtrise d'une langue, de sa prononciation, de son lexique, de sa syntaxe, etc.

Evelyne Bérard⁶⁷ assure qu' :

« Une compétence linguistique est la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologiques de la langue et la capacité de manier ces aspects pour former des mots et des phrases. Compétence linguistique n'est pas la connaissance des règles, mais la capacité de les appliquer ».

Encore une fois, nous pouvons observer que la compétence linguistique essaie de maîtriser la langue où la grammaire, le lexique et la phonologie sont des parties primordiales pour la formation des phrases, mais apprendre les règles d'une langue 'par coeur' ne fonctionne pas, il faut apprendre à les utiliser sachant le moment et le lieu de son application.

D'après Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁶⁸ :

« La compétence linguistique est celle qui trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ».

En ce sens, l'organisation dans la structure d'une phrase est essentielle, l'ordre entre ses éléments nous amène à la compréhension globale du sens qu'elle veut exprimer. Tout cela, c'est un ensemble où il y a des relations entre les divers aspects ; une définition peut être construite par beaucoup d'autres, dans ce cas, la

⁶⁷ BÉRARD, Evelyne. " L'APPROCHE COMMUNICATIVE : THÉORIE ET PRATIQUE ". ED.CLE INTERNATIONAL. PARIS. 1991.

⁶⁸ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

compétence linguistique est divisée encore en cinq autres compétences. Donc, nous distinguons, d'après Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :

1. compétence lexicale
2. compétence grammaticale
3. compétence sémantique
4. compétence phonologique
5. compétence orthographique.

2.6.1.1.1. COMPÉTENCE LEXICALE

Lorsque nous commençons à étudier une langue étrangère (le français dans notre recherche), nous commençons également à acquérir le vocabulaire, des mots qui vont nous servir pour la construction de petites phrases et même de parler ou d'écrire textes détaillés.

Quand l'apprenant possède la connaissance et la capacité suffisantes d'utiliser le vocabulaire d'une langue, il peut différencier entre les éléments lexicaux et ceux qui sont grammaticaux.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues⁶⁹ explique que les éléments lexicaux sont des expressions faites et ils sont aussi des locutions figées constituées de plusieurs mots (les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations, les proverbes, les archaïsmes, des métaphores, des mots isolés). Les éléments grammaticaux sont : des articles, des quantitatifs, des démonstratifs, des pronoms personnels, des interrogatifs et des relatifs, des possessifs, des prépositions, des auxiliaires, des conjonctions et des particules. (Op.cit : 48)

⁶⁹ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

2.6.1.1.2. COMPÉTENCE GRAMMATICALE

Une autre compétence qui est aussi importante que les autres est la compétence grammaticale. Pour nous, la compétence grammaticale est le fait d'avoir la connaissance de la grammaire de la langue que l'on apprend, d'avoir la capacité de l'utiliser, la capacité de la comprendre et d'exprimer du sens. Tout cela est mis en place faisant une production et une reconnaissance des phrases. Celles - ci sont formées selon des principes et règles de grammaire, il ne se réduit pas simplement à les mémoriser et à les reproduire comme des formules toutes faites. On est donc amené à faire une description de l'organisation grammaticale :

- ❖ Les éléments (morphèmes, racines, affixes, mots)
- ❖ Les catégories (nombre, genre, cas, abstrait/concret, ...)
- ❖ Les classes (conjugaisons, ...)
- ❖ Les structures (mots composés et complexes, syntagmes, propositions, phrases...)
- ❖ Les processus (nominalisation,..)
- ❖ Les relations (accord,...)

(CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES)

Pour bien connaître une langue, il est nécessaire d'approfondir sur la grammaire, la description précédente nous montre que dans son organisation, les intervenants sont plusieurs. La grammaire utilise beaucoup de constituants, des constituants qu'un étudiant de niveau intermédiaire devrait les reconnaître et savoir les employer.

2.6.1.1.3. COMPÉTENCE SÉMANTIQUE

Les mots ont des significations, quand ils se trouvent ou forment un ensemble, ils le font avec l'intention de communiquer quelque chose, pour nous cet ensemble

constitue la phrase et pour être comprise, elle doit avoir du sens. Ce sens doit être rempli de cohérence et de cohésion centrées sur les accords de genre et nombre dans une phrase. L'apprenant doit avoir de l'organisation du sens et c'est la compétence sémantique qui traite de la conscience et du contrôle de cette organisation.

D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, la sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots. La sémantique étudie le sens des catégories, des structures, des opérations et des éléments grammaticaux. Dans la sémantique, il existe la relation du mot et du contexte par exemple : la référence, la connotation et les relations inter - lexicales : les synonymes, les antonymes, etc.

2.6.1.1.4. COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE

Nous avons constaté que toutes les compétences sont importantes pour le développement de la communication, de cette manière si nous décrivons la langue orale, nous ne pouvons pas négliger la phonologie. Cette compétence est indispensable dans la production orale parce qu'elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire.

Dans Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues nous avons vu que la phonologie est composée par :

- a. Des unités sonores de la langue (phonèmes) et la réalisation dans des contextes particuliers (allophones).
- b. Des traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (la sonorité, la nasalité, l'occlusion, la labilité).
- c. De la composition phonétique des mots (structure syllabique, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements).

- d. De la phonétique de la phrase (accentuation, rythme, intonation).

2.6.1.1.5. COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE

Remarquons tout de suite que la communication peut être écrite ou orale. Certes, nous avons vu que la compétence phonologique a une relation plus proche avec la communication orale, en revanche la communication écrite a un fort lien avec l'orthographe. D'après nous, lorsque l'orthographe d'une langue se fait correctement on peut la considérer une compétence.

L'écriture de toutes les langues européennes est fondée sur le principe de l'alphabet alors les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et produire⁷⁰ :

- a. La forme de lettres imprimées.
- b. L'orthographe correcte des mots.
- c. La connaissance des signes de ponctuation et son usage.
- d. La capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques) s'appuyant sur contexte.

Enfin, l'étudiant doit apprendre et produire des symboles dont les textes écrits vont se composer.

2.6.1.1.6. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE

La sociolinguistique est pour nous l'union de la sociologie et de la linguistique. La sociologie étudie, décrit la société et ses caractéristiques ; la linguistique est la

⁷⁰ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

science qui étudie le langage humain ainsi que les langues. Alors, la sociolinguistique aura comme but de montrer les variations des phénomènes linguistiques et sociaux.

Pour Evelyne Bérard⁷¹ une compétence sociolinguistique consiste à savoir quoi dire, à quel moment, dans quelle situation et comment le dire. Cette compétence est la connaissance de règles socioculturelles de convenance. Celle-ci doit faire partie d'un enseignement qui vise à rendre l'apprenant capable de communiquer avec les natifs et donc d'apprendre d'eux.

Dans ce cas-là, cette compétence a comme fonction d'intégrer et de sensibiliser la personne qui apprend, aux règles sociales d'utilisation de la langue étrangère, c'est-à-dire de lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée.

La méconnaissance de quelques règles sociales oblige l'apprenant à utiliser une et plusieurs fois celles qui fonctionnent dans sa propre langue et société, et que très souvent, elles n'ont pas la même signification et elles ne sont pas employées dans la langue et la société à laquelle l'apprenant fait face.

D'après Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁷², une compétence sociolinguistique « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ». Cette compétence veut faire connaître « les règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté ». (Op.cit : 36 - 40)

⁷¹ BÉRARD, Evelyne. " *L'APPROCHE COMMUNICATIVE : THEORIE ET PRATIQUE* ". ED. CLE. INTERNATIONAL. PARIS. 1991.

⁷² « *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

Nous savons bien que la langue est un phénomène social et que la connaissance et les habilités pour l'utiliser dans une situation déterminée vont devenir importantes dans la communication entre personnes de cultures différentes, c'est ainsi que la compétence sociolinguistique joue un rôle essentiel dans ce processus parce qu'elle nous donne les règles mentionnées antérieurement pour notre meilleur déroulement dans un groupe social différent.

De ce fait Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues traite de :

- **Marqueurs des relations sociales** : ceux – ci sont différents selon les langues et les cultures.

- Usage et choix des salutations.
- Usage et choix des formes d'adresse
 - Officiel : Votre Excellence, ...
 - Formel : Monsieur, ...
 - Informel : Jean, Marie, ...
 - Familier : Chéri, mon chou, ...
 - Autoritaire : Le nom de famille seul.
 - Agressif : Vous là-bas !
- Usage et choix des exclamations.

- **Règles de politesse** deviennent importantes pour le « principe de coopération », elles ne peuvent pas être les mêmes dans toutes les langues. Les règles varient selon les cultures.

- **Expressions de la sagesse populaire.** Il s'agit d'exprimer des attitudes courantes par exemple : les proverbes, les expressions idiomatiques, les expressions familières, les expressions de croyances.

- **Différences de registre.** Le mot « registre » renvoie les différences systématiques aux variétés de langues utilisées dans des contextes différents, dans ce cas nous

parlons de différences de niveaux de formalisme : officiel, formel, neutre, informel, familial, intime.

- ***Dialecte et accent.*** La compétence sociolinguistique reconnaît les marques linguistiques de : la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel. (Op.cit)⁷³

Tous les aspects cités nous offrent un panorama de ce que la compétence linguistique contient et comment elle doit s'appliquer dans des situations qui se présentent de diverses manières tant à l'oral comme à l'écrit.

2.6.1.1.7. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

Une autre compétence que notre recherche considère comme essentielle est précisément la compétence pragmatique. Nous croyons que celle-ci est la consolidation des connaissances à travers la pratique car elle recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue pour chercher la cohésion et la cohérence.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues présente cette définition :

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur / apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)

b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives

(Compétence fonctionnelle).

⁷³ « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

*c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels
(Compétence de conception schématique)».*

- **La compétence discursive permet** d'ordonner les phrases en séquences pour produire des ensembles cohérents. (Op.cit)

Elle a ses fondements sur :

- La connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes.
- La capacité de gérer et de structurer le discours en termes de cohérence, de cohésion et d'organisation logique.
- La capacité de structurer le plan du texte.

Nous soulignons que la compétence discursive est représentative pour notre travail dû aux caractéristiques qu'elle montre, c'est ainsi que nous la prenons comme un concept que nous l'avons pris du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

2.7. LA LECTURE

D'après notre critère, la lecture est avoir la capacité de reconnaître les symboles qui sont écrits dans un texte, autrement dit, c'est se saisir de la connaissance qu'un écrit a comme contenu. L'acte de lecture est une forme de communiquer, d'acquérir et de donner du sens aux messages reçus, en plus, la lecture est devenue très importante dans les programmes actuels de français langue étrangère. Par contre, l'acte de lire est une activité d'une très grande complexité, qui suppose un lecteur, un texte dans une interaction où la communication est le but.

Papo et Bourgain⁷⁴ considèrent la lecture comme une activité psychologique et comme une pratique sociale. C'est une activité psychologique parce qu'elle désigne un ensemble de comportements. La lecture est percevoir un objet et lui assigner un ou des sens. Ces auteurs affirment que « *la lecture est une pratique signifiante : elle (re)crée du sens, ou plus exactement (re)construit du sens en attente dans une trace que le sujet lisant interprète* ». (PAPO et BOURGAIN : 1989 :25).

Ensuite, la lecture est une pratique sociale où les êtres humains sont les acteurs, tous protagonistes, la lecture est « *une activité socialisée et socialisante pratiquée par des agents sociaux, situés en des points précis de la société* ». (Op.cit : 26)

La lecture est socialisée parce qu'elle est enseignée dans le système scolaire, elle se développe parallèlement à l'enseignement de l'écriture. PAPO et BOURGAIN affirment que... « *en fait, la lecture est socialisée bien au-delà dans la mesure où les outils et les connaissances – avec le rapport que ceux-ci comprennent la lecture et les écrits – mobilisés dans le travail de construction du sens sont socialisés : ces connaissances et outils existent et fonctionnent en dehors de l'individu qui les a fait siens* ». L'individu est le responsable de développer tant l'écriture comme la lecture dans un cadre d'éducation étant aussi une activité de pratique sociale.

La lecture est socialisante parce qu'elle traite des objets sociaux, des objets qui ont des fonctions, un statut dans la société et certain mode de présence sociale. La lecture se transforme en une confrontation entre un sujet et une activité socialisée et socialisante mise en pratique par des agents sociaux qui habitent dans une société. Enfin, il faut donc remarquer l'importance de la lecture contribuant à la socialisation du sujet.

⁷⁴ PAPO, E. , BOURGAIN, D. « *LITTÉRATURE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE* ». ED. HATIER DIDIER. PARIS FRANCE. 1989.

Alliende et Condemarín⁷⁵ soutiennent que la lecture a des effets sur le langage tant à l'oral comme à l'écrit en se manifestant à travers de :

- La familiarisation avec des structures linguistiques propres du langage écrit.
- L'accroissement et développement du vocabulaire.
- L'amélioration de l'orthographe.

Nous sommes tellement d'accord avec l'avis de ces auteurs, premièrement, parce que le lecteur prend contact avec des expressions qu'il trouve dans un récit qu'il lit, c'est-à-dire qu'il se familiarise avec le langage écrit. En second lieu, à travers la lecture, nous pouvons enrichir notre lexique parce qu'elle contient beaucoup de mots nouveaux qui peuvent s'incorporer à notre vocabulaire. En troisième lieu, grâce à la lecture nous pouvons corriger et améliorer notre orthographe parce qu'elle nous permet de réutiliser les mots en les écrivant de la forme correcte.

Il faut également signaler qu'un processus de lecture est un processus de décodification, les définitions sont diverses, à savoir :

« La decodificación puede ser entendida, dentro de los procesos de lectura, como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido » (dans un processus de lecture, la décodification peut être comprise comme la capacité pour identifier un signe graphique à travers un nom ou un son). Parallèlement, *“la decodificación puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral ”* (ici, la décodification peut se comprendre comme la capacité de transformer les signes écrits en langage oral). Finalement, *“la decodificación puede entenderse como la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado”* (la décodification peut se comprendre comme la capacité de déchiffrer le code d'un message et capter son sens) (Op.cit).

⁷⁵ ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. “LA LECTURA: TEORÍA, EVALUACIÓN Y DESARROLLO”. ED. ANDRÉS BELLO. CHILE. 1994.

2.7.1. LA LECTURE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE.

Quand nous apprenons une langue, nous commençons à écrire, à lire, à parler, à comprendre, autrement dit, nous acquérons des compétences. D'après nous, dans un cadre d'enseignement des langues étrangères la lecture se développe parallèlement à l'écriture.

Selon Claudette Cornaire⁷⁶, « *l'enseignement de la langue écrite, et par ricochet celui de la lecture, ont suivi cette sorte de «mouvement de pendule » qui a conduit à les mettre tour à tour à l'honneur ou entre parenthèses dans les programmes d'enseignement, et cela au rythme des courants de pensée qui sont manifestés aux différentes époques ».*

Nous imaginons que les programmes d'enseignement étaient et sont fondés sur des approches. Parmi les approches nous trouvons : l'approche traditionnelle, l'approche structuro - behavioriste, l'approche structuro - globale audio-visuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative, desquels nous allons retenir les principales.

Ainsi, nous faisons référence à l'approche structuro - behavioriste, à l'approche cognitive et à l'approche communicative.

2.7.1.1. L'APPROCHE STRUCTURO-BEHAVIORISTE

Nous commencerons en disant que celle-ci s'est fondée sur la base de la méthode que l'armée des États-Unis a utilisé pour l'apprentissage rapide de langues étrangères de son personnel. Cette approche conçoit le processus d'apprentissage

⁷⁶ CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999.

d'une langue comme un processus mécanique, autrement dit, l'étudiant s'habitue et s'automatise en consolidant ses connaissances au moyen du renforcement. Son objectif principal est l'apprentissage de la langue orale ; la langue écrite sera développée seulement après que l'apprenant ait maîtrisée le système phonologique de la langue. « *On ne lit que ce que l'on a appris oralement* », ce qui signifie que l'écrit est en relation de dépendance par rapport à l'oral (Op.cit).

Le matériel didactique utilisé ce temps-là (1960-1970) était des textes que les étudiants devaient lire à la fin de chaque leçon. La lecture était faite à voix haute dont le but primordial était la bonne prononciation, après la lecture les apprenants répondaient quelques questions de compréhension du texte mais toujours à l'oral.

Enfin, la lecture n'était qu'une pratique systématique et orale où l'étudiant lisait sans comprendre le sens du message.

2.7.1.2. L'APPROCHE COGNITIVE

Au début des années soixante-dix, s'appliquait une nouvelle approche d'apprentissage qui est encore appliquée à nos jours.

D'après Claudette Cornaire, « *la nouvelle approche se fondait sur les principes psychologiques suivants : pour comprendre l'apprentissage, il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant, la structure cognitive étant le système des connaissances organisées en catégories de concepts ou en d'autres termes, l'ensemble du monde intérieur du sujet, sa 'théorie du monde dans la tête' »⁷⁷*

⁷⁷ SMITH dans CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999

Contrairement à l'approche structuro - behavioriste, cette approche considérait que le traitement de l'information, c'est-à-dire la compréhension, devait avoir du sens et ne devait pas être un processus mécanique. C'est ainsi qu'une nouvelle proposition se présente ; la démarche de lecture en langue seconde dont le but est de chercher du sens. Cet objectif pourrait se réaliser au moyen de documents divers qui d'abord veulent motiver l'étudiant et ensuite veulent lui offrir la possibilité d'acquérir du vocabulaire.

Une fois de plus, nous pouvons voir que la lecture occupe une place importante dans l'enseignement – apprentissage d'une langue, cependant les stratégies de compréhension n'ont pas été encore appliquées. Lire est répondre aux questions de compréhension qui contient l'ensemble d'un texte.

Cette approche est la première qui se centre sur l'étudiant et sur le développement de la compréhension, c'est-à-dire sur l'appropriation du sens d'un texte. Grâce à celle-ci, l'enseignement de la lecture commence à devenir essentiel.

2.7.1.3. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Au début des années soixante-dix, des travaux considérables de Hymes ont donné un apport théorique important sur les aspects sociaux du langage, avant de ce temps, la didactique des langues seulement avait , des fondements des méthodes audio-orales et audio-visuelles.

« En 1975, le Threshold Level English sera publié et il ouvrira la voie à un autre ouvrage d'importance : Un niveau seuil, paru en 1976. De ces différentes recherches va naître l'approche communicative qui repose sur le principe que

la langue est un instrument de communication, et surtout d'interaction sociale »⁷⁸.

Dans cette approche, l'écrit prendra plus d'importance, importance que la approche cognitive voulait d'ailleurs lui reconnaître. De même, la lecture se trouve dans un processus de communication où le lecteur reconstruit un message en partant de ses propres objectifs de communication.

« Les pratiques de lecture, comme toutes pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle, etc. »

(Ibid : 1999 : 8)

2.7.2. LA LECTURE EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE

En parlant du processus de lecture et en particulier du lecteur qui apprend en langue maternelle, nous pouvons dire que lorsqu' un lecteur débute, il ne perçoit que quelques syllabes d'un mot et qu'il est obligé de fixer son regard plus d'une fois pour pouvoir percevoir un mot composé de deux ou trois syllabes.

Toutefois, lorsque le lecteur devient plus expert, le nombre et la durée des fixations ainsi que les retours en arrière diminuent, c'est-à-dire que la capacité perceptuelle augmente et il perçoit alors plus d'un mot à la fois. « Un lecteur habile peut lire deux cents mots à la minute et maintenir une très bonne compréhension »⁷⁹.

⁷⁸ CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999

⁷⁹ SMITH (1971) dans CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999.

La perception nous amène à faire référence à la psychologie. Il y a des travaux des psychologues cognitivistes qui ont un nouveau regard sur le processus mentaux. Ils ont été mis en oeuvre dans les activités de traitement de l'information pendant l'activité de lecture.

Papo et Bourgain⁸⁰ parlent de la lecture comme une activité psychologique. Tout acte de lecture est d'abord perception, la perception est le « *mode de connaissance qu'un individu a d'un objet présent en référence avec un champ sensoriel* »⁸¹. Autrement dit, percevoir un objet, c'est lui assigner un ou des sens dans une situation donnée.

Pour les psychologues existe aussi un traitement de l'information, c'est-à-dire qu'il existe un centre de données vers lequel les informations convergent et que nous appelons la mémoire, de la même manière, les psychologues ont établi une distinction théorique entre trois niveaux de mémoire : la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.⁸²

« La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme ; celle-ci va alors attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. La mémoire à court terme conserve cette information, et au cours des fixations subséquentes, d'autres éléments vont pouvoir s'ajouter à ceux qui sont déjà là » par contre, la mémoire à long terme est présentée comme « *un système complexe composé d'unités de sens qui représentent l'ensemble de connaissances accumulées par un individu. Ces unités ne seraient pas organisées de façon permanente mais*

⁸⁰ PAPO, E. ; BOURGAIN, D. « *LITTÉRATURE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE* ». ED. HATIER DIDIER. PARIS-FRANCE. 1989.

⁸¹ PIAGET, J. (1963) dans PAPO, E. ; BOURGAIN, D. « *LITTÉRATURE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE* ». ED. HATIER DIDIER. PARIS-FRANCE. 1989.

⁸² SMITH (1978) dans CORNAIRE, Claudette. « *LE POINT SUR LA LECTURE* ». ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999.

constitueraient plutôt un réseau d'éléments. Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme n'est limitée ni en capacité ni en temps». ⁸³

Pour mieux comprendre le traitement de l'information nous pouvons faire un résumé en disant que les premières données seront reçues par la réserve sensorielle ensuite cette information peut être retenue dans la mémoire à court terme et pour finir le processus, l'information acquise va se diriger à la mémoire de long terme où l'information va rester. D'après les psychologues, ces trois niveaux de mémoire doivent aller ensemble puisqu'il s'agit d'un processus systématique.

Les paragraphes précédents, nous ont donné un panorama du lecteur et de la lecture en langue maternelle, maintenant, nous allons parler de la relation existante entre le lecteur et la langue étrangère.

Nous commencerons en disant qu' : « Apprendre à lire dans une langue étrangère qu'on connaît à peine est une opération intellectuelle complexe » (Supplément : « L'intercompréhension : les cas des langues romanes » de la revue « Le français dans le monde ») ⁸⁴

La construction du sens en lecture met en oeuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles. Dans le monde des langues étrangères, la situation semble se compliquer plus, parce que l'apprentissage est relié à la compétence linguistique. En comparaison à la langue maternelle, la lecture en langue étrangère exige plus de concentration puisqu'elle a besoin de fixations plus fréquentes et plus longues, en plus, les retours en arrière sont nombreux. C'est-à-dire, que, pour comprendre il faut relire mais il ne faut pas nier que la reconnaissance des mots, le

⁸³ CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999.

⁸⁴ LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / NUMÉRO SPECIAL. « L'INTERCOMPRÉHENSION : LE CAS DES LANGUES ROMANES ». ED. HACHETTE. FRANCE. 1997.

classement de l'information en mémoire se font de façon très rapide en langue maternelle.

« Le lecteur en langue étrangère a tendance à lire lettre par lettre, en faisant des efforts d'attention pour reconnaître les graphèmes, l'information est amenée à la mémoire à court terme, ce qui a pour conséquence pratique de la surcharger ; elle manque alors de ressources pour pouvoir effectuer des tâches plus complexes comme celle de reconnaître les relations entre les mots »⁸⁵.

Une autre tendance paraît être le chemin de la traduction, ainsi, au supplément « *L'intercompréhension : les cas des langues romanes* » dans la revue « *Le français dans le monde* » nous trouvons la suivante affirmation : « lire en langue étrangère c'est amorcer de façon continue une sorte de traduction purement mentale qui ne pousse jamais jusqu'à l'explicitation complète ». (Op.cit)

Alors, l'étudiant, pour comprendre la signification de l'information bien que soit seulement provisoire, il devra déchiffrer, autrement dit, traduire un texte sans même avoir la connaissance suffisante des marques morphologiques, des connecteurs et des diverses outils grammaticaux.

Enfin, il existe une relation entre la lecture laborieuse que les étudiants pratiquent en langue étrangère et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire et en particulier les traits syntaxiques de la langue.

2.7.3. LE TEXTE

⁸⁵ CORNAIRE, Claudette. " *LE POINT SUR LA LECTURE* ". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1999.

D'après notre critère, un texte est l'ensemble de mots qui facilitent la compréhension, cette définition n'est pas suffisante, donc nous citerons quelques auteurs.

M. Bal conçoit le texte comme un «*ensemble fini et structuré de signes linguistiques*». ⁸⁶

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit le texte comme «*toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent* ». ⁸⁷

Le texte est le centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, donc nous pouvons considérer que sans texte il n'y aurait pas un acte de communication.

Le mot «*texte*» désigne «*un énoncé, quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau*» (DUBOIS, Jean : 1999) ⁸⁸

Tout texte est transmis dans un milieu concret. Le texte peut être oral ou écrit et l'utilisateur doit avoir les connaissances nécessaires pour identifier, comprendre et interpréter le texte et de la même manière l'organiser, le formuler et le produire.

2.7.3.1. LE TEXTE ÉCRIT

⁸⁶ M.Bal dans PAPO, Éliane; BOURGAIN, Dominique. « *LITTÉRATURE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE* ». ED. HATIER DIDIER. PARIS FRANCE. 1989.

⁸⁷ « *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ». ED. DIDIER. PARIS. FRANCE. 2001

⁸⁸ DUBOIS, Jean . « *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE* »ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999

Le texte est un facteur important dans l'activité de compréhension et nous avons signalé que le texte peut être écrit ou oral. Pour lire, il est nécessaire avoir un texte, dans ce cas particulier, un texte écrit.

Dans un processus de lecture, le texte écrit est indispensable, seulement ainsi nous pouvons assurer l'interaction entre un auteur et un lecteur. En plus, tout texte a par fonction d'être lu. Le lecteur intervient au moment où l'auteur du texte considère son travail de rédaction fini et le met à disposition du lecteur.

Selon Gérard Vigner⁸⁹, le texte écrit a été une sorte de donnée quasi naturelle qui a permis à un auteur de « s'exprimer ». C'est-à-dire de réaliser un assemblage de mots sur la nature et la fonction de laquelle il ne semblait guère utile de s'interroger.

Les années soixante ont marqué le principe de l'apparition des premiers textes dans leur nature même, c'est-à-dire qu'ils ne sont plus dans une réalisation particulière, alors, le texte écrit devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Bien entendu, les textes écrits sont divers, mais leurs caractéristiques sont les mêmes. Les paragraphes d'un texte doivent être bien organisés, c'est-à-dire que tous les éléments doivent être accordés correctement, ainsi qu'être reliés les uns aux autres de façon à rendre la lecture claire et significative. Tout ceci caractérise une structure de texte correct.

2.7.3.2. LE CONTEXTE

⁸⁹ VIGNER, Gérard. « *LIRE : DU TEXTE AU SENS* ». ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE.1979.

À notre égard, le contexte est tout cela qui entoure le texte, nous pouvons le comparer avec l'environnement, qui dans ce cas va nous aider à mieux comprendre le message principal que veut transmettre le texte. Souvent nous ne comprenons pas un texte, peut-être le lexique utilisé est difficile mais c'est le contexte qui nous aide. Autrement dit, l'ensemble des autres éléments de la phrase et même des paragraphes font que la compréhension soit plus facile. Par exemple : le vocabulaire que nous connaissons déjà nous fera inférer sur la signification de nouveaux mots.

Dans le texte se concentrent tous les éléments linguistiques et extralinguistiques qui résultent de l'interaction du langage avec la vie sociale.

De cette façon, Dominique Maingueneau⁹⁰ désigne le contexte comme des réalités linguistiques ou non qui entourent le texte et sa production. Pour elle, le contexte est un élément indispensable à l'interprétation d'un texte et il peut être utilisé soit pour réintroduire une forme limitée de globalité dans l'interprétation, soit pour lier la langue à une extériorité en conditionnant la construction du sens à la connaissance de cette extériorité. (DOMINIQUE MAINGUENEAU : 1998)

2.8. COMPRÉHENSION

La compréhension peut se définir comme un processus complexe dans lequel participent simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle, qui requièrent une attention extrême. Quand un message a été compris l'interlocuteur répond immédiatement au locuteur. De la même manière nous pouvons distinguer que la compréhension peut être orale ou écrite. Avec la première nous pouvons vérifier des problèmes d'apprentissage de la prononciation, de l'accentuation, de l'intonation, du domaine des structures grammaticales et du

⁹⁰ MAINGUENEAU, Dominique. « *ANALYSER LES TEXTES DE COMMUNICATION* » ED. DUNOD. PARIS-FRANCE. 1998.

lexique. Dans la compréhension écrite jouent un rôle important : le lexique, la syntaxe, la morphologie, etc.

Pour Daniel Goanac'h⁹¹ la compréhension est le traitement d'information et il propose cinq niveaux de ce traitement :

* **L'identification des mots**, une opération qui est le fruit de multiples autres telles que la reconnaissance des lettres, la création de représentations intermédiaires (groupes de mots, syllabes), l'authentification de la représentation orthographique, etc.

* **La reconnaissance du lexique**, une tâche qui vise à attribuer un sens aux mots, elle s'acquiert à la fois par un enseignement explicite du vocabulaire et par une pratique de la lecture.

* **Le traitement morphologique**, l'apprentissage implicite de certaines structures morphologiques démontrent une systématisation d'utilisation de ces procédés.

* **Le traitement syntaxique**, un traitement double : d'abord est une détermination des catégories (agent, patient) et après une identification des structures phrastiques (relations entre catégories).

* **L'identification de la structure textuelle**, la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique) pour élaborer une signification.

Ainsi comprendre, c'est produire de la signification à partir de données du texte, où le lecteur met en jeu l'activité mentale, alors il doit être capable d'anticiper,

⁹¹ GOANAC'H D. "THEORIES D'APPRENTISSAGE ET ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE". EDITORIAL HATIER. PARIS-FRANCE. 1987.

d'identifier, de vérifier,... d'interpréter. C'est en ce sens que Sophie Moirand⁹² parle de stratégies individuelles de communication ayant trois paramètres principaux :

- Le projet de lecture (les objectifs).
- Le texte (ses fonctions sémiologiques, discursives, linguistiques et communicatives et les conditions de sa production) .
- Le lecteur, lui même avec sa compétence linguistique.

Pour elle :

« Une compétence linguistique développée permet d'aborder des textes dont les caractéristiques socioculturelles sont peu connues ; une compétence linguistique moyenne et une connaissance suffisante du domaine de référence permettent de comprendre des textes dont les conditions de production ne sont ni évidentes, ni familières ; un manque de compétence linguistique peut être pallié par la recherche d'indices textuels permettant d'inférer les données référentielles et discursives du texte ». (Op.cit)

Après ces lignes écrites par Moirand nous pensons que la compétence linguistique a de l'influence sur la compréhension. Si la compétence linguistique est élevée, la compréhension d'un texte sera aussi élevée.

D'autre part, nous avons signalé que dans le processus de lecture, la décodification est indispensable, dans la compréhension cela ne change pas, l'importance de la décodification est relevante. Pour mieux comprendre nous utiliserons les définitions données par Allende et Condemarín⁹³, pour eux décodification est *« reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro*

⁹² MOIRAND, Sophie. «UNE GRAMMAIRE DES TEXTES ET DES DIALOGUES ». ED. HACHETTE F.L.E. PARIS-FRANCE.1990.

⁹³ ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. "LA LECTURA : TEORÍA, EVALUACIÓN Y DESARROLLO ". ED. ANDRÉS BELLO. CHILE. 1994.

sistema de signos » (reconnaître les signes et les transformer en langage oral ou autre système de signes) et ils appelleront comprensión « *a todo lo que se refiera a la captación del contenido o sentido de los escritos* » (à tout cela qui se réfère à la captation du contenu ou sens des écrits). Ils considèrent que la décodification et la compréhension sont des opérations de lecture. Ainsi ces deux auteurs nous présentent un cadre qui résume ces aspects.

LAS OPERACIONES DE LA LECTURA (LES OPÉRATIONS DE LA LECTURE)

OPERACIÓN (OPÉRATION)	CONSISTE EN (IL S'AGIT DE)	SU APRENDIZAJE SE LOGRA A TRAVÉS DE (SON APPRENTISSAGE S'OBTIENT À TRAVERS DE)
Decodificación (Décodification)	Reconocer signos gráficos. (Reconnaître des signes graphiques).	Conocimiento del alfabeto. (Connaissance de l'alphabet).
	Traducir signos gráficos a lenguaje oral o a otro sistema de signos. (Traduire des signes graphiques au langage oral ou à un autre système de signes).	Lectura oral o transcripción de un texto. (Lecture orale ou transcription d'un texte).
Comprensión (Compréhension)	Captación del sentido o contenido de los mensajes escritos. (Captation du sens ou du contenu des messages écrits).	Dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos. (Domaine progressif de textes écrits chaque fois plus complexes).

Source: "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo" de ALLIENDE et CONDEMARÍN

2.8.1. LECTURE COMPRÉHENSIVE

La lecture et la compréhension de textes écrits sont des processus complexes. D'après Allende et Condemarín⁹⁴ toute lecture est compréhensive.

« *Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos* » (Apprendre à lire est apprendre à comprendre des textes écrits).

Si nous prenons cette définition sans la réfuter, nous serions en train d'accepter que quelqu'un a appris à lire seulement s'il a appris à comprendre des textes complexes.

Nous devons reconnaître qu'il y a des facteurs qui ont de l'influence sur la compréhension lectrice, cependant, ce qui nous intéresse ce sont les facteurs linguistiques.

Allende et Condemarín étudient les facteurs de la linguistique «oracional ». La linguistique « oracional » considère que les éléments qui affectent directement à la compréhension sont le lexique et la structure morphosyntaxique des phrases.

Pour le lexique, ils constatent que

«... *la lectura es una gran fuente de enriquecimiento del vocabulario. La persona que lee habitualmente siempre está aprendiendo palabras nuevas a través de claves proporcionadas por el contexto, por explicaciones y definiciones contenidas en textos escritos* » (la lecture est une grande source d'enrichissement du vocabulaire. La personne qui lit habituellement est toujours en train d'apprendre des nouveaux

⁹⁴ ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. "LA LECTURA: TEORÍA, EVALUACIÓN Y DESARROLLO ". ED. ANDRÉS BELLO. CHILE. 1994 .

mots à travers des clés proportionnées par le contexte, par des explications et par des définitions contenues dans les textes écrits).(Op.cit)

Lorsqu' un lecteur est habitué à lire, les structures morphosyntaxiques des phrases ne sont pas difficiles à comprendre mais "*las oraciones con estructuras sintácticas complejas, con abundancia de elementos subordinados, o simplemente largas y complicadas, pueden impedir la comprensión de un texto*" (les phrases avec des structures syntaxiques complexes, avec un excès d'éléments subordonnés, ou des phrases simplement longues et compliquées, peuvent empêcher la compréhension d'un texte). (Ibid)

Enfin, nous avons réalisé cette brève révision des théories de base dans le but de posséder des outils d'analyse. Ceux-ci nous serviront d'appui au moment de développer la démarche méthodologique de notre travail. Ainsi, nous essayerons d'établir un modèle dont le but sera son utilisation dans d'autres études afin d'améliorer l'enseignement - apprentissage des langues dans notre Département de Linguistique et Langues.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. TYPE ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE

Notre recherche veut montrer l'incidence de la compétence linguistique restreinte en FLE (Français Langue Étrangère) sur la capacité de compréhension d'un texte. Bien entendu, nous considérons que cette recherche est l'une des premières dans ce domaine.

En ce sens là, notre travail de recherche présente une méthode de type descriptif - analytique. Nous voulons décrire et analyser les fautes d'accord en genre et en nombre des apprenants de Français Langue Étrangère des niveaux III et IV du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés à La Paz, Bolivie. Ainsi les études descriptives cherchent à spécifier les propriétés, les caractéristiques et les profils importants de personnes, de groupes, de communautés ou d'autres phénomènes qui puissent se soumettre à une analyse. (Danhke : 1989)⁸⁵

Alors, nous allons soutenir notre choix dans la démarche mise en oeuvre :

D'après Hernández Sampieri, le propos du chercheur est de décrire des situations, des événements et des faits, c'est-à-dire que nous faisons une description de *comment est* et *comment se manifeste* un phénomène déterminé. Dans une étude descriptive, nous sélectionnons des questions et nous mesurons chacune d'entre elles pour ainsi décrire ce que nous avons recherché et trouvé. Les études descriptives mesurent, évaluent ou réunissent des données sur des divers aspects,

⁸⁵ DANHKE (1989) dans HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. « *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* ». ED. MCGRAW-HILL. MÉXICO. 2003. P. 117

des dimensions, des composants du phénomène que nous analyserons. Scientifiquement, décrire est assembler des données.⁹⁶

De plus, cette recherche est non expérimentale, c'est-à-dire que dans sa réalisation, nous ne pouvons pas manipuler les variables. C'est une recherche où les variables indépendantes ne peuvent pas varier de façon intentionnelle. Hernández Sampieri affirme qu'une recherche non expérimentale observe des phénomènes tel qu'ils se produisent dans leur contexte naturel pour après pouvoir les analyser. (Op.cit : 267).

En conséquence, notre étude est de type descriptif, non expérimental, mais aussi celle-ci est « transeccional » (Op.cit :270). En effet, nous sommes dans l'obligation d'employer le mot « transeccional », car l'auteur lui a donné un sens tellement précis que l'on s'est trouvé limités à lui donner un équivalent en français. De ce fait, nous préférons rester avec le mot en espagnol, cela pour ne pas changer le sens sur lequel l'auteur se base.

Une étude « transeccional » recueille des données dans un seul moment, dans un temps unique. Son propos est de décrire, d'exposer des variables et d'approfondir son incidence et son interrelation dans un moment établi. Ainsi Hernández Sampieri résume le concept de recherche "transeccional" descriptive: *«los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en un determinado momento o el panorama de una comunidad, un contexto, una situación, un fenómeno o un evento en un punto del tiempo»*. (Les études « transeccionales » descriptives nous présentent un panorama de l'état d'une ou de plusieurs variables dans une ou plusieurs groupes de personnes, d'objets ou d'indicateurs dans un

⁹⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. « METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ». ED. MCGRAW-HILL. MÉXICO. 2003. P. 119

moment déterminé ou le panorama d'une communauté, d'un contexte, d'une situation, d'un phénomène ou d'un événement à un moment donné). (Op.cit : 274).

Enfin, nous pouvons constater que notre travail de recherche est à la fois une étude synchronique, Hernández Sampieri mentionne qu'une étude est synchronique lorsqu'elle se fait dans un moment donné du temps, c'est-à-dire qu'on analyse un état de langue dans lequel différents éléments coexistent dans un même moment historique.

3.2. L'UNIVERS OU LA POPULATION DE LA RECHERCHE

La population ou l'univers de notre étude s'est constituée de tous les étudiants qui apprennent la langue française, autrement dit, les apprenants des niveaux : débutant (Français I et II), intermédiaire (Français III et IV) et avancé (Français V et VI), ceux deux derniers sont les cours actuellement appelés *Consolidation I* et *Consolidation II*, tous appartiennent au Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés de la ville de La Paz, en Bolivie. Aujourd'hui, notre Faculté des Sciences Humaines et Sciences de l'Education compte avec une population totale de 2 356 étudiants.⁹⁷

3.3. ÉCHANTILLON

Tout d'abord, Hernández Sampieri explique que l'échantillon peut être défini comme un sous-groupe de la population, duquel nous pouvons obtenir des données ; celles-ci doivent être représentatives de cette population.

⁹⁷ D'APRÈS LE CPDI.DIVISION DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA (UNIVERSITÉ MAYOR DE SAN ANDRÉS). LA PAZ-BOLIVIE.

Ensuite, dû aux caractéristiques particulières de notre recherche, l'échantillon d'étudiants choisi est non probabilisable, c'est-à-dire que le choix ne dépend pas de la probabilité mais des causes rationnées avec les objectifs de l'étude. Hernández Sampieri⁹⁸ affirme dans la définition suivante que : « *En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra* » de plus, nous avons élu un échantillon en suivant un processus informel avec des éléments qui vont nous aider à faire des inférences sur la population concernée : « *las muestras no probabilísticas suponen un procedimiento de selección informal, a partir de ellas, se hacen inferencias sobre la población* ». (Op.cit)

Ainsi, notre échantillon s'est constitué de 52 étudiants des niveaux III et IV (niveau intermédiaire) qui apprennent la langue française au Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés de la ville de La Paz.

D'abord, nous considérons que notre échantillon est représentatif, puisque les apprenants de ces niveaux (Français III et Français IV) connaissent la langue française. Ils possèdent déjà des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression ; avec ces compétences l'apprenant a développé des aptitudes d'observation, de réflexion de la langue et des stratégies d'apprentissage, ils n'appartiennent pas à un niveau débutant et non plus à un niveau avancé.

D'ailleurs, ces étudiants se trouvent, précisément, dans une étape intermédiaire dans laquelle ils sont capables d'analyser, de comparer leur langue maternelle avec la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. Dans un niveau intermédiaire, c'est plus facile de constater les différentes difficultés que les étudiants présentent dans les quatre compétences d'une langue (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale). Les compétences

⁹⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. « *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* ». ED. McGRAW-HILL. MÉXICO. 2003.

étudiées dans notre travail de recherche sont la compréhension écrite et l'expression écrite du FLE (Français Langue Étrangère).

Finalement, nous supposons qu'un niveau intermédiaire, c'est un niveau de préparation et par conséquent de progression, alors, l'apprenant devrait arriver à un niveau avancé avec les connaissances requises.

3.4. LES OUTILS DE LA RECHERCHE

Les outils utilisés dans notre recherche ont été deux épreuves, toutes les deux pour les apprenants. La première épreuve a été élaborée justement pour mesurer la connaissance des règles d'accord de la structure grammaticale de la langue étrangère, le français dans notre cas (l'expression écrite). La deuxième épreuve a été élaborée pour mesurer la compréhension de lecture d'un texte en langue française (compréhension écrite).

3.4.1. ÉPREUVES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Nous avons fait passer deux épreuves auprès de 52 étudiants du Département de Linguistique et Langues de la Faculté des Sciences Humaines et Sciences de l'Éducation de l'Université Mayor de San Andrés (UMSA). Nous avons effectué ces épreuves à un échantillon représentatif des niveaux III et IV avec des objectifs bien établis lesquels sont expliqués ci-dessous.

Avec la première épreuve, nous avons voulu savoir si ces apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) maîtrisaient les règles d'accord entre le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet (nombre et genre) et le groupe nominal sujet et verbe (nombre). La deuxième épreuve nous a permis de savoir si ces étudiants sont capables de comprendre un texte écrit de manière globale, bien entendu, après avoir

lu le texte bien attentivement. En conséquence, nous allons faire la description détaillée et l'analyse de ces deux outils.

3.4.1.1. OUTIL N°1 : DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE POUR MESURER LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD

Cette épreuve a l'objectif de savoir quelle est la mesure de connaissance des règles d'accord qui possède l'apprenant du français langue étrangère.

Cette épreuve est composée de dix-huit mots dont leur processus est de remplir ou de compléter des phrases. Ces dix-huit mots appartiennent à la catégorie grammaticale des adjectifs qualificatifs et des verbes, ils ont été utilisés pour savoir si l'étudiant est capable d'appliquer les règles d'accord existantes entre le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet en premier lieu, et le groupe nominal sujet et le verbe en second lieu.

L'épreuve consiste en un texte écrit où l'on raconte l'histoire d'une petite qui a disparu et qui n'a jamais été retrouvée, alors, le père de la petite fonde une association et il demande de l'aide aux familiers des disparus mais surtout aux pouvoirs publics pour qu'ils ne ferment pas les dossiers des disparus et pour que ces événements si tristes n'arrivent plus.

Les apprenants doivent la compléter et/ou la remplir avec des adjectifs qualificatifs et des verbes. Dans le texte, il y a dix-huit mots distribués entre des verbes et des adjectifs qualificatifs en groupes de six :

1. Six adjectifs qualificatifs qui doivent s'accorder au nom du groupe nominal sujet comportant le nombre.

2. Six adjectifs qualificatifs qui doivent s'accorder au nom du groupe nominal sujet. Ils comportent le genre.

3. Six verbes que les étudiants conjuguent dans le temps verbal indiqué. Ces verbes là s'accordent au groupe nominal sujet. Ils comportent le nombre.

Pour les adjectifs : il fallait que les étudiants mettent la terminaison de l'adjectif en distinguant le nombre ou le genre. Pour les verbes : les étudiants devaient remplir en fonction du temps verbal requis dans la phrase.

Par exemple : « La Journée international__ »

« parents concerné__ »

« démarches individuel_____ »

« nouveau__ moyens »

« les pouvoirs publics (passé composé du verbe mettre) _____ »

« ces dossiers ne (présent du verbe devoir)_____ pas »

« une organisation non gouvernemental__ qui (conditionnel du verbe pouvoir)_____ »

Les réponses correctes sont :

« La Journée international e »

« parents concerné s »

« démarches individuel les »

« nouveau x moyens »

« les pouvoirs publics (passé composé du verbe mettre) ont mis »

« ces dossiers ne (présent du verbe devoir) doivent pas »

« une organisation non gouvernemental e qui (conditionnel du verbe pouvoir) pourrait »

Voici donc la première épreuve que nous avons fait passer auprès des étudiants.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y Cs. DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

AREA : Francés

NIVEL : _____

COMPLÉTEZ LE TEXTE CI-DESSOUS EN FAISANT LA CONJUGASION DES VERBES ENTRE PARENTHÈSE ET L'ACCORD SUJET- ADJECTIF QUALIFICATIF (NOMBRE ET GENRE) SI NÉCESSAIRE.

La Journée international__ des enfants disparus a été initié par les État-Unis le 25 mai 1979 suite à un drame survenu__ à New York. Ce jour-là, (imparfait du verbe disparaître) _____ un enfant de 9 ans qui (passé composé du verbe être) n'_____ jamais _____ retrouvé. La France participe à cette journée d'action pour la troisième fois. Éric Mouzin, père de la petit__ Estelle, a fondé une association au nom de sa fille (association-estelle.org). Très acti____ depuis la disparition de sa fille, il place cette journée sous le double signe de la solidarité avec les familles vivant des drames similaire____ mais aussi comme un moyen de rappeler aux pouvoirs publics que, malgré le temps qui passe, ces dossiers ne (présent du verbe devoir) _____ pas être refermés.

La situation est en effet dramatique car il y a en France à ce jour 35 dossiers d'enfants disparus non élucidés.

Conscients de leur devoir envers les familles, les pouvoirs publics (passé composé du verbe mettre) _____ en place de nouveau__ moyens.

Par exemple, le 1er octobre 2004, l'association " SOS enfants disparus " a été créée et un numéro d'appel national__ (0810012014) destiné aux familles a été lancé. Depuis, d'autres mesures (passé composé du verbe voir) _____ le jour. La dernière en date est le dispositif d'écoute, d'information et d'orientation mis en place par la secrétaire d'État aux Droits des victimes, Nicole Guedj, offrant aide et soutien aux victimes. Autre effort significati____, des moyens plus importants ont été mis à la disposition des forces de l'ordre pour retrouver un enfant disparu.

Pour les parents concerné__ par ce type de drame, il faut aller plus loin. Éric Mouzin propose par exemple de créer une organisation non gouvernemental__ qui (conditionnel du verbe pouvoir)_____ servir de passerelle entre les familles des victimes et les enquêteurs. Ce type d'organisation existe déjà en Belgique.

Derrière les démarches individuel____, il reste néanmoins un travail de coordination à réaliser entre les différentes structures associati____ car ne dit-on pas que l'union fait la force ?

Maxime Blondet,
" Journée internationale des enfants disparus-Les familles s'organisent "
France-Soir, mercredi 25 mai 2005

*Élucidés : (Élucider). Clarifier, expliquer. Rendre clair.

*Démarches : Manière de conduire un raisonnement.

*Enquêteurs : Personne chargée d'une enquête, d'effectuer des sondages.

*Cette épreuve a été préparée pour vingt minutes de passation.

3.4.2.2. OUTIL N°2 : DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE POUR MESURER LA COMPRÉHENSION GLOBALE DU TEXTE

Cette épreuve a l'objectif de mesurer la compréhension de lecture d'un texte écrit. Nous voulons savoir si l'apprenant est capable de le comprendre de manière générale en répondant à des questions simples telles que *qui ?*, *quoi ?*, *où ?* *Comment ?*, *etc.* Autrement dit, après la lecture l'apprenant doit être capable de donner des informations élémentaires du texte lu.

L'épreuve est composée de neuf questions auxquelles ils devaient répondre après avoir lu et complété la première partie, c'est-à-dire l'épreuve pour mesurer la connaissance des règles d'accord.

Les réponses à ces neuf questions ne sont pas spécifiques ni détaillées. C'est justement la compréhension globale que nous voulons mesurer alors, les questions sont générales et elles cherchent des réponses générales aussi.

Le questionnaire comporte neuf questions qui sont divisées en trois groupes :

L'épreuve a trois questions de choix multiple, trois questions ouvertes et trois questions dont leurs réponses sont à justifier.

Voici donc la deuxième épreuve que nous avons fait passer auprès des étudiants :

RELISEZ LE TEXTE ET RÉPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES.

1. Le sujet traite principalement :
 - de la disparition d'un enfant.
 - des disparitions d'enfants.
 - des relations entre les pouvoirs publics et les familles.
2. Quel pays est à l'origine de la Journée internationale des enfants disparus ?
 - La France
 - Les États-Unis
 - La Belgique
3. Que s'est-il passé le 25 mai à New York ?

4. Au bout de combien de temps, les dossiers de disparition d'enfants sont-ils refermés par les pouvoirs publics ?
 - Environ 3 ans
 - Environ 10 ans
 - Environ 25 ans
 - On ne sait pas
5. Peut-on dire que les pouvoirs publics restent insensibles au problème ?
 - OUI
 - NON

JUSTIFICATION

6. Que sait-on de l'association " SOS enfants disparus " ?
 - a) Qui l'a créée? _____
 - b) Quand a-t-elle été créée ? _____
 - c) Quel numéro d'appel national a été lancé ? _____
7. Les parents concernés sont-ils satisfaits des mesures mises en place ?
 - OUI
 - NON

JUSTIFICATION

8. En quoi la Belgique est-elle plus en avance que la France ?

9. Peut-on dire que le slogan à retenir est : " L'union fait la force " ?
 - OUI
 - NON

JUSTIFICATION

On a élaboré cette épreuve pour 30 minutes de passation. En somme, le temps de passation des deux épreuves a été de 50 minutes en tout. On a fait passer les deux épreuves au début du premier semestre de la gestion 2007 avec un total de 52 étudiants enquêtés du niveau III et du niveau IV du français langue étrangère dans notre Département de Linguistique et Langues.

3.5. RECUEIL DES DONNÉES

Nous avons réalisé un recueil de données pour étudier la connaissance de règles d'accord et mesurer la compréhension d'un texte en FLE (Français Langue Étrangère), chez les étudiants du Département de Linguistique et Langues de la Faculté de Sciences Humaines et Sciences de l'Éducation dans l'Université Mayor de San Andrés.

En premier lieu, nous avons fait passer l'épreuve que nous avons nommé « connaissance des règles d'accord » juste pour savoir les difficultés qui ont les étudiants sur ce point. En second lieu, nous avons fait passer un questionnaire pour connaître si ces étudiants ont compris le texte d'une manière globale après la lecture proposée.

À la fin, nous avons recueilli un total de 52 épreuves remplies et répondues par les étudiants des niveaux III et IV (niveau intermédiaire) de Français Langue Étrangère.

3.6. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Après avoir obtenu notre corpus, on procède au déroulement de la recherche, de la manière suivante :

1. L'analyse des épreuves de manière qualitative et quantitative.
2. La correction de la première épreuve s'est faite en deux étapes en raison des caractéristiques différentes de chacune.
 - a. Le classement des fautes d'accord de nombre et de genre entre le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet et le groupe nominal sujet et le verbe.
 - b. L'analyse de la fréquence des fautes d'accord.
3. La correction de la deuxième épreuve s'est faite question par question pour savoir la compréhension globale du texte lu.
4. Le classement des réponses de deux épreuves s'est fait en quatre parties :
 - a. mauvais accord par rapport à la bonne compréhension
 - b. mauvais accord par rapport à la mauvaise compréhension
 - c. bon accord par rapport à la bonne compréhension
 - d. bon accord par rapport à la mauvaise compréhension
5. Dans chaque partie du classement de réponses de deux épreuves nous avons attribué un pourcentage afin d'arriver à une bonne interprétation des données obtenues.
6. L'interprétation des données s'est faite à partir des résultats obtenus tout au long de l'analyse.

Notre travail de recherche fait de la statistique descriptive dont la première tâche à réaliser est de décrire les données, les valeurs ou la ponctuation obtenue pour chaque variable décrivant la distribution des fréquences. Celle-ci est un ensemble de ponctuations ordonnées dans leurs respectives catégories qui sont classifiées en deux : la fréquence relative et la fréquence accumulée. En conséquence, notre étude se centre sur la fréquence relative qui est le nombre d'apparition d'une même faute, autrement dit, ce sont les pourcentages des fautes d'accord de genre et de nombre du composant du groupe nominal sujet et du groupe verbal en FLE (Français Langue Étrangère). En ce qui concerne la fréquence

accumulée, celle-ci comporte la quantité numérale de fautes accumulées dans les épreuves.

Alors, c'est pourquoi nous utilisons la formule statistique présentée par Hernández Sampieri ⁹⁹

$$\text{Pourcentage} = \text{nc/Nt} (100)$$

Dans cette formule, « **nc** » est le nombre de cas des fréquences accumulées ou absolues dans le type de fautes, « **Nt** » est le total des cas et « **P** » est le pourcentage des fréquences relatives.

En fin de compte, grâce à la réflexion méthodologique que nous avons faite de la méthode descriptive dans notre étude, il nous semble possible d'envisager des modèles statistiques et descriptifs pour établir des traces vers la constitution d'une éventuelle théorie pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues en général et du FLE (Français Langue Étrangère) en particulier dans le milieu universitaire bolivien.

⁹⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. *"METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN"*. ED. MCGRAW-HILL. MÉXICO. 2003.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE DONNÉES

4.1. INTRODUCTION

Le processus d'enseignement - apprentissage est complexe et plus encore quand il s'agit de l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère en formation supérieure. En particulier, les difficultés peuvent se constater en ce qui concerne l'utilisation des règles grammaticales parce que, souvent, elles peuvent différer aux règles grammaticales de la langue maternelle de l'apprenant ainsi que dans la compréhension écrite. C'est pour cette raison que la mauvaise écriture fait la mauvaise compréhension. En effet, si nous ne commençons pas à mettre en pratique les connaissances que nous acquérons petit à petit en langue étrangère, nous n'arriverons jamais à écrire, ni à lire, ni à comprendre et pire encore, ni à parler ou s'exprimer correctement.

Nous avons pu constater que les fautes d'accord en genre et nombre sont si importantes et si nombreuses chez nos étudiants de Français III et IV que cela nous inquiète. Lorsque nous écrivons, nous lisons, nous parlons nous le faisons sans prendre le temps d'analyser nos fautes, et c'est là où la compréhension joue un rôle important. D'ailleurs, la personne qui nous écoute parler peut nous demander une information pour savoir qu'elle est le message que nous voulons transmettre, mais si cette personne lit un texte dont ses accords de genre et nombre (dans notre cas particulier) sont mauvais, elle comprendra un peu ou presque rien de ce que le texte

en question veut expliquer ou informer. Donc l'objectif qui sans doute est de communiquer, de donner de l'information, ne s'accomplit pas.

Pour cette raison, nous allons mettre en place dans ce chapitre l'analyse et l'interprétation de données de notre recherche sur l'importance du bon usage des règles grammaticales et son incidence sur la compréhension des textes. Comme nous l'avons déjà mentionné cette étude s'est faite chez les étudiants du niveau intermédiaire de F.L.E. du Département de Linguistique et Langues de L'Université Mayor de San Andrés à La Paz, en Bolivie.

4.2. ÉCHELLE DE PONDÉRATION DE RÉSULTATS

Pour arriver à une meilleure compréhension et interprétation des résultats, nous nous sommes permis d'établir une échelle de pondération pour l'utiliser dans cette étude. Celle-ci pouvait s'échelonner en pourcentages en donnant des valeurs significatives de résultats pour chacune des deux épreuves.

Nous avons déjà indiqué que la première épreuve nous aiderait à mesurer la connaissance des règles d'accord de la langue étrangère et ce sont les pourcentages qui nous montrent si la connaissance des règles d'accord a un bon ou un mauvais niveau.

Ainsi, dans cette recherche, nous proposons la pondération* suivante :

De 1 % à 49 % mauvaise connaissance des règles d'accord.

De 50% à 100% bonne connaissance des règles d'accord.

La deuxième épreuve nous a aidé mesurer la compréhension du texte et elle avait la pondération suivante :

* Pour obtenir les pourcentages, nous avons fait une règle de trois.

De 1% à 49% mauvaise compréhension du texte.

De 50% à 100% bonne compréhension du texte.

Pour les deux épreuves que nous avons fait passer auprès des étudiants des niveaux III et IV de français, nous proposons une pondération en pourcentages pour l'interprétation des résultats de chaque niveau.

ÉPREUVE N° 1 : La pondération de cette épreuve est de dix-huit points, c'est-à-dire qu'on comprend l'attribution de la valeur particulière qu'on a donnée à l'indice de chaque mot, dans notre cas un mot a la valeur d'un point. Ainsi, nous avons obtenu une pondération en pourcentages. Dans notre étude les dix-huit bonnes réponses signifient le 100 %. Les pourcentages dépendent de la pondération en points. Alors, nous avons :

<u>VALEUR EN POINTS</u>	<u>VALEUR EN POURCENTAGES</u>
18	100%
17	94,4%
16	88,8%
15	83,3%
14	77,7%
13	72,2%
12	66,6%
11	61,1%
10	55,5%
9	50%
8	44,4%
7	38,8%
6	33,3%
5	27,7%
4	22,2%
3	16,6%
2	11,1%
1	5.5%

ÉPREUVE N° 2 : La pondération de cette épreuve est de neuf points, c'est-à-dire que chaque question a une valeur d'un point. Pour connaître les résultats en pourcentages, nous avons fait une règle de trois obtenant les pourcentages suivants :

<u>VALEUR EN POINTS</u>	<u>VALEUR EN POURCENTAGES</u>
9	100%
8	88,8%
7	77,7%
6	66,6%
5	55,5%
4	44,4%
3	33,3%
2	22,2%
1	11,1%

De cette manière, nous analyserons dans ce chapitre : La connaissance de règles d'accord en genre et en nombre et la compréhension d'un texte chez les apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) des niveaux III et IV du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés afin de justifier et de vérifier notre hypothèse.

« La compétence linguistique restreinte des apprenants de F.L.E. (Français Langue Étrangère) du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés exerce un effet négatif dans la compréhension d'un texte voire la communication ».

4.3. DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES ÉPREUVES

Une fois établis les critères d'analyse et d'interprétation des résultats, nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des résultats en fonction du sujet et des niveaux.

4.3.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ÉPREUVE DE LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD DANS LES NIVEAUX III ET IV DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous avons signalé que dans cette recherche, la compétence linguistique restreinte est comprise comme la méconnaissance des étudiants sur l'accord de nombre et de genre, c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas de connaissance des règles d'accords ou que leur connaissance est faible. Ces accords se font entre: l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet (nombre); le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet (genre); le groupe nominal sujet et le groupe verbal (nombre).

Pour une meilleure analyse de données, nous utilisons des symboles pour indiquer les fautes commises, donc nous présentons le tableau suivant :

<u>SYMBOLES GÉNÉRAUX</u>	
A1 – A52	Numéro d'ordre de l'épreuve remplie par l'apprenant (nous avons numéroté les apprenants de Français III et IV du 1 à 52)
°	Faute d'accord
*	Accord correct
MA	Mauvais Accord
BA	Bon Accord
MC	Mauvaise Compréhension
BC	Bonne Compréhension

Ces symboles vont nous aider dans tout le déroulement de l'analyse et de l'interprétation de données de notre travail de recherche.

4.3.1.1. LE NOMBRE

Nous avons les adjectifs qualificatifs, composants du groupe nominal sujet. L'adjectif s'accorde en nombre avec le nom. Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe des règles pour faire l'accord, donc si le nom, noyau du groupe nominal sujet est au singulier, l'adjectif qui le qualifie doit s'accorder au singulier aussi. Ainsi l'accord en nombre sera singulier ou pluriel.

4.3.1.1.1. LE NOMBRE : L'ACCORD ENTRE LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF, COMPOSANTES DU GROUPE NOMINAL SUJET

Dans l'épreuve pour mesurer la connaissance des règles d'accord, nous avons proposé pour les deux niveaux de français (III et IV), les adjectifs qualificatifs singuliers et pluriels suivants :

L'ACCORD EN NOMBRE		
ADJECTIF	SINGULIER	PLURIEL
survenu	x	
nouveaux		x
national	x	
concernés		x
gouvernementale	x	
associatives		x

Le tableau présenté, nous montre les adjectifs qualificatifs qui se sont accordés avec les noms du groupe nominal sujet en nombre.

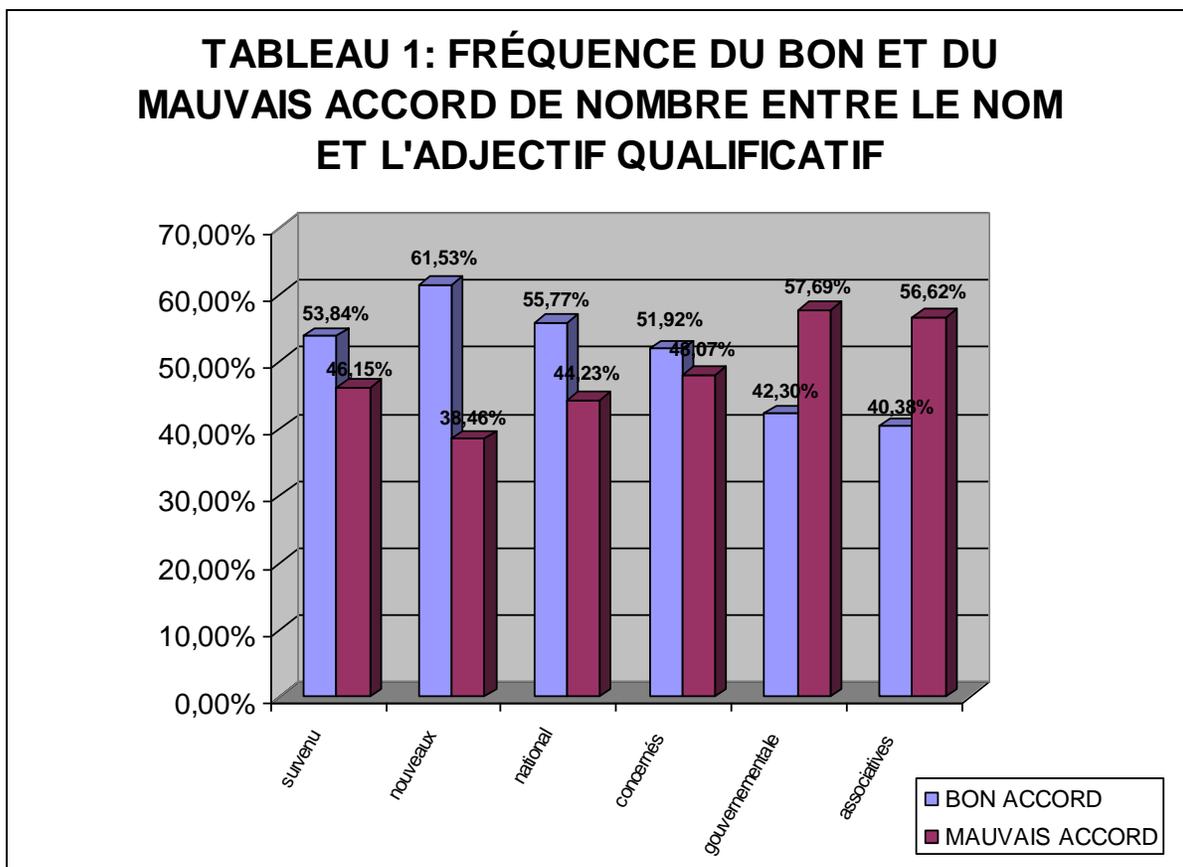
Après le recueil de données, nous avons analysé les résultats et nous avons pu distinguer les bons accords et les mauvais accords, ainsi nous signalons dans le tableau ci-dessous, le nombre d'apprenants qui ont fait le bon accord et ceux qui ont fait le mauvais accord.

L'ACCORD EN NOMBRE		
ADJECTIF	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
survenu	28	24
nouveaux	32	20
national	29	23
concernés	27	25
gouvernementale	22	30
associatives	21	31

En faisant référence au tableau ci - dessus, nous constatons que la plupart des étudiants a eu des fautes d'accord, autrement dit, la quantité d'apprenants qu'ont fait le mauvais accord est le plus élevé. Pour illustrer ces résultats, nous avons utilisé un autre tableau traduit en pourcentages :

L'ACCORD EN NOMBRE		
ADJECTIF	POURCENTAGE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
survenu	53,84%	46,15%
nouveaux	61,53%	38,46%
national	55,77%	44,23%
concernés	51,92%	48,07%
gouvernementale	42,30%	57,69%
associatives	40,38%	56,62%

Grâce aux données obtenues en pourcentages, nous avons pu élaborer un graphique :



D'après les résultats de 52 étudiants de niveaux III et IV du FLE (Français Langue Étrangère), nous avons vérifié que les fautes d'accord y existent. C'est-à-dire que ces étudiants n'utilisent pas les règles d'accord, surtout en ce qui concerne les adjectifs : *gouvernementale*, et *associatives*. Nous avons pu constater dans ce cas, que la plupart des étudiants a fait le mauvais accord entre le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet, 57,69% et 56,62% respectivement et un bon accord 42,30 et 40,38%. Les autres adjectifs : *survenu*, *nouveaux*, *national* et *concernés* ont eu le bon accord 53,84%, 61,53%, 55,77%, 51,92%, et pour le mauvais accord, 46,15%, 38,46%, 44,23%, 48,07% respectivement. En effet, ce sont

ces pourcentages qui montrent que plus de la moitié des étudiants ont fait le bon accord avec les adjectifs qualificatifs mentionnés, contrairement à ce que l'on attendait. Pour mieux justifier notre analyse, il nous reste, alors, d'observer des exemples qui ont été tirés des mêmes épreuves :

	FAUTE D'ACCORD	ACCORD CORRECT
A11	° survenues	* survenu
A20	° survenue	
A30	° surviennent	
A3	° nouveue	* nouveaux
A9	° nouveaux	
A45	° nouveau	
A34	° nationale	* national
A47	° nationalée	
A2	° concernées	* concernés
A23	° concernent	
A51	° concernée	
A13	° gouvernementalle	* gouvernementale
A37	° gouvernementaux	
A41	° gouvernementales	
A2	° associationes	* associatives
A3	° association	
A11	° associiés	

Pour le nombre des adjectifs qualificatifs et son accord avec le nom du groupe nominal sujet, nous avons pu remarquer, en premier lieu, que la plupart des étudiants confondent le singulier avec le pluriel. Ils ne font non plus la différence entre le genre masculin et le genre féminin, ainsi les apprenants accordent un nom masculin avec un adjectif féminin et vice - versa. En second lieu, ils méconnaissent, presque complètement, les règles d'accord. Ces étudiants ont aussi confondu les adjectifs qualificatifs avec des noms, comme nous avons pu voir dans les exemples antérieurs : *associationes* ; *association* (*associatives).

4.3.1.1.2. LE NOMBRE : ACCORD ENTRE LE GROUPE NOMINAL SUJET ET LE GROUPE VERBAL

Dans une phrase, l'énonciateur met en relation deux termes, un sujet et un prédicat. Nous savons que dans une phrase le prédicat a un ou plusieurs verbes. Le verbe devient important parce que c'est le centre, celui-ci montre l'action qui est effectuée par le sujet. C'est pour cette raison que ce verbe doit être bien conjugué, c'est-à-dire qu'il doit s'accorder avec le groupe nominal sujet.

Ainsi, nous avons réalisé l'épreuve avec laquelle nous avons voulu connaître si les étudiants faisaient le bon accord avec le groupe nominal sujet correspondant. Alors, le tableau suivant nous montre les verbes utilisés dans l'épreuve :

LE VERBE ET L'ACCORD EN NOMBRE		
VERBE	SINGULIER	PLURIEL
disparaissait	x	
a été	x	
doivent		x
ont mis		x
ont vu		x
pourrait	x	

Etant donné que tous ces verbes sont déjà connus en mode et temps, nous voudrions quand même expliquer les spécificités utilisées dans notre étude :

- ... **disparaissait** est l'imparfait du verbe disparaître.
- ... **a été** est le passé composé du verbe être.
- ... **doivent** est le présent du verbe devoir.
- ... **ont mis** est le passé composé du verbe mettre.
- ... **ont vu** est le passé composé du verbe voir.
- ... **pourrait** est le conditionnel du verbe pouvoir.

Pour obtenir les résultats, nous avons fait l'analyse suivante, nous présentons ce tableau montrant la quantité de personnes qui ont fait le bon ou le mauvais accord de nombre entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal, juste pour savoir la connaissance de nos étudiants sur l'accord entre le verbe et le groupe nominal sujet :

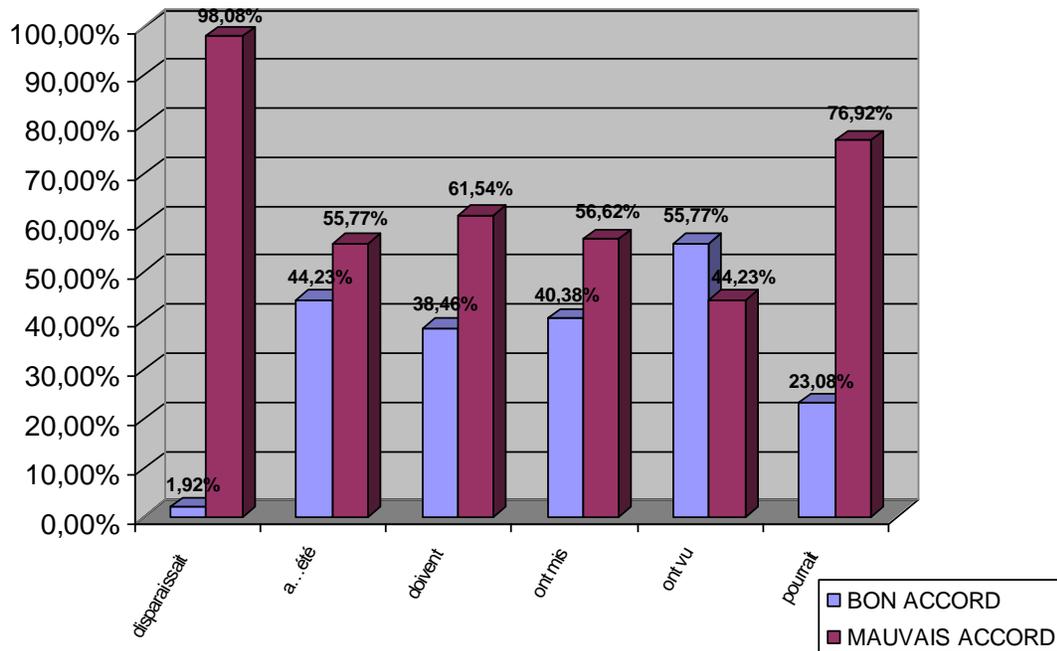
LE VERBE ET L'ACCORD EN NOMBRE		
VERBE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
disparaissait	1	51
a...été	23	29
doivent	20	32
ont mis	21	31
ont vu	29	23
pourrait	12	40

Après la présentation de ce tableau, nous avons voulu montrer les mêmes données mais en pourcentages :

LE VERBE ET L'ACCORD EN NOMBRE		
VERBE	POURCENTAGE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
disparaissait	1,92%	98,08%
a...été	44,23%	55,77%
doivent	38,46%	61,54%
ont mis	40,38%	57%
ont vu	55,77%	44,23%
pourrait	23,08%	76,92%

Ces pourcentages nous ont aidé à réaliser et à présenter le tableau suivant :

TABLEAU 3: FRÉQUENCE DU BON ET DU MAUVAIS ACCORD DE NOMBRE ENTRE LE GROUPE NOMINAL SUJET ET LE VERBE



Les résultats que nous avons trouvés, nous montrent que les apprenants ont confondu le temps verbal ou tout simplement les règles de conjugaison ne sont pas encore maîtrisées.

Nous trouvons que deux verbes sont particulièrement difficiles à conjuguer : *disparaître* et *pouvoir*. En effet, les résultats nous indiquent que le verbe le plus difficile à conjuguer a été *disparaître* (*disparaissait*) puisqu'il a obtenu une seule réponse correcte, autrement dit, 1,92%, sur 52 apprenants face à 98,08% de mauvaise conjugaison. Le second verbe, *pouvoir* (*pourrait*, est celui qui a le mauvais accord dans la plupart de cas, 76,92% et bon accord 23,08% ; en comparaison avec les autres verbes qui ont eu le bon accord : *être* (*a été*) 44,23%, *devoir* (*doivent*) 30,46% et *mettre* (*ont mis*) 40,38 % mais qu'ils n'arrivent même à la moitié des cas, pour le mauvais accord nous avons 55,77%, 61,54% et 56,62% respectivement. Par

contre, le verbe *voir* conjugué au passé composé (*ont vu*), c'est le seul qui montre le bon accord avec un pourcentage de 55,77% et un mauvais accord de 44,23%. De toutes façons, nous considérons que ces résultats ne sont pas représentatifs. La fréquence des mauvais accords est plus élevée que la fréquence des bons accords.

Pour illustrer ces critères, nous présentons des exemples dans le tableau ci – dessous :

	FAUTE D'ACCORD	ACCORD CORRECT
A2	° disparetait	* disparaissait
A8	° disparaît	
A16	° disparaîtrait	
A20	° disparaîtais	
A45	° disparition	
A9	° été	* a...été
A10	° avait...été	
A18	° est	
A31	° est été	
A36	° ai ...été	
A3	° dois	* doivent
A10	° deveux	
A15	° devois	
A16	° devient	
A19	° devraient	
A34	° deveulent	
A1	° ont mett	* ont mis
A6	° avez mis	
A16	° sont mis	
A18	° a mettré	
A21	° ai mette	
A27	° avons mis	
A2	° ont vuex	* ont vu
A3	° a vû	
A25	° ai veux	
A46	° voit	
A48	° avez vu	
A5	° pouve	* pourrait
A7	° pourraisse	
A13	° puisse	
A20	° peux	
A31	° puissait	

Il faut donc remarquer que dans une phrase le verbe est très important à l'heure de produire un texte écrit, sans lui, il est difficile, voire impossible de transmettre des messages cohérents et / ou de se faire comprendre.

L'accord du groupe nominal sujet et du groupe verbal a été le plus difficile à réaliser. Les résultats nous montrent cela et les fautes ou les inventions des étudiants le confirment. Nous constatons avec les exemples précédents que la méconnaissance du mode, du temps verbal et surtout les terminaisons des verbes est préoccupante. Ces apprenants n'ont pas bien acquis la conjugaison des verbes, ils ne les accordent pas avec le sujet auquel ils sont liés.

Les exemples issus des épreuves sont les plus remarquables.

4.3.1.2. LE GENRE : ACCORD ENTRE LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF, COMPOSANTS DU GROUPE NOMINAL SUJET

Dans notre recherche, nous avons les adjectifs qualificatifs liés au nom par le genre : *la journée internationale*. Lorsqu'un adjectif qualifie plusieurs noms, il s'accorde au pluriel. Lorsqu'un adjectif qualifie plusieurs noms de genres différents, l'adjectif s'accorde au masculin pluriel.

Dans la première épreuve, les adjectifs qualificatifs féminins et les adjectifs qualificatifs masculins ont été :

L'ACCORD EN GENRE		
ADJECTIF	FÉMININ	MASCULIN
internationale	x	
petite	x	
actif		x
similaires		x
significatif		x
individuelles	x	

Après la présentation des adjectifs utilisés dans l'épreuve, nous avons construit deux grilles. La première montre le nombre d'apprenants qui ont fait le bon et le mauvais accord de genre entre l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet.

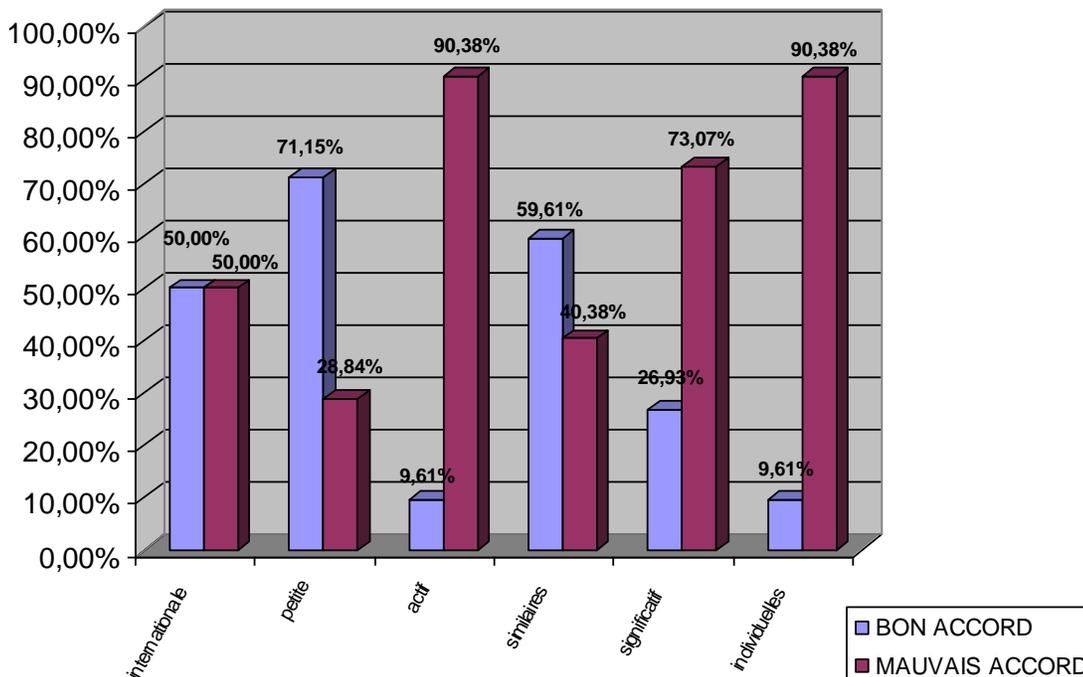
L'ACCORD EN GENRE		
ADJECTIF	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
internationale	26	26
petite	37	15
actif	5	47
similaires	31	21
significatif	14	38
individuelles	5	47

La seconde, elle montre les mêmes données mais en pourcentages :

L'ACCORD EN GENRE		
ADJECTIF	POURCENTAGE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	BON ACCORD	MAUVAIS ACCORD
internationale	50,00%	50,00%
petite	71,15%	28,84%
actif	9,61%	90,38%
similaires	59,61%	40,38%
significatif	26,93%	73,07%
individuelles	9,61%	90,38%

Avec ces données, nous avons obtenu le tableau montrant la fréquence du bon et du mauvais accord de genre entre le nom et l'adjectif qualificatif :

TABLEAU 2: FRÉQUENCE DU BON ET DU MAUVAIS ACCORD DE GENRE ENTRE LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF



Pour le premier adjectif *internationale* les données montrent que tant le mauvais accord comme le bon accord ont la même quantité de réponses (50% pour chacun), tandis que les adjectifs *petite*, 71, 15%, et *similaires* 58,61%, ont une quantité considérable de bonnes réponses. Malheureusement, la plupart d'étudiants, c'est-à-dire presque 100% de 52 apprenants, a fait le mauvais accord des adjectifs qualificatifs : *actif*, 90,38%, *significatif* 73,07% et *individuelles*, 90,38%. Cela montre que les règles d'accord en genre sont encore plus difficiles d'utiliser et elles ne sont pas effectivement réalisées lorsqu'elles sont en contexte.

D'après notre épreuve, les adjectifs les plus faciles à s'accorder ont été : *petite*, *internationale* et *similaires* qui ont eu une quantité considérable de bonnes réponses comme nous l'avons déjà expliqué. Pour ces adjectifs, les règles d'accord

sont simples, mais pourtant les apprenants ont encore eu de fautes. Par contre, les adjectifs les plus difficiles à s'accorder ont été aussi ceux qui ont eu plus de mauvaises réponses. Si nous observons les adjectifs : *actif*, *significatif* et *individuelles* nous pouvons nous rendre compte de la grosse quantité d'étudiants qui ont fait des mauvais accords donc, ils les méconnaissaient ou ils ont confondu le genre de ces adjectifs. *Petite*, 28,84%, est le seul adjectif qui montre une fréquence assez faible de mauvaises réponses.

Pour le genre des adjectifs qualificatifs et son accord avec le nom du groupe nominal sujet, nous avons des exemples issus des épreuves des étudiants :

	FAUTE D'ACCORD	ACCORD CORRECT
A4	° international	* internationale
A13	° internationale	
A33	° internationalée	
A6	° petit	* petite
A15	° petit	
A27	° petit	
A5	° active	* actif
A10	° acties	
A19	° action	
A29	° activites	
A9	° similaires	* similaires
A33	° similairées	
A47	° similaire	
A12	° significative	* significatif
A20	° significaties	
A46	° signification	
A17	° individuels	* individuelles
A36	° individueles	
A44	° individuel	

Les exemples ci-dessous, nous montrent, d'abord que, les étudiants méconnaissent les règles d'accord par exemple : *internationalée* (*internationale), *similairées* (*similaires) ; ensuite ils ne savent pas le genre ni le nombre de noms et ils confondent le genre masculin avec le genre féminin par exemple : *petit* (*petite), *significative* (*significatif) noms et enfin, quelques apprenants ne font pas la

différence entre un nom et un adjectif qualificatif: *action* (*actif) et *signification* (*significatif).

En général, nous avons pu voir qu'il y a des difficultés tant pour les étudiants du niveau III comme pour ceux qui appartiennent au niveau IV du français langue étrangère. L'analyse des tableaux et du graphique nous permet de vérifier un niveau global encore faible des connaissances des règles d'accord entre l'adjectif qualificatif et le nom du groupe nominal sujet.

4.4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE DANS LES NIVEAUX III ET IV DU FRANÇAIS

Nous avons mentionné que dans cette recherche, la compréhension du texte que nous avons demandé aux apprenants a été globale qui est en relation directe avec l'accord.

4.4.1. COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

D'autre part, la lecture est une pratique sociale, une activité socialisante qui se fait réelle par des agents sociaux, qui habitent dans une société. Dû à son importance, la lecture contribue à la socialisation du sujet. Dans un cadre d'enseignement des langues étrangères, la lecture est aussi socialisée parce qu'elle est enseignée parallèlement à l'écriture.

Ainsi nous avons réalisé une épreuve de compréhension de lecture d'un texte à 52 étudiants des niveaux III et IV de FLE (Français Langue Étrangère).

L'analyse des résultats obtenus est le suivant :

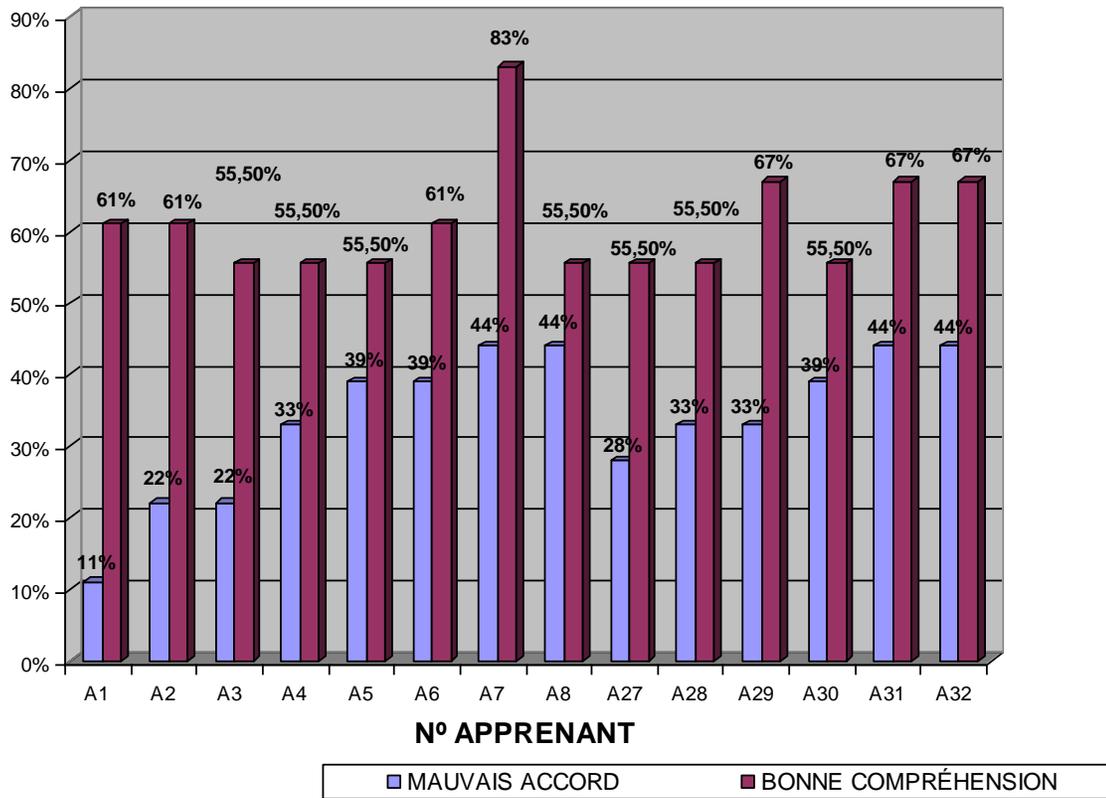
4.4.1.1. RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Le bon accord est indispensable pour comprendre un texte, cependant, nous avons pu observer une relation entre le mauvais accord et la bonne compréhension d'un texte.

En ce sens, nous avons déjà codifié les apprenants ainsi que le mauvais accord et la bonne compréhension (en pourcentages), de ce fait nous présentons ces données dans les tableaux suivants :

<u>RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE</u>		
N° APPRENANT	MAUVAIS ACCORD	BONNE COMPRÉHENSION
A1	11%	61%
A2	22%	61%
A3	22%	55,50%
A4	33%	55,50%
A5	39%	55,50%
A6	39%	61%
A7	44%	83%
A8	44%	55,50%
A27	28%	55,50%
A28	33%	55,50%
A29	33%	67%
A30	39%	55,50%
A31	44%	67%
A32	44%	67%

TABLEAU 4: RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE



D'après les résultats, nous pouvons constater que sur un total de 52 étudiants, 14 apprenants ont fait le mauvais accord ; les résultats obtenus varient entre 11% et 44% mais eux-mêmes, ils ont eu bonne compréhension, ces pourcentages se traduisent entre 55 %, 67% et 83%. Ce dernier chiffre nous surprend énormément parce que c'est un résultat tout à fait opposé à ce que l'on attendait. Dans ce cas, il existe une relation inverse entre le mauvais accord et la bonne compréhension d'un texte, c'est-à-dire que la compréhension a été bonne, malgré le mauvais accord.

Nous avons assigné une pondération en pourcentages. Quand le pourcentage est pareil ou majeur à 50%, le résultat est considéré comme bon, alors les résultats

obtenus montrent que l'accord n'a pas été bon cependant la compréhension montre de bons résultats.

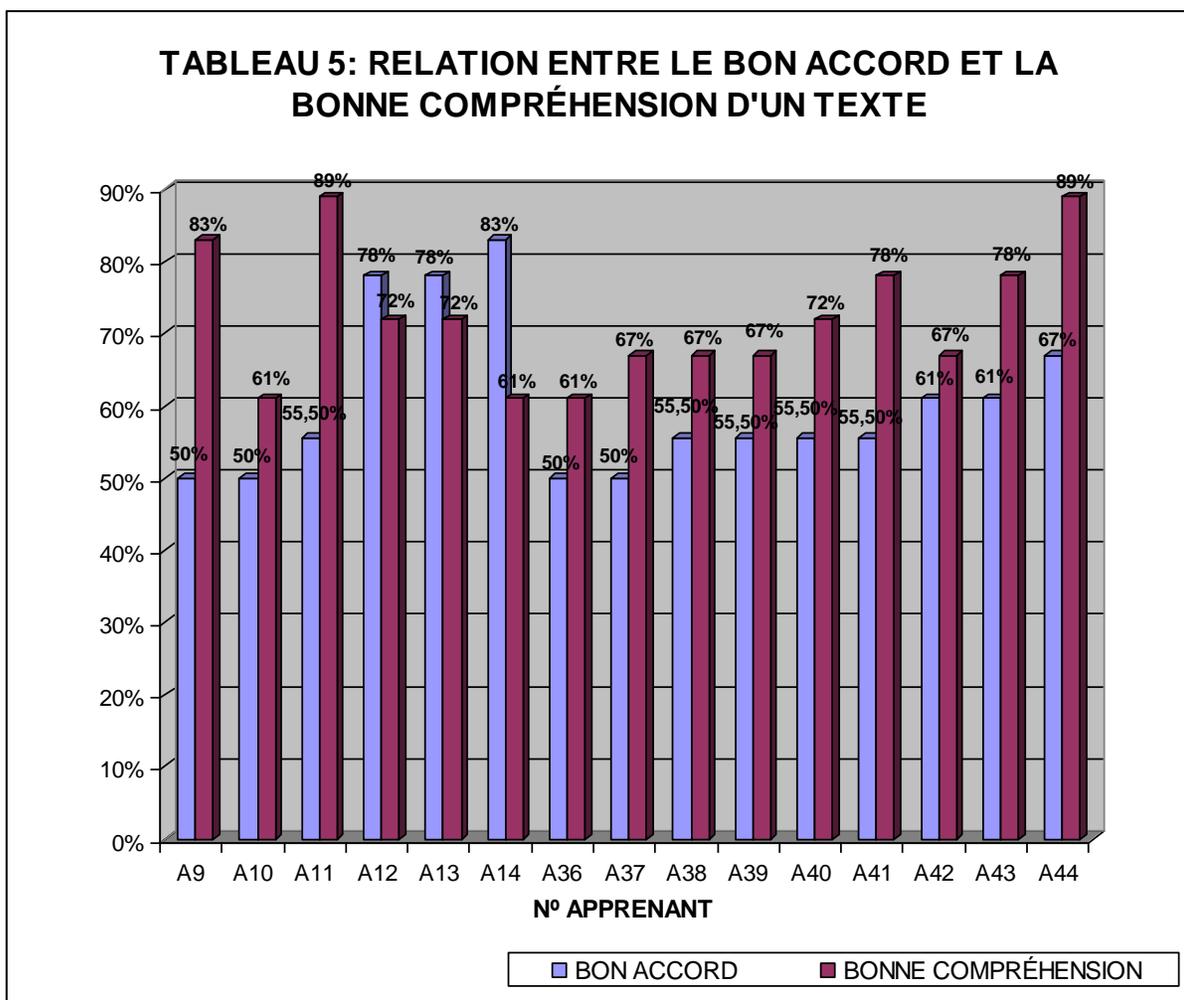
Ici, l'étudiant peut comprendre à travers le contexte, celui-ci est un élément indispensable car il l'aide à interpréter un texte même s'il a une compétence limitée de la grammaire de la langue dont il apprend. Ce contexte peut être : l'identification des mots, la reconnaissance du lexique, le traitement morphologique, le traitement syntaxique, l'identification de la structure textuelle. Le contexte est l'ensemble des mots, des caractéristiques qui entourent l'idée générale du texte. Le contexte a aidé à ces étudiants à avoir une bonne compréhension.

4.4.1.2. RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Le bon accord nous amène à la bonne compréhension du texte. De cette façon, nous avons construit deux tableaux qui montrent le numéro des apprenants, les pourcentages de bon accord et de la bonne compréhension d'un texte :

<u>RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA BONNE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE</u>		
N°APPRENANT	BON ACCORD	BONNE COMPRÉHENSION
A9	50%	83%
A10	50%	61%
A11	55,50%	89%
A12	78%	72%
A13	78%	72%
A14	83%	61%
A36	50%	61%
A37	50%	67%
A38	55,50%	67%

A39	55,50%	67%
A40	55,50%	72%
A41	55,50%	78%
A42	61%	67%
A43	61%	78%
A44	67%	89%



Ici, nous pouvons voir que 15 sur 52 étudiants ont répondu avec le bon accord dans l'épreuve pour mesurer leur connaissance des règles d'accord, ces résultats d'accord montrent que la compréhension a été bonne. Cela signifie qu'il y a une relation directe entre le bon accord et la bonne compréhension, c'est-à-dire que si le

résultat de l'un est élevé, le résultat de l'autre sera élevé également, ainsi nous observons que les résultats de bons accords ont un pourcentage haut, 55 %, 78% et 83% et les résultats en pourcentages de la bonne compréhension sont de la même manière élevés, 61%, 78% et 83%.

Nous constatons donc que les données sont similaires, les pourcentages des accords et les pourcentages de la compréhension ne sont pas si éloignés. Par exemple : pour un pourcentage de 50 % du bon accord, il y a un pourcentage de 61 % ou 67 % de bonne compréhension; pour un pourcentage de 67 % de bon accord, il y a un pourcentage de 89 % de bonne compréhension. Le pourcentage, le plus bas de bon accord est de 50 % avec un pourcentage de 83 % dans la compréhension; le bon accord, le plus élevé est de 89 % pour un pourcentage de 67 % de compréhension.

4.4.1.3. RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

La relation entre l'accord et la compréhension est importante, maintenant nous faisons référence à la relation du mauvais accord et de la mauvaise compréhension d'un texte.

Le tableau ci-dessous présente les données du numéro d'apprenant, du mauvais accord et de la mauvaise compréhension en pourcentages :

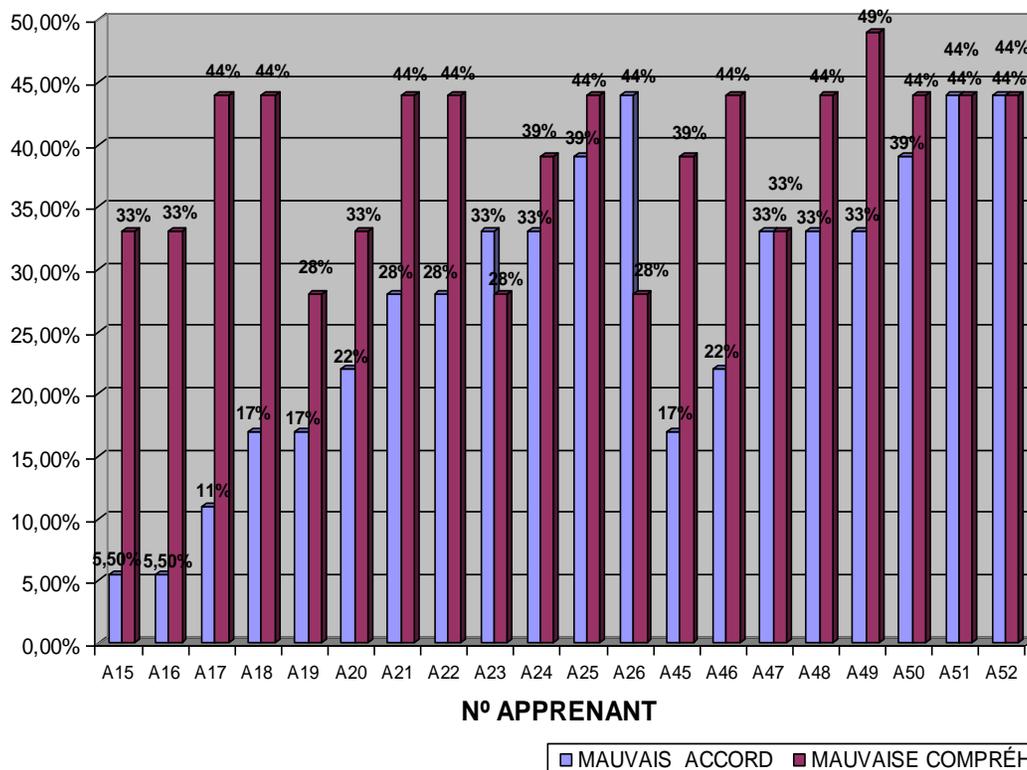
RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

N° APPRENANT	MAUVAIS ACCORD	MAUVAISE COMPRÉHENSION
A15	5,50%	33%
A16	5,50%	33%
A17	11%	44%
A18	17%	44%
A19	17%	28%
A20	22%	33%
A21	28%	44%
A22	28%	44%
A23	33%	28%
A24	33%	39%
A25	39%	44%
A26	44%	28%
A45	17%	39%
A46	22%	44%
A47	33%	33%
A48	33%	44%
A49	33%	49%
A50	39%	44%
A51	44%	44%
A52	44%	44%

Selon les données obtenues et en voyant les résultats, nous affirmons que dans ce cas, la relation entre l'accord et la compréhension est directe, encore une fois, si l'accord est mauvais, la compréhension sera également mauvaise.

Les données de 20 étudiants sur 52 montrent que le mauvais accord a de l'incidence sur la compréhension d'un texte qui devient aussi mauvaise. Nous avons mentionné que dans cette étude, les pourcentages obtenus mineurs à 50% sont considérés comme de mauvais résultats.

TABLEAU 6: RELATION ENTRE LE MAUVAIS ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE



Les résultats nous montrent que presque la moitié de 52 étudiants n'a pas pu faire le bon accord et pour cette raison, la compréhension a été aussi mauvaise. Ces pourcentages varient entre 5,50% le plus bas et 44% le plus haut pour le mauvais accord, 28% le plus bas et 48% le plus haut pour la mauvaise compréhension du texte.

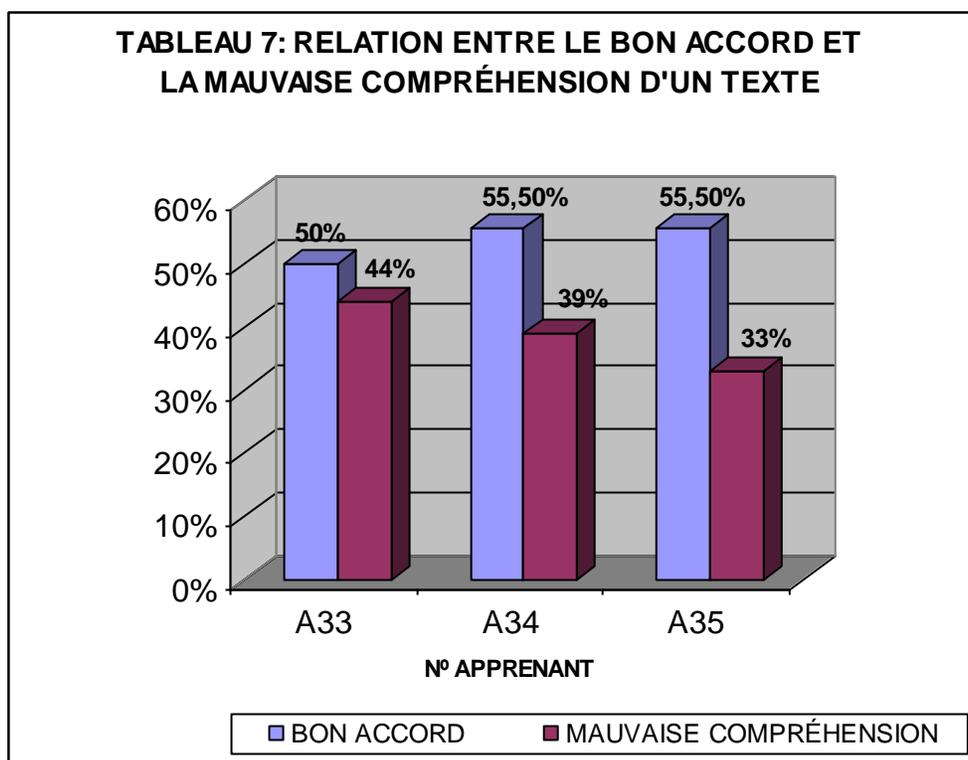
Les résultats obtenus ici, nous montrent l'importance de la maîtrise des règles grammaticales d'une langue étrangère pour arriver à bien comprendre un texte. En conséquence, nous pouvons déduire clairement que ces étudiants ont une compétence restreinte et que cette compétence a de l'incidence sur la compréhension du texte.

4.4.1.4. RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Ici, nous faisons référence au bon accord et à la mauvaise compréhension du texte. D'abord, nous présentons une grille montrant les données obtenues organisées de la manière suivante :

<u>RELATION ENTRE LE BON ACCORD ET LA MAUVAISE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE</u>		
N° APPRENANT	BON ACCORD	MAUVAISE COMPRÉHENSION
A33	50%	44%
A34	55,50%	39%
A35	55,50%	33%

Ensuite, nous montrons un tableau contenant ces résultats :



D'après les résultats obtenus de 52 épreuves réalisées, 3 d'entre elles montrent que la relation entre le bon accord et la mauvaise compréhension d'un texte y existe. Nous trouvons ces résultats très bizarres parce que nous nous attendions à trouver des résultats différents car on supposait que si ces étudiants connaissaient déjà les règles d'accord, ils devraient avoir de bons résultats de compréhension par contre le bon accord 50%, 55% et 55% se traduit en mauvaise compréhension 33%, 39% et 44% respectivement.

4.4.1.5. RELATION ENTRE L'ACCORD ET LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Dans des paragraphes précédents, nous avons fait l'analyse et l'interprétation de données de 52 étudiants, 26 étudiants pour le niveau III et 26 étudiants pour le niveau IV de FLE (Français Langue Étrangère).

C'est pour cette raison que nous présentons un tableau général avec son analyse et son interprétation :

<u>RELATION ENTRE L'ACCORD ET LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE</u>		
RELATION	N° DE PERSONNES	POURCENTAGE
MA - BC	14	26,92%
MA - MC	20	38,46%
BA - BC	15	28,84%
BA - MC	3	5,76%

MA – BC = Mauvais Accord – Bonne Compréhension.

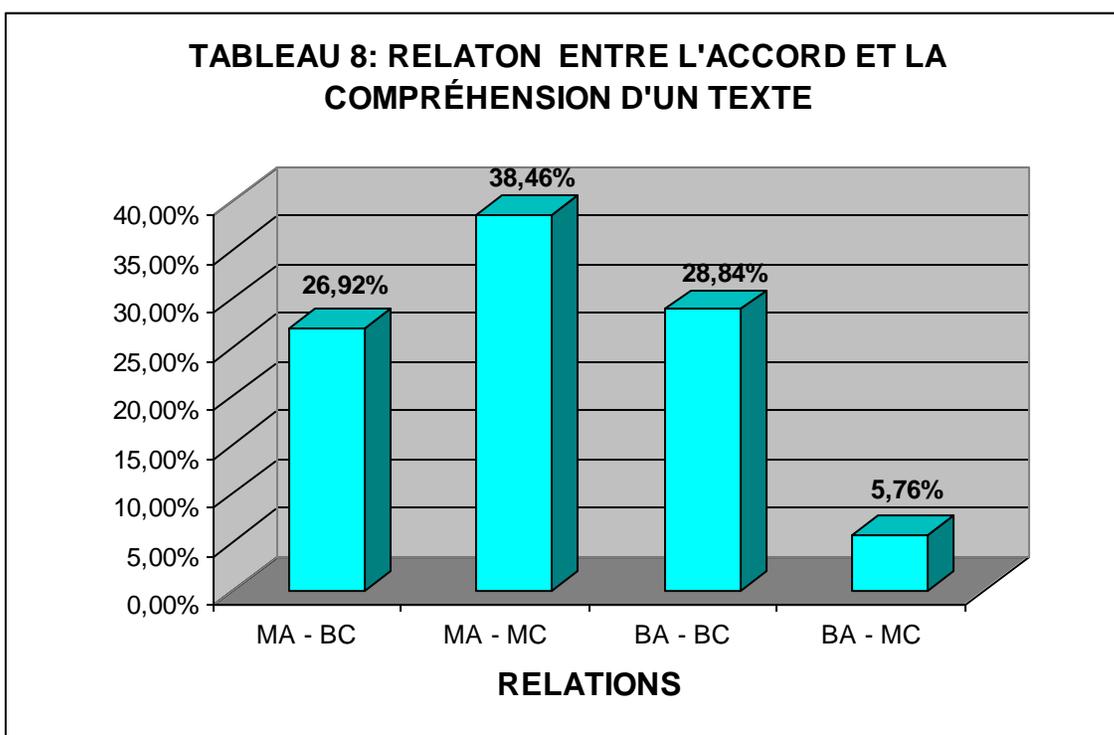
MA – MC = Mauvais Accord – Mauvaise Compréhension.

BA – BC = Bon Accord – Bonne Compréhension.

BA – MC = Bon Accord – Mauvaise Compréhension.

La présentation de ces tableaux nous permet de différencier d'une meilleure façon les relations que nous avons classées en quatre groupes et pourcentages. Le tableau précédent nous montre les relations, le numéro de personnes qui appartiennent à ce groupe et les pourcentages qu'elles représentent.

Ces relations et ces pourcentages nous ont aidé à réaliser le tableau suivant :



MA – BC = Mauvais Accord – Bonne Compréhension.
MA – MC = Mauvais Accord – Mauvaise Compréhension.
BA – BC = Bon Accord – Bonne Compréhension.
BA – MC = Bon Accord – Mauvaise Compréhension.

Pour les deux niveaux de français (III et IV), nous avons organisé quatre groupes différents, rassemblés selon les caractéristiques des résultats obtenus, ainsi nous avons vérifié que le groupe *MA-MC (Mauvais Accord - Mauvaise Compréhension)* a été le plus élevé 38,46%, suivit de *BA – BC (Bon Accord – Bonne Compréhension)* 28,84%, après *MA – BC (Mauvais Accord – Bonne Compréhension)* 26,92% et finalement *BA – MC (Bon Accord – Mauvaise Compréhension)* 5,76%.

De 52 étudiants, 15 ont eu le résultat du BA-BC (*Bon Accord – Bonne compréhension*), encore une fois, il se présente la relation directe entre l'accord et la compréhension, c'est-à-dire que tous les deux ont de bons résultats.

Il y a aussi deux cas :

MA – BC (Mauvais Accord – Bonne Compréhension)

BA – MC (Bon Accord – Mauvaise Compréhension)

La première relation peut être expliquée pour le contexte, autrement dit, les mots qui entourent le texte sont si importants que nous pouvons arriver à les comprendre sans même avoir beaucoup de connaissance sur les règles d'accord.

Pour la deuxième relation, nous avons constaté que sur un échantillon de 52 apprenants, il n'y a eu que 3 avec ce résultat, l'explication peut avoir son fondement sur l'attention que ces étudiants ont donné à la lecture réalisée.

Achever ce chapitre nous a permis d'approfondir l'analyse de la problématique que l'on fait face à l'heure actuelle dans l'enseignement – apprentissage du FLE à l'UMSA, notre analyse s'est portée sur la compétence linguistique limitée qui a de conséquences inquiétantes sur la compréhension d'un texte écrit.

CHAPITRE V

CONCLUSIONS

5.1. CONCLUSIONS

Dans un processus d'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif principal est d'arriver à accomplir des tâches dans des domaines variés de la vie sociale, grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels. De ce fait, parler ou écrire, c'est aussi communiquer et le but est de transmettre des informations. De plus, une société ne peut pas exister sans la communication entre ses membres. C'est pourquoi, la compétence communicative ou compétence de communication est indispensable puisqu'une compétence est justement connaître comment une langue s'est constituée, donc il ne s'agit pas seulement d'avoir une connaissance superficielle, tout au contraire, la connaissance doit être profonde.

Connaître est savoir utiliser de façon correcte les éléments de la langue, il faut apprendre à les utiliser sachant le moment et le lieu de son usage, avoir la connaissance : du vocabulaire, des règles de la formation des mots et des phrases, de la prononciation, des règles en vigueur dans une société et sa culture, des règles de cohésion et des règles de cohérence, etc., c'est important. D'ailleurs, tous ces aspects font de la communication un processus plus compréhensible. Malheureusement, les apprenants ne connaissent pas toutes ces règles, même pas toutes les conventions socio - culturelles de son usage. Alors, la grande diversité des besoins des apprenants nous oblige à réfléchir sur la place de l'écrit dans l'enseignement - apprentissage des langues, ici, l'écrit devient de plus en plus très important. Dans ce processus, la fréquence de fautes commises est considérable ce qui a des conséquences sur la lecture et sur la compréhension de textes voire la communication. En effet, on est convaincu que si un apprenant écrit mal, cette

mauvaise écriture touche directement à la compréhension et la communication devient complexe.

C'est pour cette raison que l'intérêt de cette recherche se centre sur le processus enseignement - apprentissage chez les étudiants des niveaux III et IV de FLE (Français Langue Étrangère) du Département de Linguistique et Langues de la Université Mayor de San Andrés de la ville de La Paz, en Bolivie.

Cette recherche se fonde, alors, sur deux axes : la connaissance des règles d'accord et la compréhension globale d'un texte ce qui nous a permis d'obtenir des données statistiques quantitatives et des données qualitatives. D'ailleurs, l'analyse descriptive de la connaissance des règles d'accord et de la compréhension du texte, nous ont aidé à atteindre tant l'objectif général comme les objectifs spécifiques.

5.2. LA CONNAISSANCE DES RÈGLES D'ACCORD

L'analyse de cette partie nous a permis de constater que les étudiants méconnaissent les règles d'accord, cependant cette méconnaissance n'est pas la seule difficulté auxquelles ils font face. Les apprenants confondent la langue orale avec la langue écrite, très souvent, ils écrivent comme ils parlent. Nous savons bien que le français oral et le français écrit (langue étrangère) sont deux codes différents¹⁰⁰ tandis que le code écrit et le code oral en espagnol (langue maternelle de nos apprenants) sont les mêmes.

Pour la réalisation de cette analyse, nous avons eu trois groupes déjà définis, d'abord, pour l'accord en nombre : la relation entre *le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet*, ensuite pour la relation entre *le groupe nominal sujet et le*

¹⁰⁰ CUELLAR CHOQUE, Beatriz. « L'ANALYSE DE L'EXPRESSION ÉCRITE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE CHEZ LES ÉTUDIANTS DU DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE ET LANGUES ». LA PAZ- BOLIVIE. 2005

groupe verbal ; et finalement pour l'accord en genre : la relation entre *le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet*.

Par rapport à l'accord en nombre, la quantité de fautes trouvées nous indiquent que ce sont les plus fréquentes, autrement dit, l'utilisation des règles d'accord en nombre entre : le nom - l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet et le groupe nominal sujet-le groupe verbal n'est pas correcte. D'une part, les étudiants ont commis beaucoup de fautes d'accord en nombre, ils n'ont pas distingué le singulier du pluriel. D'autre part, les formes verbales (le temps, le mode) dû à leur diversité ont été conjugués sans l'accord entre le sujet et le verbe car la personne singulier de la conjugaison a été confondue avec la personne pluriel.

Les apprenants des niveaux III et IV ont acquis une connaissance des règles grammaticales d'accord de la langue étrangère assez faible ce qui se démontre lorsqu'ils ont oublié le sujet auquel le verbe s'est rapporté et pire encore ces étudiants ont crée de nouvelles manières de conjuguer les verbes en Français Langue Étrangère.

En ce qui concerne l'accord en genre, c'est-à-dire la relation entre *le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet*, nous affirmons qu'il existe une mauvaise utilisation de règles d'accord car les apprenants mélangent les genres, ils n'ont pas la capacité de distinguer sur le genre des noms. De plus, ils ne savent pas si un nom est masculin ou féminin, la méconnaissance du genre des noms rend beaucoup plus difficile l'accord avec l'adjectif et l'utilisation des terminaisons adjectivales correctes qui les caractérisent et qui les font différentes en genre. Ne pas connaître le genre de noms nous conduit facilement au mauvais accord, malheureusement, il faut apprendre le genre des noms plus systématiquement avec leurs exceptions. Nous sommes sûres qu'il s'agit ici de l'influence de la langue maternelle puisqu'ils pensent que les noms ont le même genre tant en espagnol comme en français. En général, nous avons pu percevoir que les étudiants confondent le genre avec le nombre, un fait qui nous a énormément frappé car ce sont deux aspects de la langue

complètement différents. En somme, les fautes commises d'accord en nombre et d'accord en genre nous permettent de confirmer sans aucun doute que ces étudiants manquent de maîtrise dans les savoirs linguistiques qui correspondent à un niveau intermédiaire.

L'analyse faite dans notre étude, nous a permis de trouver une autre difficulté, celle du transfert de fautes de la langue maternelle à la langue cible qui est apprise. Souvent, lorsqu'on est en situation d'apprentissage, en espagnol, nous ne donnons pas l'importance à l'accord. Nous écrivons sans le soin requis et en plus nous construisons des phrases complexes sans cohérence et cohésion, c'est là qu'on risque de perdre le sujet de la phrase et les composants nécessaires pour s'accorder avec lui sont aussi perdus. C'est pour cette raison que nous n'avons pas la pratique de mettre le bon accord en espagnol et le manque d'attention faisant référence à l'accord, alors on fait le transfert de la même manière au français langue étrangère que nous sommes en train d'apprendre.

5.3. LA COMPRÉHENSION DU TEXTE

Nous avons fondé cette partie sur un composant de la compétence linguistique et de la compétence communicative celui de la compréhension écrite. Pour arriver à ce point, nous avons fait passer une autre épreuve pour mesurer la compréhension du texte. Une fois l'évaluation réalisée, nous avons démontré que nos apprenants n'ont pas eu de bonne compréhension en raison des difficultés d'accord qu'ils ont trouvées. En effet, ils n'ont pas compris le message que le texte a voulu transmettre, leur capacité de compréhension s'est vue limitée car l'on a confirmé qu'il y a une relation étroite entre la lecture laborieuse pratiquée par les apprenants de langue étrangère et le fait qu'ils maîtrisent mal les règles de grammaire et en particulier les accords en genre et en nombre.

Globalement, l'incompétence à manipuler les éléments grammaticaux de la langue étrangère entraîne souvent l'incapacité de comprendre un texte voire des effets négatifs sur la communication. Toutes les difficultés trouvées chez nos apprenants limitent aussi les compétences linguistiques et tous les résultats obtenus, visent à nous aider à vérifier notre hypothèse ci-dessous :

« La compétence linguistique restreinte des apprenants de F.L.E. du Département de Linguistique et Langues de l' Université Mayor de San Andrés exerce un effet négatif sur la compréhension d'un texte voire la communication ».

Alors, l'on a voulu expliquer l'accomplissement de notre hypothèse suivant deux branches.

- La première a été consacrée à la compétence linguistique comprise dans notre étude comme la connaissance des règles d'accord en nombre et en genre de la langue apprise. Pour mesurer cela nous avons pris en compte seulement une partie de la grammaire, plus exactement, les accords. L'étudiant devait remplir un texte avec les bons accords entre : le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet et le groupe nominal sujet et le groupe verbal (*nombre*) ; le nom et l'adjectif qualificatif du groupe nominal sujet (*genre*).

En effet, d'après les résultats obtenus on a pu vérifier que le mauvais accord en nombre a été plus élevé que les fautes d'accord en genre. Dans le cas spécifique de l'accord en nombre, nos étudiants ont très fréquemment confondu le singulier avec le pluriel par exemple en ce qui concerne la relation du nom et de l'adjectif qualificatif : ° survenues (* survenu), ° associatifs (* associatives). Nous avons aussi constaté que la conjugaison de verbes est très difficile en FLE à cause de sa grande diversité des formes verbales, des irrégularités, des modes et des temps d'où le mauvais accord entre le sujet et le verbe est assez récurrent dans les copies. Par

exemple : ° disparaîtrait (* disparaissait), ° est été (*a été), ° a mis (*ont mis), ° avez vu (*ont vu), ° pourraise (* pourrait).

- La deuxième partie a été consacrée à la compréhension du texte. Pour accomplir celle-ci, nous avons préparé un questionnaire pour vérifier si l'étudiant avait compris le texte, on l'a fait passer après avoir rempli la première épreuve.

Il nous paraît opportun d'expliquer les résultats obtenus :

D'abord, nous avons le binôme : *MA – MC (Mauvais Accord – Mauvaise Compréhension)*. Ce résultat a un ensemble de 20 sur 52 étudiants qui ont eu le mauvais accord et la conséquence a été la mauvaise compréhension du texte. Parallèlement, nous avons un autre binôme *BA – BC (Bon Accord – Bonne Compréhension)* contraire au premier, autrement dit l'ensemble qui réunit cette relation est de 15 étudiants qui ont fait le bon accord et ont bien compris le texte. Ces données nous ont fait confirmer encore une fois que l'accord a de l'incidence sur la compréhension d'un texte. On peut donc affirmer que l'existence d'une relation directe est évidente, ainsi si un étudiant a une bonne compétence linguistique, c'est parce qu'il connaît les règles d'accord et son utilisation alors, la compréhension du texte se fait profitable et effective. Dans cette perspective, les résultats obtenus des différentes épreuves, nous ont permis de vérifier notre hypothèse.

Nous concluons en disant que trouver des fautes qui vont au delà de notre imagination, nous oblige à réfléchir sur les nouvelles orientations que la didactique de langues doit mettre à point actuellement. Il est clair que les accords n'étaient pas si difficiles à faire, pour cette raison, nous voulons insister une fois de plus sur l'importance de la place de la grammaire en classe de langue lorsqu'on apprend les règles des accords sachant que c'est une partie importante de la compétence linguistique.

Pour finir, nous affirmons sans aucun doute que le mauvais accord conduit à la mauvaise compréhension d'un texte, autrement dit, la compétence linguistique restreinte a de l'incidence sur la compréhension d'un texte voire la communication. Identifier quelles ont été les difficultés présentées pour les étudiants, celles – ci qui empêchent la compréhension d'un texte écrit, nous amène à proposer quelques recommandations pour améliorer et conduire nos apprenants à maîtriser leur apprentissage surtout en ce qui concerne l'expression et la compréhension écrites en langue étrangère, le français dans notre cas.

CHAPITRE VI

SUGGESTIONS

L'étude que nous venons de finir, nous a donné, sans aucun doute, des indices essentiels sur les difficultés auxquelles nos étudiants font face à l'heure actuelle. Ces difficultés se centrent surtout sur l'expression écrite et la compréhension d'un texte en langue étrangère, le français dans notre cas. Tout au long de ce travail, nous avons pu vérifier que la compétence linguistique limitée des apprenants a beaucoup d'influence sur la compréhension d'un texte.

On est convaincu de l'importance de bien écrire, que chaque mot soit bien écrit, que chacun des accords soit bien fait, que le genre et le nombre soient bien respectés afin de rendre possible la compréhension réelle d'un texte en langue étrangère. Nous avons pu constater l'existence d'une relation directe entre le bon accord et la bonne compréhension, et le mauvais accord et la mauvaise compréhension. Il est certain qu'il y a des cas particuliers où cette relation directe ne s'est pas accomplie.

Les apprenants de Français Langue Étrangère (F.L.E.) des niveaux III et IV du Département de Linguistique et Langues de l'Université Mayor de San Andrés présentent des difficultés lorsqu'ils sont en contact avec l'écriture du français dans le processus d'apprentissage.

En outre, les résultats trouvés dans notre recherche visent à améliorer la compétence linguistique en général, et la compétence communicative en particulier. En conséquence, *nous proposons la réalisation d'un atelier d'écriture fondé spécifiquement sur les accords en genre et en nombre*. Cet atelier sera organisé systématiquement et méthodologiquement, alors, il pourra se développer tout au long d'un

semestre. Au début, les cours pourraient avoir lieu tous les jours et leur fréquence pourrait être modifiée au fur et à mesure des besoins langagiers. Les cours de langue devront instaurer ces ateliers chaque semestre avec une durée de 20 heures donnant à l'étude de la grammaire la place qu'elle mérite dans le processus enseignement – apprentissage dû à son importance. Les sujets à traiter pourront être divisés en séances, ils pourront avoir lieu une ou deux fois par semaine.

6.1. ATELIER D'ÉCRITURE EN F.L.E (FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE)

L'apprentissage d'une langue cible suppose d'acquérir la compétence communicative, dans notre cas, cette compétence est celle de l'écriture. Nous avons remarqué que nos apprenants ont encore des difficultés pour utiliser les règles d'accord tant en genre comme en nombre. La présentation et le déroulement d'un atelier d'expression écrite fondé surtout dans les règles d'accord peuvent être une solution immédiate à ce problème.

Le but de cet atelier est de conduire l'apprenant à la maîtrise de l'utilisation des règles d'accord en genre et en nombre. A cet égard, nous nous sentons avec la liberté de proposer des contenus qui seront pris en compte au moment de renforcer les connaissances déjà acquises sur les règles d'accord. L'organisation de cet atelier permettra le renforcement des règles grammaticales de la langue étrangère, le FLE, par paliers, autrement dit, l'appropriation de savoir – faire complet qui vont augmenter progressivement. Ainsi nous avons :

1. LES RÈGLES DES ACCORDS.

1.1. Le genre du nom .

1.1.1. La formation du féminin.

1.1.1.1. Cas particuliers.

1.1.2. La formation du masculin.

1.1.2.1. Cas particuliers.

1.2. Le genre de l'adjectif qualificatif.

1.2.1. L'adjectif qualificatif féminin.

1.2.2. L'adjectif qualificatif masculin.

1.3. Le nombre du nom.

1.3.1. Le singulier.

1.3.1.1. Cas particuliers.

1.3.2. Le pluriel

1.3.2.1. La formation du pluriel.

1.3.2.1.1. Cas particuliers.

1.4. Le nombre de l'adjectif qualificatif.

1.4.1. L'adjectif qualificatif singulier.

1.4.2. L'adjectif qualificatif pluriel.

1.5. Le verbe.

1.5.1. L'accord du verbe.

Pour évaluer l'apprentissage de ces règles, nous pourrions mettre en place des petits bilans, des lectures de compréhension et l'on pourra même utiliser des textes où les exercices soient à compléter par des adjectifs qualificatifs et par des verbes (comme l'on a fait dans ce travail) afin qu'ils soient remplis pour les étudiants et servir comme épreuves d'auto - évaluation.

6.2. LA LECTURE COMME PRATIQUE DES RÈGLES D'ACCORD

Tout texte écrit a pour fonction d'être lu. Le lecteur intervient au moment où l'auteur du texte considère son travail de rédaction fini et le met à disposition. Ainsi le rôle des textes écrits, n'importe le type (les livres, les romans, les revues littéraires, les magazines, les journaux, les manuels scolaires, les bandes dessinées, les brochures et les prospectus, le matériel publicitaire, les formulaires et les questionnaires, les notes de service, les comptes rendus et les rapports, les notes et les messages, etc.) est d'informer, de transmettre un message significatif ou non.

Dans la communication écrite, le contexte exerce de l'influence au niveau de la construction du cadre communicatif et lorsqu'on lit, l'enrichissement de vocabulaire est évident. Pour nous, le contexte est tout ce qui entoure l'idée principale du texte : les mots, l'usage correcte des règles grammaticales, le lexique, les signes de ponctuation etc., ces éléments facilitent la compréhension.

Ainsi, dans un processus d'enseignement - apprentissage, la pratique de la lecture devient indispensable. Nous avons déjà vu dans des différentes approches, l'importance qu'elles donnent à la lecture, surtout les approches cognitive et communicative. Ces deux approches considèrent que l'objectif principal de la lecture est celui de conduire l'étudiant à la recherche du sens et en redonnant à ce dernier un rôle clé dans son apprentissage. En effet, il faut désormais tenir compte des ressources de l'apprenant en encourageant sa participation utilisant ses connaissances et en lui faisant prendre conscience de certaines stratégies à adopter dans la lecture de textes pour accéder à la compréhension des messages.

En résumé, il faut d'abord aider à l'étudiant à comprendre un texte écrit au moyen de stratégies de lecture. En situation d'apprentissage, le professeur de langue essaie souvent d'obtenir de bonnes réponses plutôt que de s'attacher au processus

qui permet à l'apprenant de trouver et de formuler des réponses lorsqu'il est face à un texte écrit.

Par conséquent, nous proposons la réalisation de séances de lectures où l'objectif primordial serait de reconnaître les accords en genre et en nombre et faire un analyse mettant en pratique les connaissances acquises.

De la même manière, il est nécessaire de faire connaître aux étudiants une série de balayages de l'ensemble du texte, ce qui permettra aux apprenants d'arriver à avoir une idée générale, globale du contenu à partir de la reconnaissance d'indices porteurs de signification (titre, sous-titres, images, etc.) mais surtout celle des accords.

BIBLIOGRAPHIE

1. BAYLON Christian, FABRE Paul. « INITIATION A LA LINGUISTIQUE ». ED. NATHAN. PARIS-FRANCE.1999.
2. BAYLON, C. ; FABRE, P. « GRAMMAIRE SYSTÉMATIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ». ED. NATHAN. FRANCE. 1991
3. BAYLON, Christian. "SOCIOLINGUISTIQUE. SOCIÉTÉ, LANGUE ET DISCOURS ". ED. NATHAN. 1991.
4. BELLENGER, Lionel. « L'EXPRESSION ÉCRITE ». PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. FRANCE-PARIS. 1981.
5. BENVENISTE, Emile. " PROBLÈMES DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE I ". ED. GALLIMARD. PARIS-FRANCE. 1966.
6. BENVENISTE, Emile . " PROBLÈMES DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE II ". ED. GALLIMARD. TURQUIE. 1974.
7. BÉRARD, Evelyne. "L'APPROCHE COMMUNICATIVE: THÉORIE ET PRATIQUE". ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1991.
8. BESSE Henri, PORQUIER Remy. « GRAMMAIRES ET DIDACTIQUE DES LANGUES ».ED. HATIER / DIDIER. FRANCE. 1991.
9. BESSE, H., GALISSON R., " POLÉMIQUE EN DIDACTIQUE ", ED.CLE INTERNATIONAL. PARIS-FRANCE. 1988.

10. « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES »
ED. DIDIER. PARIS-FRANCE. 2001.
11. CHOMSKY, Noam. « STRUCTURES SYNTAXIQUES ». ED. SEUIL.
FRANCE. 1969.
12. DAUVOIS, Dominique. « L'EXPRESSION ET LA COMMUNICATION » ED.
FERNAND NATHAN. FRANCE. 1981.
13. DE SAUSSURE Ferdinand. « CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL ». ED.
PLANETA-AGOSTINI. BARCELONA-ESPAÑA.1993.
14. DUBOIS, Jean . « DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES
DU LANGAGE ». ED. LAROUSSE. ITALIE. 1999
15. FERNANDEZ CALLE, Trifón. "DIFICULTADES EN LA LECTURA
COMPENSIVA EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DEL
DISTRITO RURAL DE BATALLAS ". LA PAZ-BOLIVIA.1997
16. GABOURY, Marie ; ROMPRÉ, Paul. « LA NOTION DE COHÉRENCE
TEXTUELLE ». CCDMD.
17. GALISSON, Robert. « ÉCRIRE » ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS-
FRANCE. 1982.
18. GOANAC'H, Daniel. «AIDER LES ÉLÈVES À COMPRENDRE». ED.HACHETTE. PARIS-FRANCE. 2003.
19. GOANAC'H, Daniel. "THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET ACQUISITION
D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE". ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1987.

20. « GRAMMAIRE DU FRANÇAIS ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE. 1991.
21. GREIMAS, Algirdas . « DU SENS ».EDITIONS DU SEUIL. PARIS-FRANCE. 1970.
22. HERBERT E. BREKLE. « SÉMANTIQUE ». ED. ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE. 1974.
23. HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. “METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN “. ED. Mc GRAW HILL. MÉXICO. 2003.
24. JACOB, André. « TEMPS & LANGAGE ».ED. ARMAND COLIN. PARIS-FRANCE. 1992.
25. JAKOBSON, Roman. « ESSAIS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ». EDITIONS DE MINUIT. PARIS-FRANCE. 1963.
26. KRISTEVA, Julia. « LE LANGAGE, CET INCONNU ». ED. SEUIL. FRANCE. 1981.
27. « LA GRAMMAIRE POUR TOUS » DICTIONNAIRE DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE. ED. HATIER. PARIS-FRANCE. 1990.
28. LEEMAN-BOUX, Danielle. « GRAMMAIRE DU VERBE FRANÇAIS DES FORMES AU SENS ».ED. NATHAN. FRANCE. 1994.
29. LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / NUMÉRO SPECIAL. « L'INTERCOMPRÉHENSION : LE CAS DES LANGUES ROMANES ». ED. HACHETTE. FRANCE. 1997.

30. LE GOFFIC, Pierre. « GRAMMAIRE DE LA PHRASE FRANÇAISE ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE. 1993.
31. LUCERO MAMANI, Virginia. "USO DE LAS CONCORDANCIAS NOMINALES DEL CASTELLANO EN LAS EXPRESIONES DE ESTUDIANTES BILINGÜES DE LINGÜÍSTICA". LA PAZ-BOLIVIE. 2003.
32. MAINGUENEAU, Dominique. « ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE POUR LE TEXTE LITTÉRAIRE » ED. NATHAN. PARIS. FRANCE. 2000.
33. MAINGUENEAU, Dominique. « ANALYSER LES TEXTES DE COMMUNICATION » ED. DUNOD. PARIS-FRANCE. 1998.
34. MAMANI, Silvestre. « COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS AYMARAS ». LA PAZ-BOLIVIA. 1999.
35. MOIRAND, Sophie. «UNE GRAMMAIRE DES TEXTES ET DES DIALOGUES ». ED. HACHETTE F.L.E. PARIS-FRANCE.1990.
36. MOIRAND, Sophie. « ENSEIGNER À COMMUNIQUER EN LANGUE ÉTRANGÈRE » ED. HACHETTE . PARIS-FRANCE. 1982.
37. PAPO, Éliane ; BOURGAIN, Dominique. « LITTÉRATURE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE ». ED. HATIER-DIDIER. PARIS-FRANCE. 1989.
38. PEPIN, Lorraine. « LA COHÉRENCE TEXTUELLE, L'ÉVALUER ET L'ENSEIGNER ». ED. BEAUCHEMIN. FRANCE.
39. PINCHON, Jacqueline. « MORPHOSYNTAXE DU FRANÇAIS ». ED. HACHETTE. PARIS-FRANCE.1986.

40. PUREN C. "HISTOIRE DES METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES". ED: CLE INTERNATIONAL. FRANCE-PARIS. 1988.
41. REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. « L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE AU XXIème SIÈCLE ».VOLUME 29. NUMÉRO 1. 2003.
42. SOUTET, Olivier. « LA SYNTAXE DU FRANÇAIS». ED. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. PARIS-FRANCE.1989.
43. TOMASSONE, Roberte. "POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE". ED. DELAGRAVE. FRANCE. 1996.
44. VIALA, A. ; SCHMITT, M.P. « FAIRE / LIRE ». ED. DIDIER. PARIS-FRANCE. 1983.
45. VIGNER, Gérard. « LIRE : DU TEXTE AU SENS ». ED. CLE INTERNATIONAL. PARIS- FRANCE.1979.
46. WAGNER, Emmanuele. « DE LA LANGUE PARLEE A LA LANGUE LITTERAIRE ». ED. HACHETTE-LAUROUSSE. 1965.
47. WEINRICH, Harald. « GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANÇAIS ». ED. DIDIER-HATIER. FRANCE-PARIS. 1989.
48. WIDDOWSON, H.G. « UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ». ED. HATIER-DIDIER. PARIS-FRANCE.1991.

