

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE L'USAGE DES DÉTERMINANTS PARTITIFS CHEZ LES
ÉLÈVES ARABOPHONES DE 5E ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

RAHIMA SALAH

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Anila Fejzo et ma codirectrice, Djaouida Hamdani, pour leur soutien inconditionnel et leur patience. Elles ont su m'accompagner dans ma démarche, m'encourager et elles m'ont permis de mener à bien ma recherche. Merci Anila, tu étais mentor et alliée. Merci Djaouida, pour tes précieux conseils qui m'ont permis de mieux saisir la théorie de l'interlangue. Merci pour votre complicité, votre présence et les rencontres à trois malgré le manque de temps et la charge de travail.

Tous mes remerciements vont à Marie Nadeau et Valérie Amireault, mes deux lectrices pour leurs précieux commentaires.

J'exprime également ma gratitude aux parents d'élèves qui ont accepté de répondre au questionnaire et de faire participer leurs enfants à mon protocole de recherche. Sans leur accord, ce travail n'aurait pas pu se réaliser.

Je voudrais remercier aussi mon cher époux pour son indulgence, sa précieuse serviabilité et sa présence de qualité.

Mes remerciements ne peuvent s'achever, sans une pensée sincère pour mes chers parents pour leurs sacrifices, leur dévouement et leurs prières continues pour moi.

Afin de n'oublier personne, mes vifs remerciements s'adressent à mes sœurs, mes frères et mes amies et tous ceux qui m'ont aidée à la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	10
2.1 Théorie sur l'interlangue.....	10
2.1.1 Définition de l'interlangue	11
2.1.2 Caractéristiques de l'interlangue	12
2.1.3 Concept de l'erreur	16
2.2 Fonctionnement du système des déterminants en français et en arabe.....	17
2.2.1 Système des déterminants en français	17
2.2.2 Système des déterminants en arabe	27
2.2.3 Conclusion.....	34
2.3 Recherches reliées à l'usage des déterminants partitifs.....	36
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 Méthode de recherche.....	41
3.2 Type d'échantillonnage et mode de recrutement des sujets.....	42
3.3 Instruments de collectes des données	43

3.4	Déroulement de la passation des tests	45
3.5	Considérations éthiques	45
3.6	Procédures d'analyse.....	46
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	47
4.1	Résultats relatifs au questionnaire	47
4.2	Résultats relatifs aux épreuves portant sur l'utilisation du déterminant partitif	51
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	58
5.1	Introduction.....	58
5.2	Profil des participants de l'étude	58
5.3	L'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones.....	59
5.3.1	L'influence du contexte sémantique ou du thème	60
5.3.2	L'utilisation du partitif à la forme négative	61
5.3.3	Le remplacement du partitif par le déterminant défini.....	62
5.3.4	La surgénéralisation du partitif	63
5.3.5	Répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe ...	64
	CONCLUSION	67
	ANNEXE A : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE 5E ANNÉE DU PRIMAIRE DE L'ÉCOLE DAR-AL-IMAN	71
	ANNEXE B : TEST LACUNAIRE ET CORRIGÉ	74
	APPENDICE A: LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MINEUR)	81
	RÉFÉRENCES.....	86

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Interlangue (Corder, 1980)	12
Figure 4.1 Langues parlées à la maison	48
Figure 4.2 Âge du début de l'apprentissage de l'arabe	49
Figure 4.3 Comparaison du contact des élèves avec l'arabe et le français	50
Figure 4.4 Pourcentage des réponses correctes aux tests des déterminants partitifs	51
Figure 4.5 Moyenne des réponses correctes de l'emploi du partitif à la forme négative	53
Figure 4.6 Types d'erreurs liées à l'usage du partitif.....	54
Figure 4.7 Usage erroné du partitif à la place d'autres déterminants dans les leurres	56
Figure 4.8 Répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant défini.....	19
Tableau 2.2 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant indéfini.....	20
Tableau 2.3 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant possessif.....	22
Tableau 2.4 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant démonstratif.....	23
Tableau 2.5 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant numéral.....	24
Tableau 2.6 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant partitif.....	25
Tableau 2.7 Déterminant défini du français et son équivalent en arabe.....	28
Tableau 2.8 Déterminant indéfini du français et son équivalent en arabe.....	29
Tableau 2.9 Déterminant possessif du français et son équivalent en arabe.....	30
Tableau 2.10 Déterminant démonstratif du français et son équivalent en arabe.....	31
Tableau 2.11 Déterminant numéral du français et son équivalent en arabe.....	32
Tableau 2.12 Déterminant partitif du français et son équivalent en arabe.....	33

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif d'analyser l'usage de l'article partitif chez des élèves arabophones de 5e année du primaire, scolarisés en français. Pour atteindre l'objectif de recherche, trente élèves arabophones d'une école privée montréalaise ont passé un test lacunaire portant sur l'emploi du déterminant partitif. Le test lacunaire comporte 29 déterminants partitifs répartis en quatre thèmes, nourriture et boisson, sentiments et attitudes, activités et météorologie. Ce test nous permet de voir si les arabophones éprouvent eux aussi de la difficulté au même titre que d'autres non-francophones comme l'indique la littérature. Un questionnaire portant sur l'aspect sociolinguistique de la langue maternelle et de la langue cible a été complété par les élèves et leurs parents. Le questionnaire, quant à lui, nous informe sur le rapport entre la langue maternelle, la langue cible et l'apprenant en milieux scolaire et extrascolaire. Les résultats ont montré que même si les participants n'éprouvent pas autant de difficultés que les non-francophones adultes, leurs principales difficultés en 5e année du primaire résident dans l'emploi erroné du partitif à la forme négative et dans la surgénéralisation du partitif. Ces difficultés pourraient avoir un lien avec le fait que l'arabe est réservé pour les interactions avec les proches et la famille. À cela s'ajoute l'absence du déterminant partitif dans la langue arabe. Cette étude apporte une contribution pertinente et participe à l'avancement des connaissances à un domaine de recherche peu documenté.

Mots-clés: déterminant partitif, arabophones, non-francophones, interlangue.

INTRODUCTION

Cette étude porte sur l'usage des déterminants partitifs du français chez des élèves arabophones de 5e année du primaire à l'écrit. Cette recherche a été motivée par l'observation de l'utilisation erronée des partitifs par des apprenants arabophones au cours de plusieurs années d'enseignement de la chercheuse dans des établissements scolaires. Durant mon travail comme enseignante dans une école primaire, dont la majorité des élèves étaient arabophones, j'ai remarqué que la plupart de mes élèves avaient des difficultés avec l'utilisation des déterminants. Ces erreurs semblaient liées à la langue maternelle des apprenants, en l'occurrence l'arabe, que ce soit dans sa forme standard ou dialectale.

J'ai constaté la même utilisation erronée des déterminants en 2014, durant une formation que j'ai donnée aux tuteurs de francisation en ligne (FEL). Cette formation portait sur le fonctionnement du système linguistique en arabe à l'écrit, ainsi que les erreurs récurrentes commises par des apprenants adultes arabophones. L'objectif de la formation était d'aider les tuteurs à mieux comprendre les erreurs de leurs étudiants lors de leur apprentissage du français.

Mon expérience en tant qu'auxiliaire d'enseignement au département des langues, auprès d'adultes non francophones, incluant des arabophones, est venue confirmer mes observations sur les difficultés associées à l'utilisation des déterminants par certains étudiants.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous traitons de l'importance de l'écriture pour la réussite scolaire et sociale, ainsi que les difficultés des élèves francophones et

allophones dans ce domaine. Ce chapitre se termine sur la difficulté de ces derniers, notamment des arabophones, reliée à l'acquisition des déterminants, et plus précisément, des partitifs.

Dans le deuxième chapitre seront présentés, tout d'abord, la théorie de l'interlangue dans laquelle cette étude s'inscrit, ainsi que son évolution et ses concepts clés. Nous décrivons ensuite le fonctionnement du système du déterminant dans les deux langues, soit le français et l'arabe. Enfin, sont exposées les recherches portant sur les difficultés reliées aux déterminants, et en particulier les partitifs.

Le troisième chapitre porte sur notre méthodologie de recherche, notamment le contexte dans lequel la recherche a été effectuée, les sujets, les instruments de mesure, à savoir le questionnaire et le test lacunaire. Un aperçu de la démarche de la collecte de données est également exposé. Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus sont présentés et analysés.

Dans le cinquième chapitre, une discussion des principaux résultats est exposée.

Une brève conclusion rappelle le thème traité, l'objectif de la recherche, les résultats obtenus et les limites de notre recherche, ainsi que des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La réussite scolaire prônée par toutes les institutions scolaires est liée en grande partie à la maîtrise de l'écriture. Comme le faisait remarquer Barré-De Miniac (2002) , en plus d'être une compétence importante pour la réussite scolaire, l'écriture est un outil d'intégration sociale. Ainsi, l'échec à l'écrit est particulièrement stigmatisé, car il engendre l'échec scolaire (Lebrun, 2007) qui est, à son tour, une des causes de l'échec social.

En 2006, au Québec, on note que de nombreux élèves du primaire éprouvent des difficultés en écriture (MELS, 2008), car celle-ci s'avère une tâche complexe (Plane, Olive, et Alamargot, 2010) même pour les natifs. Cette complexité réside dans la maîtrise des processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 1998; Deschênes, 1988; Hayes et Flower, 1980). Hayes et Flower définissent la planification comme une opération composée de 3 types d'éléments : récupération des informations stockées dans la mémoire à long terme, organisation du matériel linguistique et fixation d'objectifs. Dans la mise en texte, le scripteur doit faire appel à ses connaissances des règles orthographiques, grammaticales et des aspects textuels pour pouvoir produire son texte. La révision, quant à elle, se fait tout au long du processus d'écriture afin d'apporter les corrections nécessaires sur les plans orthographique, grammatical, sémantique, etc. La vérification de la lisibilité du

message pour le destinataire et l'atteinte des objectifs d'écriture font aussi partie de cette phase.

Pour les élèves en langue seconde, cette tâche semble être plus complexe et plus laborieuse, car elle nécessite plus d'efforts cognitifs (Barbier et Spinelli-Jullien, 2009), d'où le risque d'une surcharge cognitive. En effet, même si les processus d'écriture en L1 et en L2 sont similaires, les scripteurs de L2 manquent d'idées dans la phase de la planification (Barbier, 2004). De plus, ils n'ont pas recours à des moyens efficaces et font des pauses plus longues à toutes les frontières syntactico-textuelles: paragraphe, phrase, proposition et syntagme (Mutta, 2008). Selon Messier (1997), les non-francophones éprouvent plus de difficultés que les natifs sur le plan des connaissances morphosyntaxiques. D'après Lefrançois *et al.* (2005), les difficultés qui sont le plus fréquemment relevées en écriture chez les élèves non francophones sont celles reliées à l'orthographe lexicale et à la syntaxe. Ces difficultés peuvent être dues à la distance entre les structures syntaxiques de la langue première et celles de la langue seconde. Parmi les erreurs reliées à la syntaxe, se trouvent celles de l'emploi des prépositions et des pronoms (Amiot, 2007). Fugazzi (1997) y ajoutent les adjectifs possessifs et le traitement des articles (Porquier, 1977). À propos de ces derniers, Lebas-Fraczak (2009) précise que la maîtrise des fonctions des différents articles constitue l'un des objectifs les plus difficiles à atteindre chez les non-francophones, car même les locuteurs étrangers ayant atteint une très bonne compétence en français, tels que les étudiants universitaires et des enseignants de L2, continuent à éprouver des difficultés à cet égard. Ces difficultés résident dans le choix approprié des articles défini, indéfini et partitif. En plus, ils optent pour l'utilisation de l'article défini au détriment des autres articles.

Selon une étude visant à relever les types d'erreurs récurrentes chez les apprenants de français langue seconde, la difficulté la plus fréquente, et souvent la dernière à être

surmontée, est la difficulté de l'acquisition des déterminants (Pariseau et Giroux, 2003). Les apprenants non-francophones font souvent des erreurs dans l'utilisation des déterminants définis, indéfinis et partitifs. De plus, ils confondent le *de* préposition et le *de* déterminant indéfini. Enfin, l'emploi des déterminants indéfinis *de* et *des* dans les formes négatives et dans certaines formulations entraîne de nombreuses erreurs. Prodeau (2006), quant à lui, stipule que les non-francophones même à un stade avancé éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'article partitif qui est le dernier à être maîtrisé après le défini et l'indéfini.

De plus, d'autres études que nous allons aborder ci-dessous et qui se sont penchées sur les difficultés liées à l'acquisition du système du déterminant en français par des non-francophones et son utilisation, corroborent une telle conclusion.

Léger (2002) a porté son étude sur le déterminant partitif (*du, de la*) auprès de 63 apprenants adultes, locuteurs hispanophones, russophones et anglophones avancés dans leur apprentissage du français. Elle a examiné la difficulté que peut poser l'utilisation *du* déterminant partitif par les non-francophones en lien avec les deux autres articles du français, en plus des déterminants complexes comme *beaucoup de* et *trop de*. L'étude de Park (2011) réalisée auprès de 120 Coréens a porté sur l'emploi des déterminants défini, indéfini, partitif du français et de leur absence, pour cerner les valeurs d'emploi de ces déterminants et de ceux qui sont plus maîtrisées ou qui sont plus problématiques que d'autres. Les résultats obtenus ont démontré que l'emploi de l'article zéro et du partitif apparaissent comme une source de difficultés majeures pour les lycéens coréens. Cette recherche a pu mettre en cause la méthode avec laquelle les articles sont enseignés en salle de classe. À ce problème d'enseignement s'ajoute une difficulté venant de la structure même de la langue maternelle des apprenants, car en coréen, les déterminants sont absents. Une telle

absence expliquerait, selon Park (2011) la difficulté de l'emploi du déterminant approprié.

Toutefois, dans sa recherche descriptive menée au Québec, Sterlin (2007) affirme que les partitifs sont source de difficulté même chez les locuteurs natifs d'un grand nombre de langues romanes comme l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, etc. Cette difficulté réside dans l'absence des partitifs dans ces langues ou dans le fait qu'ils se manifestent autrement comme dans le roumain (Nedelcu, 2008).

Nous pensons que si l'acquisition du système des déterminants partitifs du français est l'un des aspects les plus difficiles à acquérir par les élèves ayant des langues proches du français, elle le serait davantage pour les apprenants dont la L1 est linguistiquement parlant très lointaine du français L2. Il en serait ainsi pour les arabophones qui constituent la population allophone la plus importante¹. En effet, l'arabe et le français appartiennent à deux familles linguistiques complètement différentes ; le premier fait partie de la famille chamito-sémitique et le deuxième appartient à la famille indo-européenne.

Concernant les déterminants partitifs, en français le concept de partitivité est présenté au moyen des formes prépositionnelles *de*, *de la*, ou *du* (manger de la viande, boire du lait, ne prenez pas de café). Quant à l'arabe, ce concept est présenté différemment.

Ces recherches menées auprès de non-francophones nous renseignent donc sur leurs difficultés liées à l'usage des partitifs. Toutefois, à notre connaissance, ces études ont porté sur des apprenants non francophones, excepté les arabophones. Il convient donc de participer à ce champ de recherche en l'élargissant auprès des élèves arabophones, surtout que plusieurs recherches (Randall et Meara 1988; Besse 2007;

¹ MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2014-01

Fender 2008; Fejzo 2011) identifient cette population comme clientèle éprouvant des difficultés en écriture en français L2 d'où l'importance de documenter l'usage des déterminants partitifs dans cette étude.

Comme le nombre des élèves arabophones s'élevait à 27,40%² en 2014 dans la région de Montréal, ce qui représente la population non francophone la plus importante, nous avons choisi de nous interroger sur l'emploi des partitifs dans les écrits d'apprenants arabophones, d'analyser les difficultés que leur pose ce microsysteme à travers, notamment, les erreurs les plus récurrentes. En effet, nous aimerions que du soutien leur soit fourni dès le primaire avant que les difficultés ne s'accumulent et ne s'accroissent.

Nous allons ainsi identifier et analyser ce qui est acquis comme ce qui n'est pas acquis des déterminants partitifs chez ces apprenants en nous basant sur la théorie de l'interlangue (Corder 1967; Corder 1971; Selinker 1972; Vogel 2015).

Cette théorie pose que « À tout moment de son expérience d'apprenant, quelqu'un qui apprend une langue étrangère *possède une langue*, en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques » (Corder, 1980, p. 29). Cette langue de l'apprenant partage certains traits de la L1 et de la langue cible (L2) vers laquelle elle tend. Donc, c'est l'ensemble du système de l'apprenant qui est analysé et non pas seulement les erreurs.

Les résultats des études mentionnées ci-dessus sur les difficultés d'acquisition du déterminant partitif en FL2 concordent avec l'observation d'une utilisation erronée des déterminants par des apprenants arabophones au cours de mon expérience

² Ibid.

professionnelle. Ces erreurs semblaient liées à la langue maternelle des apprenants et touchaient les apprenants adultes ainsi que les élèves du primaire. On pourrait formuler l'hypothèse que l'origine de ces erreurs que l'on retrouve dans l'interlangue des apprenants adultes, ainsi que celle des élèves du primaire est liée à l'impact de la langue maternelle des apprenants.

Considérant l'absence de recherches sur l'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones dans un contexte francophone, notre question de recherche se formule comme suit : Quel usage du déterminant partitif font les élèves arabophones de cinquième année du primaire scolarisés en français à l'écrit? Donc notre objectif vise à analyser l'usage du déterminant partitif chez les élèves arabophones de 5^e année du primaire scolarisés en français.

Pertinence scientifique et sociale de l'étude

Comme les études citées précédemment abordent les déterminants partitifs auprès d'apprenants adultes : cégépiens (Park 2011) et universitaires (Léger 2002; Sterlin 2007), il serait pertinent d'examiner les déterminants partitifs auprès d'élèves arabophones plus jeune dans un milieu francophone.

Nous en concluons qu'une étude sur l'acquisition et l'utilisation à l'écrit des partitifs en français chez les élèves arabophones du primaire dans un contexte francophone serait tout à fait pertinente pour mieux informer les milieux de la recherche et de l'éducation.

Par ailleurs, notre étude permettra d'identifier les erreurs de la population à l'étude et de les analyser. Donc, les résultats de la présente recherche permettront de mieux soutenir les enseignants pour pouvoir intervenir auprès d'élèves arabophones et mieux les soutenir dans leur processus d'apprentissage de la langue seconde.

Notre recherche peut s'inscrire à cet égard dans une perspective de pédagogie

différenciée puisqu'elle va aider les enseignants et autres intervenants, tels que les orthopédagogues et les responsables du soutien linguistique, à mieux comprendre la source des erreurs commises par ces apprenants dans leurs productions écrites.

La pertinence sociale de notre recherche consiste également à encourager et à faciliter l'apprentissage et la maîtrise du français langue seconde des élèves arabophones en écriture, et à favoriser également leur insertion dans la société québécoise.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord la théorie de l'interlangue qui sert de cadre de référence à cette étude. Puis, nous définissons les concepts centraux de notre étude et poursuivons avec la description du fonctionnement du système du déterminant dans les deux langues, soit le français et l'arabe. Enfin, nous présentons les recherches portant sur l'usage et les difficultés reliées aux déterminants, plus précisément, les partitifs.

2.1 Théorie sur l'interlangue

Le cadre théorique de notre recherche portant sur l'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones se base sur la théorie de l'interlangue. Notre choix s'est porté sur cette théorie, parce que la population de cette étude se trouve dans une situation d'interlangue. En effet, les élèves arabophones de cinquième année du primaire scolarisée en français se trouvent dans cette situation et c'est dans ce cadre que nous pouvons comprendre leur usage des partitifs, leurs erreurs et intervenir pour les aider dans leur apprentissage.

Cette théorie s'intéresse à la langue de l'apprenant comme langue transitoire. En effet, elle considère la langue de l'élève lors de son apprentissage comme un système à part entière. De même, « quelqu'un qui apprend une langue étrangère possède une

langue en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques » (Corder, 1980, p.29).

2.1.1 Définition de l'interlangue

L'interlangue est définie par Besse et Porquier (1991, p.216) comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ».

Donc, comme le précise Bange (1992, p.65): « L'interlangue d'un locuteur non natif est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique».

Même si le concept de l'interlangue a été introduit par Selinker (1972), d'autres chercheurs l'ont abordé sous différentes appellations : compétence transitoire (Corder, 1967), système approximatif (Nemser, 1971), dialecte idiosyncrasique (Corder, 1971), système intermédiaire (Porquier, 1974), système approximatif de communication, (Noyau, 1976). Cependant, même s'il y a des différences entre ces appellations, tous ces auteurs s'accordent pour dire que l'interlangue est une troisième langue, entre la langue maternelle et la langue cible, ayant sa propre structure et que l'analyse de la langue de l'apprenant ne se limite pas aux erreurs. En tant que système, elle intègre également les aspects intériorisés de la langue cible. C'est pourquoi, dans notre recherche, nous nous intéressons aux notions acquises des déterminants partitifs comme celles non acquises par nos sujets (voir figure 2.1).

Durant l'étape intermédiaire de son apprentissage, l'apprenant commet certainement des erreurs, car « si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive

qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. » (Perdue, 1980, p. 94).

Les études montrent qu'une des caractéristiques de l'interlangue est qu'elle se développe à des rythmes différents, qui sont en lien ou dépendent des capacités et des compétences de chaque apprenant, des conditions dans lesquelles s'opère son apprentissage, de sa motivation et de l'attention qu'il porte à la L2. Ainsi, Gardner et Lambert (1972) soutiennent que les deux facteurs déterminant dans l'apprentissage d'une L2 sont l'aptitude, qui est liée au cognitif, et l'attitude, qui est liée à l'affectif.

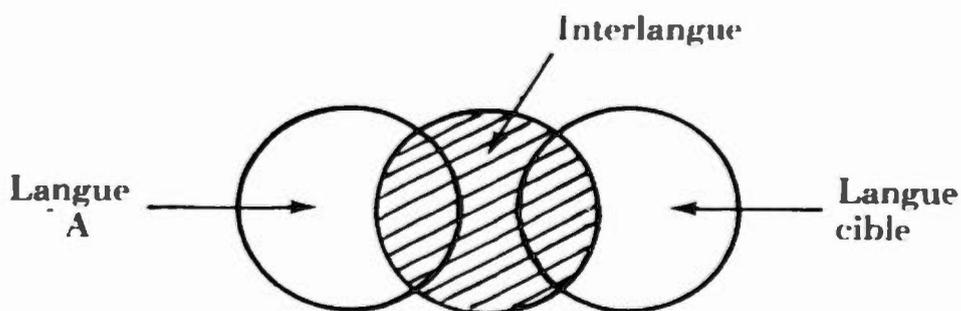


Figure 2.1 Interlangue (Corder, 1980)

D'après Corder (1980), un groupe d'apprenants possédant la même langue maternelle, et ayant suivi le même enseignement de langue étrangère, partagent en général, à chaque étape de leur apprentissage, la même interlangue. Il ajoute que des différences peuvent se manifester chez les élèves et qui sont dues à l'écart d'intelligence, à la motivation et à leur attitude face à l'enseignement. Donc, nous pensons que les participants de cette étude partagent en général la même interlangue.

2.1.2 Caractéristiques de l'interlangue

En plus de partager de nombreuses propriétés avec les langues naturelles telles que la systématisme, la variabilité et l'intelligibilité, les interlangues possèdent d'autres traits

qui les distinguent des langues naturelles. Ces traits se résument dans l'instabilité, la perméabilité, la fossilisation, la régression, la surgénéralisation et la simplification.

Cependant nous n'allons citer que les caractéristiques que nous jugeons utiles pour notre étude sur l'usage des déterminants chez les élèves arabophones, car, par exemple, d'après Han (2003) les concepts de fossilisation et de régression sont plus pertinents dans les études longitudinales, ce qui ne s'applique pas à notre recherche.

2.1.2.1 Systématicité

La systématicité constitue la cohérence interne de l'interlangue de l'apprenant à une étape donnée. Ce dernier « utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement [...]. Les erreurs des apprenants reflètent ce système et sont elles-mêmes systématiques » (Corder, 1980, p.13). En effet, la systématicité est essentielle pour la description d'une interlangue, car elle permet de répertorier et d'identifier les erreurs récurrentes au cœur de l'interlangue. Dans le cas de notre recherche, elle nous permettra de rendre compte de la systématicité de certains phénomènes liés à l'emploi du déterminant partitif, ce qui va contribuer à identifier et à analyser ce qui est acquis comme ce qui n'est pas acquis des déterminants partitifs seulement à une période donnée, qui est la cinquième année du primaire.

2.1.2.2 Instabilité

L'interlangue est un système instable qui est en constante évolution. En effet, « cette instabilité n'est pas aléatoire, mais l'indice de structurations et restructurations successives, selon une complexité croissante » (Frauenfelder et al. 1980, p.48). Cela veut dire que dans le passage constant de la langue maternelle à la langue cible ou inversement, des erreurs disparaissent tandis que d'autres apparaissent tout en se rapprochant progressivement de la langue cible.

Dans le même d'ordre d'idées, Vogel (1995) stipule que l'instabilité de l'interlangue se manifeste dans une série de traits spécifiques tels que le nombre croissant d'erreurs et d'événements perturbateurs. Ceux-ci se matérialisent, entre autres, par d'innombrables vacillations ainsi que le recours aux stratégies de compensation ou d'évitement. Donc, nous pensons que nos participants évitent l'emploi des partitifs en les remplaçant par d'autres déterminants plus faciles à acquérir.

2.1.2.3 Variabilité

Selon Vogel (1995), le concept de variabilité est lié à la progression de l'interlangue qui est en contact avec une langue cible laquelle tendrait à se rapprocher continuellement, de plus en plus, des normes de cette dernière.

Toutefois, le trait de variabilité ne contredit pas celui de systématité. Ainsi, les erreurs des apprenants tendent à disparaître au fur et à mesure que ces derniers progressent dans leur apprentissage. D'après Corder (1981), les erreurs sont faites par omission, addition, substitution et ordre. Selon Perdue (1980), l'interlangue évolue en général plus rapidement que l'idiolecte d'un locuteur adulte natif de la L1. En effet, elle est le signe de l'évolution de l'apprentissage. Donc, contrairement à la langue maternelle, l'étude de l'interlangue est concentrée dans un espace de temps limité. Dans le cas de notre étude, nous nous concentrons seulement sur l'interlangue des élèves arabophones de 5e année du primaire. En effet, nous aimerions savoir à quel stade ces élèves se sont rendus dans leur apprentissage des déterminants partitifs.

2.1.2.4 Simplification et surgénéralisation

La simplification, selon Selinker (1972), est la tendance qu'ont les apprenants à réduire la langue cible à un système plus simple.

Comme le font remarquer Besse et Porquier (1991), cette idée tient en partie au fait que la morphologie de l'interlangue est plus pauvre. Ce trait peut aussi toucher quelques aspects de la langue comme l'utilisation de l'infinitif, la conservation de la forme du mot au masculin singulier, l'utilisation d'un seul type de déterminant, etc.

Quant à la surgénéralisation, appelée aussi transfert intralingual, il s'agit de l'emploi excessif d'une règle à un domaine de la langue d'une manière inappropriée (Bautier-Castaing, 1980). Donc, nous nous attendons à ce que nos participants simplifient ou surgénéralisent l'utilisation du déterminant partitif.

2.1.2.5 Perméabilité

Ce trait de l'interlangue se manifeste dans les situations de communication ardues où l'apprenant essaie de mettre en oeuvre des stratégies telles que la simplification et la surgénéralisation. Cela se fait aussi en faisant un va-et-vient entre la langue maternelle et la langue cible.

Elle se manifeste de deux façons : soit le système de l'interlangue est pénétré par des structures de la langue maternelle, soit l'apprenant généralise une règle ou une structure de l'interlangue ou de la langue cible qu'il s'est déjà appropriée (Adjemian, 1976).

Pour conclure, nous nous sommes limitée aux caractéristiques citées ci-haut, car nous pensons qu'elles sont pertinentes pour notre recherche. Tout d'abord, la systématisme nous permet de répertorier et d'identifier les erreurs récurrentes liées au déterminant partitif. Puis, l'instabilité nous documente, par exemple, sur le recours des participants aux stratégies de compensation ou d'évitement. Ensuite, la variabilité nous rappelle que nos participants progressent dans leur apprentissage, donc notre recherche devra se concentrer dans un espace de temps limité. Pour finir, la

simplification et la surgénéralisation nous renseignent sur la réduction de nos participants de l'emploi du déterminant partitif à un système plus simple.

2.1.3 Concept de l'erreur

Corder (1967) et Selinker (1972) soutiennent que l'acquisition d'une langue étrangère constitue un système à part entière et que les erreurs commises par les apprenants ne sont pas le fruit du hasard, mais sont plutôt guidées par des règles langagières. Donc, c'est un indice informant de l'état des connaissances de l'apprenant (Gass et Selinker, 2008). Il va donc être utile que le chercheur procède à l'analyse des erreurs des apprenants pour déterminer le niveau d'interlangue de l'élève et réagir en conséquence.

En effet, Corder (1967, 1980) stipule que les erreurs des apprenants sont le reflet de leurs compétences intermédiaires. Ces apprenants construisent graduellement leurs connaissances, qui sont caractérisées au départ par une instabilité. Pour Corder, les erreurs ne sont pas une entrave à l'apprentissage, mais plutôt des outils aidants, et pour l'apprenant et pour l'enseignant. Donc, c'est en comprenant la source des erreurs que nous pourrions comprendre le stade où s'est rendu l'apprenant pour les traiter par la suite. Ainsi, les erreurs des apprenants tendent à disparaître au fur et à mesure que ces derniers progressent dans leur apprentissage.

Gass et Selinker (2008) ajoutent qu'il est beaucoup plus significatif d'observer les non-erreurs à côté des erreurs dans la description de la langue de l'apprenant.

D'après Richards (1970), il y a deux types d'erreurs: la première est l'erreur intralinguale, dont la source est la langue cible et la deuxième est l'erreur interlinguale, dont la source est la langue maternelle ou les autres langues étrangères connues par l'apprenant.

Corder (1980) distingue le concept *faute* du concept *erreur*, le premier relevant de la performance et le deuxième de la compétence. C'est ce dernier auquel s'intéresse Corder, car il s'agit d'erreurs systématiques des apprenants.

En se basant sur la définition de l'interlangue, sur ses caractéristiques et sur sa perception de l'erreur, les difficultés reliées à l'usage des déterminants partitifs pourraient être décelées tôt chez les apprenants arabophones.

2.2 Fonctionnement du système des déterminants en français et en arabe

Une présentation suivie d'une comparaison entre le système des déterminants des deux langues, l'arabe et le français, semble nécessaire. Cette comparaison nous aidera à mieux comprendre les erreurs reliées à l'usage des déterminants partitifs commises en français par les élèves arabophones à l'écrit. Par contre, nous allons examiner seulement quelques déterminants et leur équivalent en arabe pour voir si les différences peuvent être source de difficulté. En effet, les déterminants en français ne se manifestent pas de la même manière qu'en arabe. En arabe, parfois, le déterminant est absent et c'est le cas du déterminant indéfini. Il peut aussi être attaché au début du nom, comme c'est le cas du déterminant défini ou agglutiné à la fin du nom dans le cas des déterminants possessif et démonstratif. Aussi, ils n'ont pas toujours les mêmes appellations et les mêmes fonctions qu'en français. Par exemple, les déterminants démonstratifs en français sont appelés pronoms en arabe.

Donc, il s'agit d'une présentation globale pour situer le partitif dans l'ensemble des déterminants dans les deux langues et non pas pour analyser en profondeur chacun des déterminants.

2.2.1 Système des déterminants en français

Nous présentons le système des déterminants en français sur la base de la nouvelle

grammaire. Pour répondre à ce choix, nous avons choisi la *Grammaire française* de Breckx³ (1996) destinée aux élèves et aux enseignants et *La grammaire moderne* de Boivin et Pinsonneault (2008) destinée aux futurs enseignants de français au collégial. Notre choix s'est porté sur la nouvelle grammaire, car premièrement, le point central de celle-ci est la place accordée à la syntaxe, sans pour autant écarter les composantes sémantique et morphologique. Cette approche permet de mieux comprendre, mais aussi de mieux se représenter, « les grandes régularités du système linguistique plutôt que [...] ses exceptions » (Fugazzi, 1997, p. 5). En effet, elle met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation : elle vise à amener les élèves à comprendre comment fonctionne la langue, à la voir comme un système (Nadeau et Fisher, 2006).

Deuxièmement, nos participants sont exposés, à l'école, à la nouvelle grammaire, et cela depuis le premier cycle du primaire. En effet, tous les manuels de grammaire utilisés en classe sont basés sur cette dernière.

La nouvelle grammaire présente une catégorisation différente de la grammaire traditionnelle et intègre tout ce que cette dernière appelait adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux dans la classe des déterminants, vu la fonction commune qu'ils assument à l'intérieur du groupe nominal. Pour éviter l'atomisation et pour rendre compte de l'aspect systémique de la langue, nous avons fait une présentation globale du système des déterminants dans les deux langues. Néanmoins, après avoir fait cette présentation globale, nous avons orienté notre analyse sur les déterminants définis, indéfinis et partitifs.

En fait, cette présentation globale du système des déterminants dans chacune des deux langues nous permettra de rendre compte des faits les uns par rapport aux autres

³ L'auteure conserve l'usage du terme *article* pour les définis, indéfinis et partitifs, même si sa grammaire est basée sur la nouvelle grammaire.

et de mieux saisir les difficultés des apprenants arabophones liées à l'usage des déterminants partitifs à l'écrit.

2.2.1.1 Déterminant défini

Nous présentons dans le tableau 2.1 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant défini.

Tableau 2.1 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant défini en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique	Plan morphologique
<p>Il introduit un nom en faisant appel à un référent connu des interlocuteurs:</p> <p>- par le contexte : <i>Voici le document demandé.</i></p> <p>- par l'usage courant : <i>Le ciel et la terre.</i></p>	<p>Il est employé :</p> <p>- Pour introduire des noms de réalités uniques : <i>Le soleil.</i></p> <p>- Devant certains noms propres : <i>Les Dupont.</i></p> <p>Devant des noms abstraits :</p> <p><i>La justice.</i></p>	<p><u>Formes simples</u> : le, la, les</p> <p>- Le introduit un nom masculin singulier : <i>le conservateur.</i></p> <p>- La introduit un nom féminin singulier : <i>la reliure.</i></p> <p>- Les introduit un nom pluriel sans précision de genre du nom : <i>les frères, les sœurs</i></p> <p><u>Formes élidées</u> : <i>L'avenir; mais Le hasard, le yacht</i> (semi-voyelles).</p> <p><u>Formes contractées</u> : au – aux, du – des</p>

		<p>- Au, aux : contraction de la préposition à + le, les</p> <p>- Du, des : contraction de la préposition de + le, les</p> <p>Remarque :</p> <p>ces formes introduisent un GN prépositionnel masculin, singulier ou pluriel :</p> <p><i>Parler au chien, aux oiseaux.</i></p>
--	--	---

2.2.1.2 Déterminant indéfini

Nous présentons dans le tableau 2.2 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant indéfini.

Tableau 2.2 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant indéfini en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique ⁴	Plan morphologique
Il introduit un nom dont le référent n'est pas encore connu ou n'a pas à être connu.	Les déterminants un , une et des sont des déterminants quantifiants indéfinis dans leur emploi non spécifique.	<p><u>Formes simples</u> : un, une, des, de</p> <p>- Un introduit un nom masculin singulier : un</p>

⁴ Cette partie a été tirée de la grammaire moderne de Boivin et Pinsonneault (2008).

<p>Il peut introduire un GN présentant une idée générale, « indéfinie » : <i>Un livre prêté est souvent un livre perdu.</i></p>	<p>Ainsi, dans une phrase comme : <i>Je cherche une actrice pour le rôle de Marie Stuart.</i></p> <p>Le GN ne renvoie pas à une actrice spécifique, il est indéfini.</p>	<p><i>rêve.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Une introduit un nom féminin singulier : <i>Une étoile est née.</i> - Des introduit un nom pluriel, masculin ou féminin: <i>Des frères et des sœurs.</i> - De s'emploie à la place de des : <ul style="list-style-type: none"> - Dans le GN complément du verbe de la phrase négative : <i>Il n'a plus de dossiers.</i> - Devant un adjectif précédent un nom pluriel : <i>Dany a de splendides photos.</i>
--	---	--

2.2.1.3 Déterminant possessif

Nous présentons dans le tableau 2.3 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant possessif.

Tableau 2.3 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant possessif en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique	Plan morphologique
<p>Il introduit un nom qui est en référence avec une personne de la communication (1^{re} ou 2^e pers., singulier ou pluriel) ou avec une réalité dont on dit quelque chose (3^e pers., singulier ou pluriel).</p> <p><i>Mon livre, nos dossiers, leur exposition.</i></p>	<p>Il a un double rôle dans l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il détermine le nom qu'il introduit dans le GN, la chose possédée ; - Il renvoie à un nom qu'il représente, le possesseur, ce nom est en relation avec une des trois personnes grammaticales : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le dessinateur a évalué leurs aquarelles.</i> (= <i>le dessinateur a évalué les aquarelles de Luc et d'Alain</i>). - <i>Tes propositions – les propositions que tu as faites.</i> 	<p><u>La forme du déterminant possessif explicite un rapport :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De personne, en relation avec le référent, le nom qu'il représente : <i>Mon livre (= le mien).</i> - De genre, en relation avec le nom qu'il introduit dans le GN : <i>Ta collection, ton dossier.</i> - De nombre, en relation avec le référent: <ul style="list-style-type: none"> - possesseur unique (sing.) : <i>Son livre.</i> - possesseur multiple (plur.) : <i>Leur livre.</i> en relation avec le nombre du nom qu'il introduit : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leur livre, leurs livres.</i> <p>Pour l'emploi de</p>

		<p>notre/nos, votre/vos, leur/leurs, le choix sera dicté par la quantité envisagée pour l'objet possédé (le nom déterminé) :</p> <p><i>Nous avons pris notre chapeau et nos chaussures.</i></p>
--	--	--

2.2.1.4 Déterminant démonstratif

Nous présentons dans le tableau 2.4 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant démonstratif.

Tableau 2.4 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant démonstratif en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique	Plan morphologique
<p>Il introduit un nom qui situe un être ou une chose dans l'espace ou le temps en renvoyant avec insistance au contexte linguistique ou à la situation d'énonciation :</p> <p><i>Ce livre m'appartient.</i></p>	<p>- Le déterminant démonstratif permet :</p> <p>- De désigner, d'identifier :</p> <p><i>Ce livre m'appartient.</i></p> <p>- De situer la proximité dans le temps ou l'espace :</p> <p><i>Cédric vient ce soir.</i></p> <p><i>Admirez cet arbre.</i></p>	<p><u>Formes simples</u> : ce, cet, cette, ces</p> <p>- Ce introduit un nom masculin</p> <p>singulier :</p> <p><i>Ce document.</i></p> <p>- Cet introduit un nom masculin singulier commençant par une</p>

		voyelle : <i>Cet ornement.</i> - Cette introduit un nom féminin singulier : <i>Cette charte.</i> - Ces introduit un nom masculin ou féminin, pluriel : <i>Ces anecdotes.</i>
--	--	--

2.2.1.5 Déterminant numéral

Nous présentons dans le tableau 2.5 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant numéral.

Tableau 2.5 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant numéral en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique	Plan morphologique
Il introduit un nom dont il détermine quantitativement le référent : Un livre, trois livres.	La liste des numéraux est aussi étendue que celle des nombres arithmétiques. Zéro s'emploie dans l'usage scolaire, commercial, technique comme déterminant numéral, il remplace	<u>Formes :</u> - Les formes simples sont limitées: - de un à seize ; - de vingt à soixante ; - cent et mille . - Les formes composées: - trente-trois, vingt et un.

	l'indéfini aucun, pas un. Zéro faute (aucune faute).	- Seul un prend la marque de genre, un-une. - Vingt et cent prennent l's du pluriel lorsqu'ils sont précédés d'un nombre qui les multiplie et qu'ils ne sont pas suivis d'un autre numéral.
--	---	--

2.2.1.6 Déterminant partitif

Nous présentons dans le tableau 2.6 les propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant partitif.

Tableau 2.6 Propriétés syntaxiques, sémantiques et morphologiques du déterminant partitif en français (Breckx 1996)

Plan syntaxique	Plan sémantique	Plan morphologique
Les déterminants partitifs s'emploient avec un nom non comptable: - <i>de la farine, du beurre, de l'air, etc.</i> ⁵	Il introduit en général un nom [-comptable], le locuteur ne considère qu'une quantité partielle de la réalité exprimée par le nom : - <i>L'archiviste boit du thé.</i>	Du, de la, de l', des, (de) : - Du introduit un nom masculin singulier : <i>Il boit du café.</i> - De la introduit un nom

⁵ Cette partie a été prise de la grammaire moderne de Boivin et Pinsonneault (2008) afin de compléter l'information manquante.

<p>- <i>Alain reçoit des félicitations.</i></p>		<p>féminin singulier : <i>Il boit de la bière.</i></p> <p>- De l'introduit un nom</p> <p>- Des introduit un nom masculin ou féminin pluriel: <i>Il mange des olives.</i></p> <p>- De s'emploie à la place de des lorsque l'épithète précède le nom ainsi que dans la phrase négative : <i>Luc ne mange pas de noix, mais de beaux raisins.</i></p>
---	--	---

Breckx (1996) relève dans sa grammaire les difficultés liées à l'acquisition du partitif.

Comme le montrent les exemples ci-dessous, la confusion du déterminant partitif avec d'autres formes peut survenir à cause de la ressemblance entre ce dernier et les formes contractées de la préposition *de* et *de* article défini.

Exemples menant à des confusions.

- Du :
 - Article défini contracté (m. s.) : Marc parle du projet.
 - Article partitif (m. s.) : Marc attend du monde.
- De la :

- Préposition (de) + article défini (f. s.) : Marc se souvient de la fête.
- Article partitif (f. s.) : Marc attend de la famille.
- Des :
 - Article défini contracté (n. f., pl.) : Alain discute des cousins et des cousines.
 - Article indéfini (n. f., pl.) : Alain invite des cousins et des cousines.
 - Article partitif (n. f., pl.) : Alain reçoit des félicitations.
- De :
 - Préposition : Marc parle de son exposition.
 - Article indéfini (n. f., pl.) : Marc présente de beaux manuscrits.
 - Article partitif (n. f., s.) : Alain ne boit pas de limonade.

Donc, compte tenu de ces difficultés, l'interprétation du déterminant partitif peut poser problème en raison du phénomène d'ambiguïté menant à des confusions comme il a été cité plus haut par (Breckx, 1996).

2.2.2 Système des déterminants en arabe

Dans cette partie du chapitre, nous nous sommes référée à la *Nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire arabe* de Abdallah (2009) destinée aux apprenants non arabophones, *Le tour de la grammaire arabe en 80 pages* de Besnainou et Canamas (1986) destiné aux enseignants et *Grammaire active de l'arabe* de Neyreneuf et Al-Hakkak (1996) destiné aux adultes autodidactes et étudiants. Le fait de se baser sur trois grammaires pédagogiques nous permettra de répondre à plusieurs de nos questions dans la présente recherche.

Il est important de mentionner que nous avons trouvé dans les ouvrages cités plus haut tous les déterminants, excepté le déterminant partitif. Tous les ouvrages de la

grammaire arabe abordent le système des déterminants dans lequel le déterminant partitif est absent. En effet, la forme grammaticale du partitif est absente en arabe. La notion elle-même étant à déduire sémantiquement, elle n'est abordée ni dans ces grammaires, ni dans d'autres.

2.2.2.1 Déterminant défini

En arabe, il n'y a qu'un seul article défini (ال, *al*): il est le même au masculin, au féminin, au singulier, au duel et au pluriel. On le retranscrit sous la forme *al* en français. Il est invariable. Il se place avant le nom qu'il définit, et s'agglutine à lui en formant un seul mot graphique.

De plus, ce sont les marques flexionnelles des noms ou des adjectifs et les accords entre ces constituants qui permettent d'identifier le genre ou le nombre (Voir tableau 2.7).

Tableau 2.7 Déterminant défini du français et son équivalent en arabe à l'écrit

	Français	Arabe
	Défini	Défini
Masculin singulier	le directeur	al mudi:r
Féminin singulier	la direct rice	al mudi:ra
Pluriel féminin	les direct rices	al mudira:t
Pluriel masculin	les directeurs	Al mudi:ru:n

Rouge = déterminant défini ; noir = nom; vert = marque du féminin; brun= marque du masc.plur.

2.2.2.2 Déterminant indéfini

En arabe, le nom indéfini se présente sans déterminant. En effet, l'indéfini se traduit par une absence du déterminant.

En arabe, à l'écrit, en plus de l'absence du déterminant, il y a la présence d'une marque d'indéfinitude qui s'ajoute à la flexion. Phonétiquement, on prononce le son [un], [an] ou [in] à la fin du nom selon que la fonction de ce dernier est sujet, complément direct ou indirect. Mais les lecteurs arabophones experts ne lisent pas avec les voyelles courtes, donc ne prononcent pas la marque d'indéfinitude qui s'ajoute à la flexion. D'après Abu Rabia (Abu-Rabia, 2006), ce sont les lecteurs faibles et débutants qui lisent avec les voyelles courtes (Voir tableau 2.8).

Tableau 2.8 Déterminant indéfini du français et son équivalent en arabe à l'écrit

	Français	Arabe
	Indéfini	Indéfini
Féminin singulier	une directrice	Ø mudi:ratun
Masculin singulier	un directeur	Ø mudi:run
Pluriel féminin	des directrices	Ø mouidi:ra:t
Pluriel masculin	des directeurs	Ø mouidi:ru:n

Rouge = déterminant indéfini ; noir = nom; vert = marque du féminin; brun= marque du masc.plur.

2.2.2.3 Déterminant possessif

En arabe, si le 2e terme, marquant le possesseur, est un pronom, il s'agglutine alors au nom qu'il définit.

Ex : Moudirou**hou** (en arabe standard), son directeur (à lui), littéralement "le directeur **de lui**".

Les déterminants possessifs en arabe sont indiqués au moyen d'un suffixe collé au nom et son accord dépend du genre de la personne qui possède l'objet et du nombre d'objets possédés (Voir tableau 2.9).

Tableau 2.9 Déterminant possessif du français et son équivalent en arabe à l'écrit

Français Déterminant possessif	Arabe Déterminant possessif
mon directeur	mudi:ri: directeur mon
ton directeur (masc-sing) (à toi=masculin)	mudi:ru ka directeur ton (masc-sing)
ton directeur (fém-sing) (à toi=féminin)	Mudi:ru ki directeur ton (fém-sing)
son directeur (masc-sing) (possesseur masculin)	Mudi:ru hu: directeur son (masc-sing)
son directeur (fém-sing) (possesseur féminin)	Mudi:ru ha directeur son (fém-sing)

leur directeur (masc-plur) (possesseurs masculin)	Moudi:ru hum directeur leur (masc-plur)
leur directrice (fém-plur) (possesseurs féminin)	Mudi:ru hunna directeur leur (fém-plur)

Rouge = déterminant possessif ; noir = nom

2.2.2.4 Déterminant démonstratif

En arabe, les déterminants démonstratifs expriment, comme en français, la proximité ou l'éloignement.

Ils ont un masculin et un féminin, un singulier et un pluriel et un duel. Ils reçoivent les marques du genre et du nombre du nom auquel ils se rapportent.

À la différence du français, le nom reste toujours accompagné du déterminant défini en plus du démonstratif (Voir tableau 2.10).

Tableau 2.10 Déterminant démonstratif du français et son équivalent en arabe à l'écrit

Déterminant démonstratif Français	Déterminant démonstratif Arabe
ce directeur	ha:da: almudi:r ce le directeur
cette directrice	ha:dihi almudi:ra cette la directrice
ces directeurs	ha:ulla:? almudi:ru:n

	ces les directeurs
ces directrices	ha:ulla:? almudi:ra:t ces les directrices

Rouge = déterminant démonstratif ; **bleu**= déterminant défini; noir = nom; **vert** = marque du féminin; **brun**= marque du masc.plur.

2.2.2.5 Déterminant numéral

En Arabe, les déterminants numériques peuvent être au féminin ou au masculin. En ce qui concerne les nombres de 3 à 10, si le nom compté est féminin, alors le déterminant numéral est masculin et si le nom compté est masculin, alors le déterminant numéral est féminin (les opposés se lient ensemble) (Voir tableau 2.11).

Tableau 2.11 Déterminant numéral du français et son équivalent en arabe à l'écrit

Déterminant numéral Français	Déterminant numéral Arabe
un directeur	Ø mudi:r directeur
deux directeurs	mudi:r ân directeurs deux
trois directeurs	thalâthatou mudi:ri:n trois (numéral au féminin) ⁶ directeurs

⁶ 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 prennent la forme féminine quand le nom compté est masculin.

trois directrices	thalâthou mudi:râ t trois (numéral au masculin) ⁷ directrices
--------------------------	---

Rouge = déterminant numéral ; noir = nom; vert = marque du féminin; brun= marque du masc.plur.

2.2.2.6 Déterminant partitif

L'arabe ne représente pas le concept de partitivité au moyen des équivalents des formes prépositionnelles *de*, *de la* ou *du* comme en français, comme nous le constatons dans le tableau ci-dessous.

En effet, la partitivité existe en arabe, mais elle n'est pas marquée au moyen d'un déterminant partitif, ce qui pourrait rendre l'emploi des déterminants partitifs difficile pour les apprenants arabophones (Voir tableau 2.12).

Tableau 2.12 Déterminant partitif du français et son équivalent en arabe à l'écrit

Thème et trait sémantique	Le déterminant partitif en français	La partitivité en arabe
Nourriture (nom non comptable)	J'ai mangé du pain	Akaltu al xubz J'ai mangé le pain
Boisson (nom non	J'ai bu du café	ʃaribtu al qahwa

⁷ 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 prennent la forme du masculin quand le nom compté est féminin.

comptable)		J'ai bu le café Ou ʃaribtu Ø qahwa J'ai bu Ø café
Sentiment (nom+abstrait)	Je ressens de la joie	ʔaʃʃuru bi al farha Je ressens avec la joie
Temps (nom+abstrait)	J'ai du temps pour étudier	ʃindi al waqt lilmuta:laʃa J'ai le temps pour étudier

Rouge = déterminant partitif et son équivalent en arabe

2.2.3 Conclusion

Même si la langue arabe a les notions de définitude, d'indéfinitude et de partitivité, etc. elles ne sont pas toujours marquées au moyen d'un déterminant, comme dans le cas de l'indéfini qui est absent en arabe. De plus, les déterminants français ne font pas partie toujours des mêmes classes de mots qu'en arabe. Par exemple, le déterminant possessif est représenté dans les grammaires arabes comme pronom possessif et le déterminant démonstratif comme nom démonstratif. Aussi, leur emplacement par rapport au nom diffère parfois de ceux du français. Dans le cas du possessif, il est agglutiné à la fin du nom alors que dans le cas du démonstratif, il est marqué au moyen de deux déterminants, soit le démonstratif et le défini.

Même si le français et l'arabe présentent un ensemble de déterminants similaires : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. leur distribution diffère dans les deux langues. En effet, le français exige presque toujours la présence des déterminants avant le nom, alors qu'en arabe, les déterminants se présentent de plusieurs façons:

- l'indéfini est absent,
- le défini est avant le nom et est agglutiné à lui formant un seul mot graphique,
- le possessif est agglutiné à la fin du nom,
- le démonstratif est toujours utilisé avec le défini.

Donc, il y a une différence notable entre les déterminants dans les deux langues.

Ces différences entre le système des déterminants des deux langues pourraient rendre l'acquisition des déterminants français par les arabophones plus laborieuse. En effet, ces derniers peuvent intégrer les difficultés liées aux déterminants à leur interlangue et les erreurs peuvent se fossiliser si nous ne les décelons pas très tôt.

Comme nous l'avons annoncé plus haut, en arabe, la notion de partitivité existe, mais le partitif n'est marqué ni grammaticalement ni morphologiquement.

Les formes prépositionnelles *de*, *de la* ou *du* du français, comme nous le constatons dans le tableau 2.13, sont représentées soit par le déterminant défini, soit par le déterminant indéfini ou encore par une préposition, comme dans le cas des sentiments et attitudes.

Nous concluons que la variabilité de la représentation de cette notion rend complexe l'usage du partitif chez les apprenants arabophones. Donc, il est possible que les apprenants aient tendance à généraliser le déterminant défini à la place du partitif, puisque c'est le seul déterminant en arabe qui précède le nom et qui est invariable, ou

à généraliser le partitif. Il se pourrait aussi qu'il l'élimine complètement en se fiant au déterminant indéfini, car ce dernier est absent en arabe.

2.3 Recherches reliées à l'usage des déterminants partitifs

Pour compléter notre cadre théorique, nous avons effectué une recherche bibliographique afin de trouver des recherches qui nous renseignent sur l'usage des déterminants partitifs auprès d'apprenants arabophones. Nous avons remarqué qu'aucune étude auprès de cette population n'a été réalisée. Par conséquent, nous rapportons ici les résultats de trois recherches (Léger 2002; Sterlin 2007; Park 2011) qui se sont intéressées à l'usage du partitif chez des apprenants adultes non francophones.

Léger (2002) s'est intéressé à l'utilisation des déterminants partitifs par les non-francophones en regard des deux autres articles du français, *le* et *un* d'une part, et des déterminants complexes comme *beaucoup de* et *trop de*, d'autre part. Elle a réalisé sa recherche auprès de 63 apprenants adultes, hispanophones, russophones et anglophones de niveau intermédiaire en français. Cette étude s'est penchée sur la difficulté que pose l'utilisation de l'article partitif par les non-francophones. La compétence des sujets a été testée à l'aide de deux tâches différentes, une tâche de jugement de grammaticalité sur une échelle de 1 à 4 portant sur 108 phrases décontextualisées; par exemple: *il y avait de la neige sur le balcon*. La deuxième tâche consiste à compléter un texte lacunaire, par exemple: *Il y avait ... vaisselle qui trainait partout dans la cuisine*.

Du point de vue linguistique, le cadre théorique pour lequel a opté (Léger, 2002) est la grammaire universelle de Chomsky. Les résultats obtenus suggèrent que le recours à la langue maternelle ne constitue pas la principale source des erreurs relevées. Les erreurs seraient plutôt attribuables aux particularités internes des structures du

français modelant l'acquisition par phases. C'est-à-dire, à la phase intermédiaire, les apprenants simplifient les partitifs. En effet, la généralisation excessive de la nécessité d'un déterminant devant le nom en français les amène à neutraliser les partitifs. Ils utilisent une seule structure à l'affirmatif comme au négatif. En effet, les apprenants intermédiaires font une confusion morphosyntaxique du *de* et *du* partitif.

Sterlin (2007), quant à elle, affirme dans sa recherche, portant sur les difficultés reliées à l'acquisition des déterminants définis, indéfinis ainsi que partitifs, auprès de non-francophones, que les sources de difficultés sont multiples. Tout comme Léger (2002), cette auteure a pris appui sur la grammaire générative.

En s'appuyant sur son expérience d'enseignante à l'université auprès d'apprenants adultes hispanophones, italiens, portugais, roumains et haïtiens sur des recherches théoriques ainsi que sur des données empiriques, elle arrive au résultat que les partitifs sont une source de difficulté. Cette dernière touche même les apprenants natifs d'un grand nombre de langues romanes comme l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, etc. langues ayant beaucoup de similarités avec le français. Cette chercheuse pense que la spécificité de la L2 est l'une des causes de cette difficulté. Les erreurs sont aussi le reflet d'une mauvaise analyse de la structure à produire parmi les choix accessibles dans une grammaire universelle. Elle affirme aussi que les difficultés reliées à l'intériorisation du système des déterminants du français sont éprouvées par ceux qui ont appris le français après la puberté. Or, nous pensons que même les apprenants non francophones vivant dans un contexte francophone et ayant appris le français avant la puberté peuvent éprouver quelques difficultés. Cela pourrait être lié à plusieurs facteurs, par exemple, l'âge du début de l'apprentissage de l'arabe et du français et le nombre d'heures consacrées à ces derniers. Sterlin ajoute à la spécificité liée à la langue première (L1) et à la L2, les grammaires pédagogiques non adaptées à ces apprenants, s'appuyant surtout sur le

modèle d'une grammaire traditionnelle, tout en restant muettes sur les difficultés d'acquisition des déterminants. D'après cette auteure, le fait que les linguistes et les grammairiens ne s'entendent pas sur la description du partitif pourrait engendrer un manque de consensus chez les enseignants et par ricochet chez les apprenants. Selon elle, cette divergence réside, par exemple, dans le fait que Grevisse et Goosse (1994) considère *de* comme article défini ou partitif. Quant à Curat (1999), il avance qu'il n'y a pas de déterminant partitif et qu'il n'y a pas deux morphèmes *de* homonymes, mais bien une polysémie, alors que pour Guillaume (1919), l'article partitif *de* serait la combinaison de deux éléments. Selon ce dernier, *le* et *la* évoquent la matière massive comme le vin, et la viande, tandis que *de* fait référence à une partie de cette matière comme du vin, et de la viande. Quant au *des* il est considéré par Riegel et al. (1994) comme une des formes de l'article indéfini, alors que Grevisse et Goosse (1994) le présentent comme appartenant à l'indéfini et à l'article partitif en même temps.

Park (2011), dans un travail exploratoire, a visé trois objectifs. Premièrement, cerner les valeurs d'emploi des déterminants défini, indéfini, partitif et absent qui sont les mieux maîtrisées par les étudiants coréens ou qui sont plus problématiques que d'autres. Deuxièmement, éclairer la nature des erreurs commises dans l'emploi de l'article. Enfin, dégager certaines pistes didactiques qui pourraient leur faciliter l'apprentissage de l'article français. Son étude a été réalisée auprès de 120 lycéens coréens de niveaux débutants, intermédiaires et avancés dans un contexte coréen. La compétence des sujets a été testée à l'aide d'un test et d'un questionnaire. Dans le test, les apprenants devaient proposer l'article qui leur semblait convenable dans des phrases détachées et en contexte, par exemple: *Je voudrais ... poulet avec ... petits pois.*

Quant au questionnaire, il visait à vérifier le choix de l'usage des articles. Les résultats obtenus ont démontré que l'emploi de l'article zéro et du partitif apparaissent comme une source de difficultés majeures pour les lycéens coréens. Il note que les élèves surgénéralisent le déterminant défini et que les emplois de l'article zéro et du partitif apparaissent comme source de difficulté importante même au niveau avancé. Cette recherche a pu mettre en cause la méthode avec laquelle les déterminants sont enseignés en salle de classe. Les enseignants se réfèrent souvent à l'opposition "déterminé/indéterminé", ce qui ne permet pas de comprendre leur emploi dans certains contextes. À ce problème d'enseignement s'ajoute une difficulté venant de la structure même de la langue maternelle des apprenants, car en coréen, les articles sont absents.

Bien que les études de Léger (2002) et de Sterlin (2007) soient pertinentes, elles se sont appuyées dans leur recherche sur la grammaire générative. Cette dernière, comme le mentionnent Marinette et Daniel (2004) se préoccupe essentiellement de la maîtrise progressive des mécanismes morphosyntaxiques au sein de la phrase. Donc, elle est guidée vers ce qui est grammatical seulement et réduit les autres phénomènes. Tandis que la présente étude prend appui sur l'interlangue, car cette dernière s'intéresse à la langue de l'apprenant comme langue transitoire et cherche à mieux connaître la manière dont les performances des apprenants s'activent. Elle la considère aussi comme un système à part entière à un moment donné et n'est donc pas rigide. En effet, elle ne se limite pas aux erreurs de l'apprenant et à l'influence de la L1, mais contient des règles variables et reflète son apprentissage.

L'étude de Park (2011) nous renseigne sur la difficulté reliée au partitif, mais dans un contexte non francophone. L'objet des trois recherches ne portait pas seulement sur le déterminant partitif, mais tous les résultats obtenus ont démontré que les non-francophones éprouvent de la difficulté avec l'usage du partitif. Ainsi, les études

citées plus haut semblent pertinentes, même si elles ne se rapportent pas à une population arabophone. Il sera donc intéressant de vérifier, dans la présente recherche, si les élèves arabophones de cinquième année du primaire éprouvent eux aussi de la difficulté avec l'usage du partitif, comme les apprenants adultes non francophones (Sterlin 2007; Léger 2002) et les collégiens (Park 2011).

Ainsi, la revue de littérature scientifique sur les recherches antérieures qui se sont intéressées à l'acquisition du déterminant partitif auprès d'apprenants non francophones permet de savoir que ce dernier est source de difficulté.

La présente recherche se distingue de celles citées plus haut par le fait qu'elle est réalisée auprès d'élèves arabophones du primaire scolarisés dans une école montréalaise. Elle se distingue aussi par sa méthodologie et par les assises théoriques pour lesquelles nous avons opté.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre traite des choix méthodologiques pour lesquels nous avons opté afin de répondre à notre question de recherche qui est: Quel usage du déterminant partitif font les élèves arabophones de cinquième année du primaire à l'écrit? Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord la méthode de recherche, le type d'échantillonnage, le mode de recrutement des participants et les aspects institutionnels de l'école. Ensuite, nous décrirons les instruments de mesure que nous avons développés et le déroulement de la passation des tests. Finalement, nous exposerons les procédures d'analyse et les considérations éthiques.

3.1 Méthode de recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour la recherche qualitative. Savoie-Zajc (2000) qualifie cette dernière comme interprétative en associant le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données. Elle semble laisser une grande place à la formulation d'explications fécondes (Miles et Huberman, 2003) et à une interprétation judicieuse et éclairée. En effet, l'analyse qualitative invite le chercheur à la création de sens (Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006) et d'aller au delà de ses préjugés et de son cadre conceptuel (Miles et Huberman, 2003).

Ce type de recherche permet de mieux comprendre les difficultés des arabophones et de répondre à notre question de recherche en nous informant du stade auquel les élèves arabophones de 5e année du primaire se sont rendus dans leur usage des partitifs à l'écrit. Elle nous permet aussi d'analyser et de comprendre les erreurs ainsi que ce qui a été acquis et non acquis des déterminants partitifs en français.

3.2 Type d'échantillonnage et mode de recrutement des sujets

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une population arabophone en cinquième année du primaire. Notre choix s'est porté sur cette population, car cela nous permet d'avoir accès à un public homogène possédant plusieurs caractéristiques communes: âge, niveau scolaire, origine ethnique, langue maternelle, nombre d'heures d'arabe auxquelles les élèves sont exposés à l'école. Donc les caractéristiques désirées ont été ciblées selon la problématique de la présente étude (Gaudreau, 2011).

Notre échantillon est composé de deux groupes (classes) de cinquième année âgés de 10 à 11ans, dont 20 garçons et 10 filles fréquentant une école primaire communautaire à Montréal. Les participants ont l'arabe comme langue maternelle et sont originaires soit des pays du Maghreb soit du Moyen-Orient.

L'autorisation parentale a été envoyée à 43 élèves, douze n'ont pas retourné leur formulaire d'autorisation et un élève ayant l'anglais comme langue première a été écarté. Par conséquent, notre échantillon est composé de 30 élèves. Pour intégrer cette école communautaire privée, les élèves sont soumis à un test d'admission qui compte deux volets, l'un qui porte sur l'aspect psychologique et l'autre sur la performance scolaire. L'école est agréée par le ministère de l'Éducation, car elle adopte le programme du MELS et respecte le nombre d'heures allouées à toutes les disciplines, dont 7 heures à l'enseignement du français. En plus du programme du Ministère,

l'école offre deux heures d'arabe par semaine, englobant l'oral et l'écrit, à ces élèves, et ce, depuis la maternelle. Il faut noter que les manuels d'arabe utilisés à l'école s'inspirent des recherches sur l'enseignement de la didactique des langues étrangères. Ces manuels sont élaborés par Habib Affes, docteur en Sciences de l'Éducation⁸. Par contre, les élèves n'ont pas forcément le même niveau en arabe. Ainsi, dans une classe, on peut trouver les trois niveaux, soit le niveau avancé, intermédiaire et débutant. En effet, cela dépend de plusieurs facteurs, tels le degré de l'exposition à la langue arabe, l'âge où l'élève a commencé à l'apprendre, la place de la langue maternelle à la maison.

3.3 Instruments de collectes des données

a) Questionnaire

Pour connaître certains attributs de la population ciblée, nous avons, en premier lieu, demandé à nos participants de compléter avec l'aide des parents un questionnaire (Annexe A) que nous avons construit. Il porte sur l'aspect sociolinguistique de l'apprentissage de la langue maternelle et touche également au rapport entre la langue et l'apprenant en milieux scolaire et extrascolaire. Les questions posées nous renseignent sur l'âge du début de l'apprentissage de l'élève, le contexte dans lequel ce dernier s'est fait, la langue utilisée à la maison, le contexte dans lequel il est exposé à la langue maternelle et le nombre d'heures consacrées à cet apprentissage.

En effet, ce questionnaire nous permet de mieux comprendre la situation sociolinguistique et psycholinguistique des apprenants et de déceler la source des interférences syntaxiques qui nuisent à l'apprentissage des apprenants arabophones.

⁸ http://www.editionsjsf.com/editionsjeunessesansfrontieres_apprendre_l_arabe_j_apprends_l_arabe.htm

Par exemple, les réponses aux questions portant sur le début de l'apprentissage de l'arabe et le nombre d'heures consacrées à son apprentissage nous renseigneront sur le degré de l'influence de la langue maternelle sur la langue cible.

b) Test lacunaire

Afin de documenter l'usage des déterminants partitifs chez les élèves de cinquième année du primaire, quatre épreuves ont été administrées auprès de nos participants (Annexe B). Il s'agit de quatre exercices lacunaires contextualisés où le partitif est lié à plusieurs thèmes: nourriture et boisson, sentiments et attitudes, activités et météorologie. Excepté le premier exercice⁹, les trois autres, nous les avons développés nous-même. Le premier exercice comportait huit items, alors que les trois autres en comportaient sept chacun. Le fait de diversifier les exemples reliés aux différents contextes sémantiques auxquels peut participer l'article partitif nous permet de savoir si les difficultés des arabophones sont reliées à l'usage du partitif en général ou à seulement quelques contextes sémantiques particuliers. Cela nous permet de voir ce qui, parmi les déterminants partitifs à l'écrit en 5e du primaire, est acquis et non acquis.

Toutefois, même si le test lacunaire porte sur le partitif, il comporte des leurres qui résident dans douze déterminants définis et onze déterminants indéfinis, afin de tester le niveau de maîtrise de l'usage des partitifs chez nos participants. Ces leurres nous permettent de vérifier la surgénéralisation du partitif, car cette dernière est l'une des caractéristiques les plus importantes de l'interlangue. Lebas-Fraczak (2009) et Busque (1999) précisent que beaucoup d'apprenants non francophones surgénéralisent

⁹ Adapté de http://www.maisondequartier.com/cours/exercices.php?exo=situation_3&lang=en&number=3

l'utilisation des déterminants définis. Prodeau (2006) quant à lui, stipule qu'il y a un ordre dans l'acquisition des déterminants, par les non-francophones, commençant par le défini, l'indéfini et enfin le partitif.

Avant d'administrer le test lacunaire, nous l'avons validé auprès de quelques professeurs et étudiants francophones non participants. Des ajustements y ont été apportés.

3.4 Déroulement de la passation des tests

Les épreuves se sont déroulées d'une manière collective pendant la première période de l'après-midi, prenant 30 minutes pour chaque groupe. Afin d'éviter que les élèves des deux classes ne communiquent entre eux le contenu du test, ce qui pourrait biaiser les résultats, le test a été administré aux deux groupes, l'un immédiatement après l'autre.

Avant de soumettre les élèves des deux groupes aux épreuves, nous avons lu le test au complet, afin de vérifier qu'aucun problème relié à la lecture ne biaise les résultats.

Nous avons aussi souligné aux élèves l'importance de répondre honnêtement aux questions et de faire de leur mieux. Nous leur avons expliqué également que les résultats restent confidentiels et anonymes, et que les épreuves proposées ne feront pas partie de leur évaluation scolaire.

3.5 Considérations éthiques

Dans une recherche réalisée sur des sujets humains, il est important de respecter les principes éthiques décrétés par les organismes reconnus en recherche (Gaudreau, 2011). Un formulaire de consentement (Appendice A) a été signé par les parents. Il a attesté des engagements respectifs des deux parties reliés à la compréhension du

participant des risques et des avantages liés à sa participation, de son consentement libre et éclairé, et du fait qu'il puisse refuser de répondre à certaines questions et qu'il puisse mettre fin à sa participation en tout temps sans préjudice. Une fois l'accord donné, un questionnaire a été distribué à ces derniers pour que l'on puisse établir le profil linguistique des sujets, et plus particulièrement dans le but de vérifier quelles sont les habitudes de contact avec l'arabe et le français.

Aussi, un certificat d'éthique a été approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

3.6 Procédures d'analyse

Les données obtenues aux quatre exercices lacunaires ont été analysées qualitativement car cela permettra d'orienter notre interprétation. En effet, cette analyse, comme le veut la théorie de l'interlangue, permet d'analyser l'ensemble du système de l'apprenant et non pas seulement les erreurs. Elle permet aussi de comprendre les résultats, d'une part au niveau de la langue maternelle, l'arabe, d'autre part, au niveau de la langue cible, le français.

De plus, les résultats du questionnaire portant sur l'âge du début de l'apprentissage de l'arabe, le contexte dans lequel cet apprentissage s'est fait, la langue utilisée à la maison et le nombre d'heures consacrées à cet apprentissage nous ont permis de comprendre quel usage du partitif les participants en font et de les expliquer.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les données recueillies auprès de nos participants. Dans un premier temps, seront présentés les résultats du questionnaire portant sur l'aspect sociolinguistique de la langue maternelle et de la langue cible, qui nous informent sur le rapport entre la langue maternelle, la langue cible et l'apprenant en milieux scolaire et extrascolaire. Dans un deuxième temps, nous exposerons les résultats des participants aux épreuves portant sur l'usage des déterminants partitifs. Ce dernier contient quatre exercices lacunaires où le partitif est utilisé dans des thématiques différentes: nourriture et boisson, sentiments et attitudes, activités et météorologie. Le fait de diversifier les exemples reliés aux différents contextes sémantiques auxquels peut participer l'article partitif nous permet de savoir si les difficultés des arabophones sont reliées à l'usage du partitif en général ou à seulement quelques contextes sémantiques particuliers. Cela nous apporte aussi un éclairage sur la manière dont les participants utilisent les partitifs et sur le stade où les participants se sont rendus dans l'acquisition de ces derniers.

4.1 Résultats relatifs au questionnaire

Nous exposons dans cette section les résultats relatifs au questionnaire. Ce dernier avait pour but de nous informer sur le rapport entre la langue maternelle, la langue cible et l'apprenant en milieux scolaire et extrascolaire.

Les figures 4.1, 4.2 et 4.3 montrent respectivement *Langues parlées à la maison*, *Âge du début de l'apprentissage de l'arabe* et *Comparaison du contact des élèves avec l'arabe et le français*.

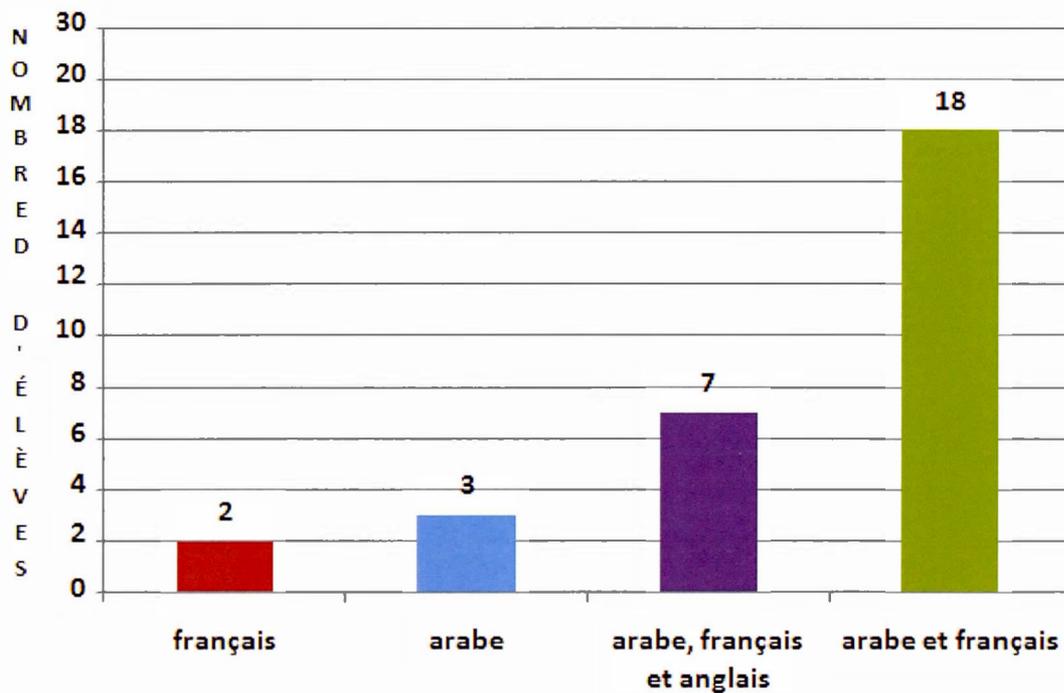


Figure 4.1 Langues parlées à la maison

La figure 4.1 permet de constater que la plupart des participants (83,3%) parlent deux à trois langues à la maison. Bien que leur langue maternelle soit l'arabe, 60% d'entre eux parlent une deuxième langue et 23,3% des participants parlent même une troisième langue. Les participants parlant une seule langue à la maison, tel que le français (6,7%), ou l'arabe (10%) sont beaucoup moins nombreux.

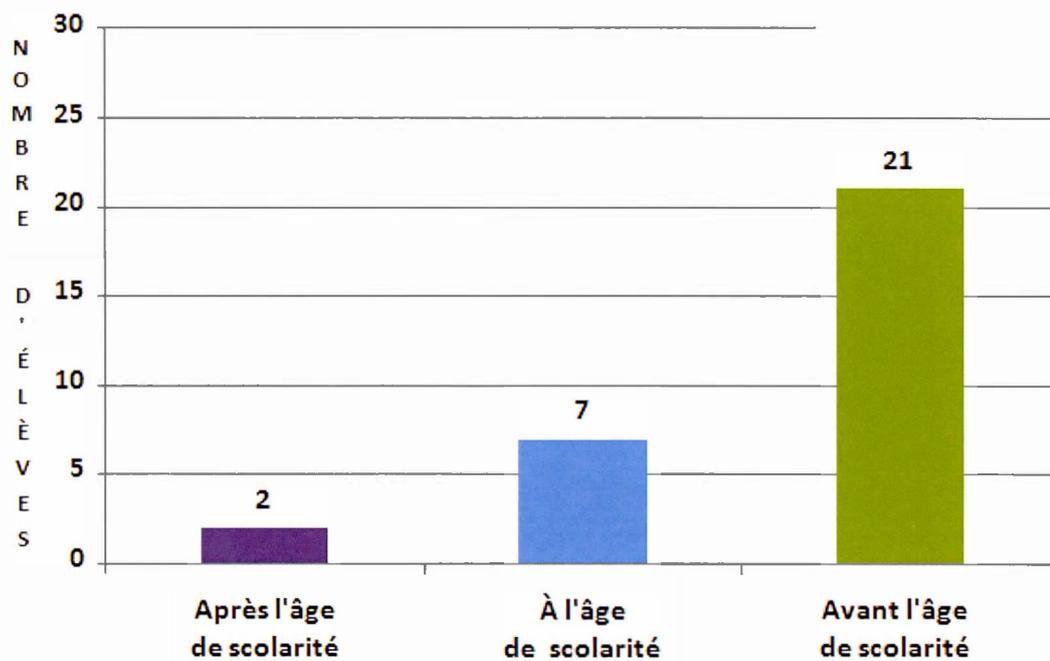


Figure 4.2 Âge du début de l'apprentissage de l'arabe

Cette figure permet de constater que la grande majorité des participants (70%) ont commencé l'apprentissage de la langue maternelle dans des écoles offrant des cours d'arabe avant l'âge de scolarité, c'est-à-dire avant l'âge de cinq ans. Une plus faible proportion (23,3%) des participants ont commencé à apprendre l'arabe standard à l'âge de scolarité, soit en même temps que le français. Or, il semble être plus rare que l'apprentissage de l'arabe se fasse après l'âge du début de la scolarité (6,7%). Donc, pour la majorité des participants, l'apprentissage de l'arabe a précédé celui du français.

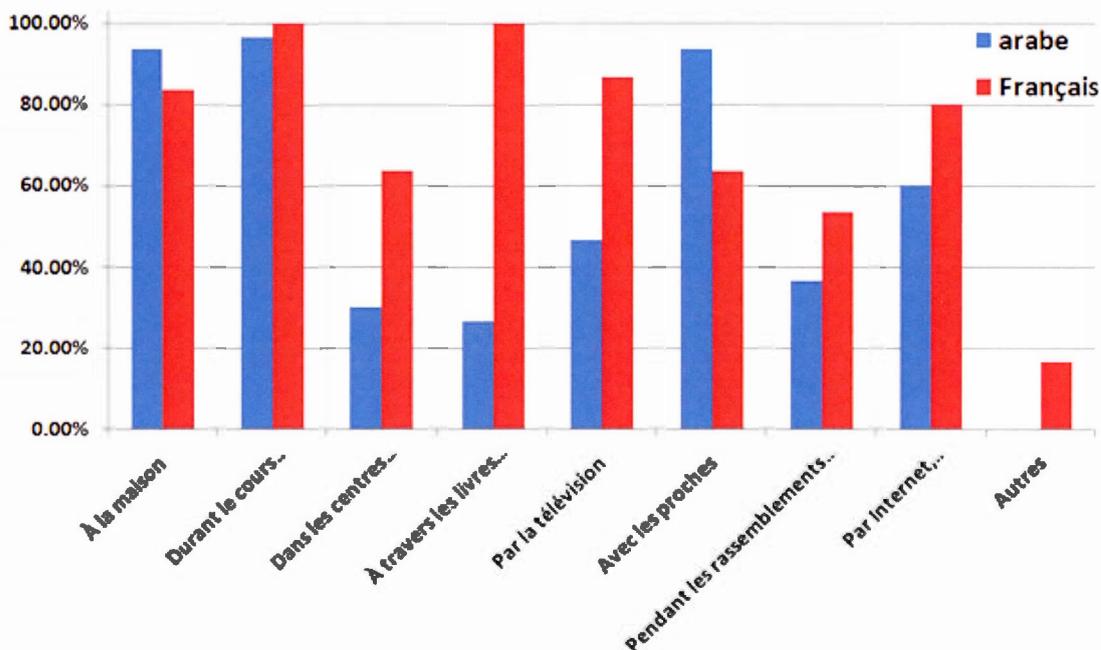


Figure 4.3 Comparaison du contact des élèves avec l'arabe et le français

Cette figure permet d'observer que le contact avec le français est généralement plus fréquent à l'école, lors d'activités organisées se déroulant dans des centres communautaires (comme des activités extrascolaires), pendant des rassemblements (comme lors d'un événement spécial, telle une fête de quartier ou une célébration religieuse), ainsi qu'à travers différents médias comme les livres, la télévision et l'Internet. La catégorie « Autres » inclut notamment l'utilisation de la part des participants d'un logiciel pour ordinateur ou d'une application sur un téléphone cellulaire et se démarque par le fait que ce type de contact linguistique s'effectue uniquement en français.

4.2 Résultats relatifs aux épreuves portant sur l'utilisation du déterminant partitif

Nous exposons dans cette section les résultats relatifs aux épreuves portant sur le déterminant partitif. Ces épreuves consistaient en un test lacunaire comportant quatre exercices où le partitif est lié à plusieurs thèmes: nourriture et boisson, sentiments et attitudes, activités et météorologie. Cela nous permet de voir ce qui, parmi les déterminants partitifs à l'écrit en 5e du primaire, est acquis et non acquis.

Dans la figure 4.4 nous présentons le *Pourcentage des réponses correctes aux tests des déterminants partitifs*.

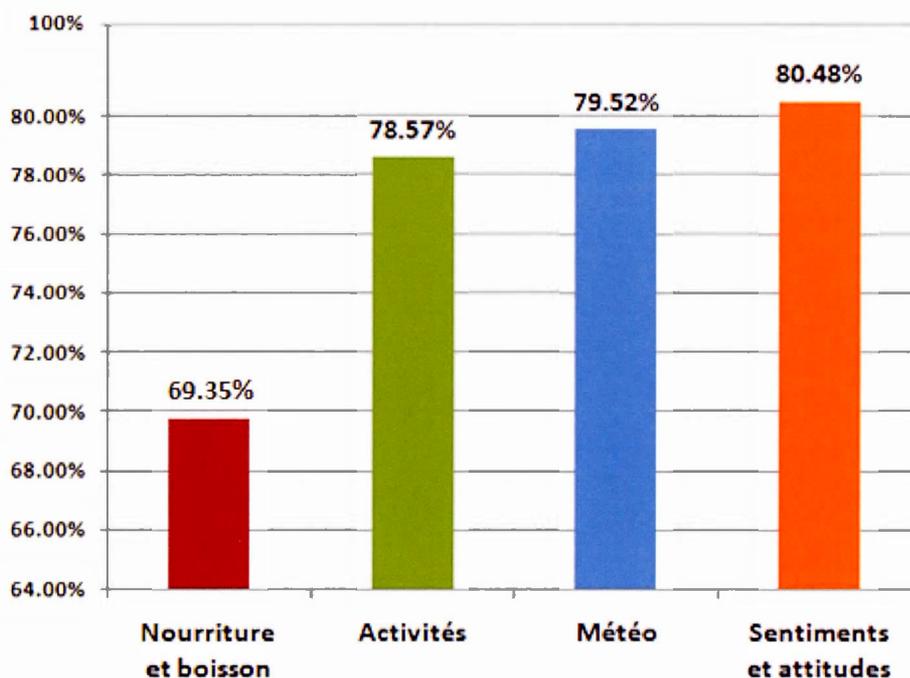


Figure 4.4 Pourcentage des réponses correctes aux tests des déterminants partitifs

Cette figure permet de constater que l'utilisation du partitif est moins bien réussie dans l'épreuve portant sur le thème Nourriture et boisson (69,35%). Les participants avaient de la difficulté à choisir le bon déterminant parmi ceux qui leur ont été proposés dans la consigne. À titre d'exemple, les participants ont commis les erreurs suivantes pour ce thème donnant des conseils sur l'alimentation saine:

- * Buvez *l'eau* tiède plutôt que, Buvez *de l'eau* tiède .
- * Préparez *un* poulet à la vapeur plutôt que, Préparez *du* poulet à la vapeur.
- * Évitez d'utiliser *l'huile* plutôt que, Évitez d'utiliser *de l'huile*.

Les participants ont beaucoup mieux réussi les tests associés aux thèmes *Activités* (78.57%), « Météo » (79.52%), et *Sentiments et attitudes* (80.48%), avec une différence négligeable variant entre 0.95% à 1.9%.

Dans la figure 4.5 nous présentons la *Moyenne des réponses correctes de l'emploi du partitif à la forme négative*.

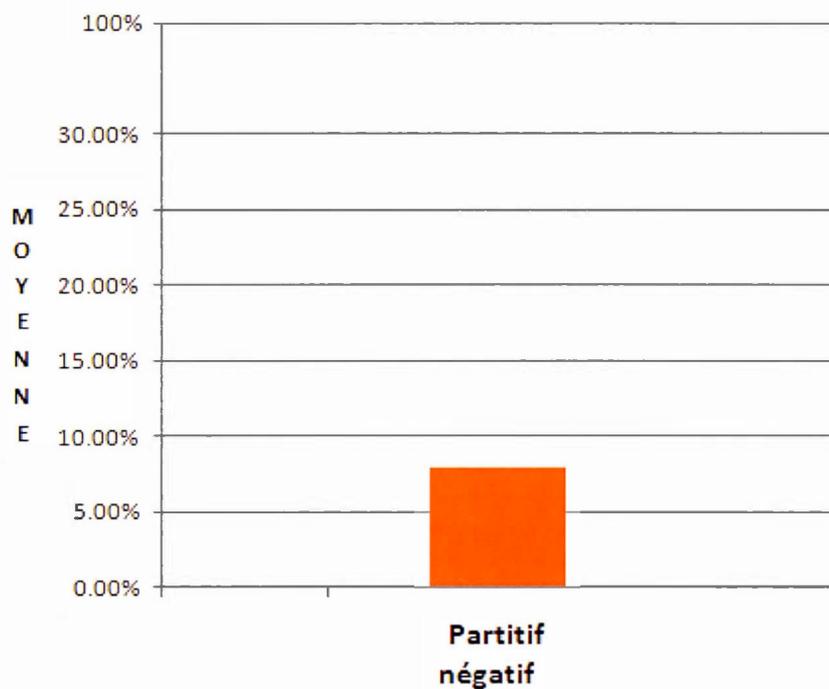


Figure 4.5 Moyenne des réponses correctes de l'emploi du partitif à la forme négative

Cette figure permet de constater que les participants éprouvent une grande difficulté avec le partitif à la forme négative. Ce dernier utilisé dans le test lacunaire apparaît avec un taux de réussite de seulement (6,7%). Voici les erreurs commises par les participants:

- * Évitez les sucreries et surtout pas *la* crème glacée plutôt que, Évitez les sucreries et surtout pas *de* crème glacée.
- * Évitez les sucreries et surtout pas *de la* crème glacée plutôt que, Évitez les sucreries et surtout pas *de* crème glacée.

Dans la figure 4.6 nous présentons les *types d'erreurs liées à l'usage du partitif*.

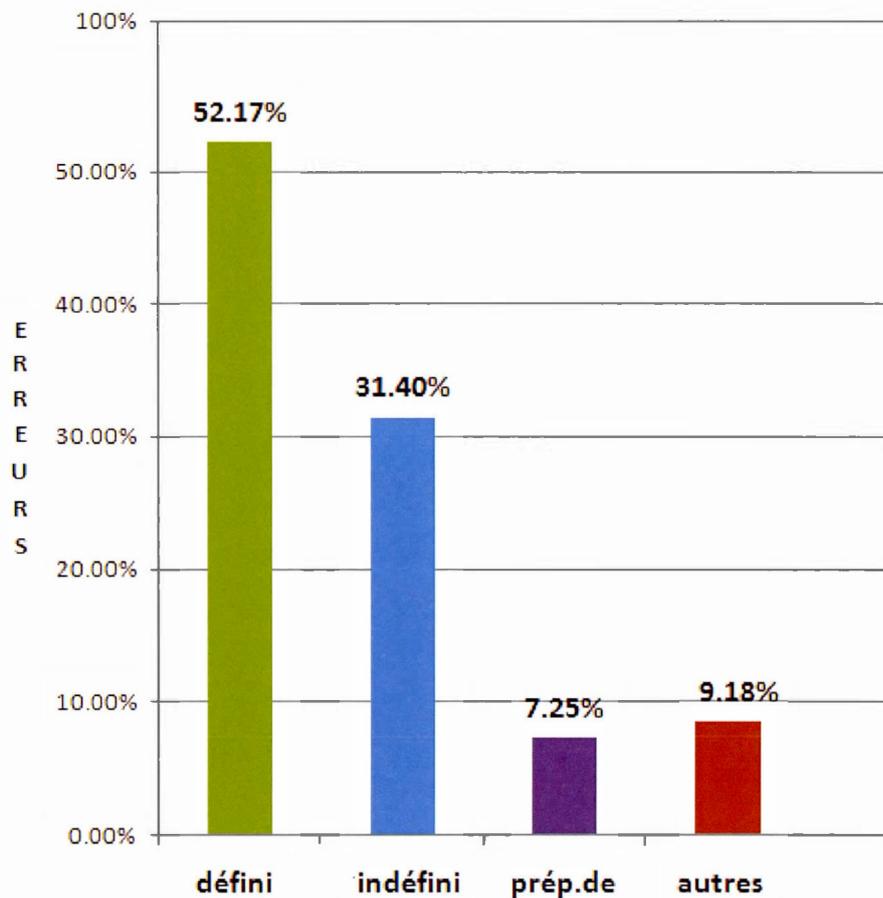


Figure 4.6 Types d'erreurs liées à l'usage du partitif

Dans la figure 4.6 on remarque que pour l'ensemble des épreuves, le partitif a été remplacé par le déterminant défini par plus de la moitié des participants, par exemple:

- * Il adore faire *le* ski plutôt que, Il adore faire *du* ski .

- * Il a eu *la* chance plutôt que, Il a eu *de la* chance.

Le tiers des participants l'ont remplacé par le déterminant indéfini:

- * Il adore faire *une* randonnée plutôt que, Il adore faire *de la* randonnée.

- * Il a eu *une* chance plutôt que, Il a eu *de la* chance.

Un nombre limité de participants (7.25%) l'ont remplacé par la préposition de, comme suit:

- * Évitez d'utiliser *de* huile plutôt que, Évitez d'utiliser *de l'*huile.

- * Buvez *de* eau plutôt que, Buvez *de l'*eau.

Il est également à noter que presque 10% des participants ont effectué des erreurs liées au genre pour ce test, ou n'ont pas répondu à la question.

Dans la figure 4.7 nous présentons l'*usage erroné du partitif à la place d'autres déterminants dans les leurs*.

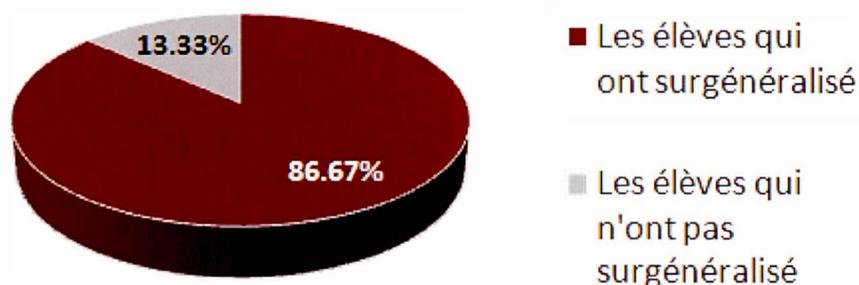


Figure 4.7 Usage erroné du partitif à la place d'autres déterminants dans les leurres

Cette figure permet de constater que la majorité des participants ont utilisé le partitif dans les 23 leurres, dont 12 déterminants définis et 11 indéfinis. L'objectif des leurres dans le test lacunaire était d'évaluer le degré de maîtrise des participants de l'emploi du partitif. Il semble que ces derniers ont surgénéralisé l'utilisation du partitif. Par exemple, dans les leurres des deux phrases suivantes, les participants devaient utiliser un déterminant défini, mais ils ont opté pour le partitif:

- * Cette aventure lui a procuré divers sentiments tels que: *de la peur, du courage et de l'assurance* plutôt que, Cette aventure lui a procuré divers sentiments tels que : *la peur, le courage et l'assurance*.

-* *Du froid* va persister jusqu'à la fin de semaine plutôt que, *Le froid* va persister jusqu'à la fin de semaine.

Concernant les leurres dans les deux phrases suivantes, les participants devaient utiliser le déterminant indéfini, mais ils ont plutôt opté pour le partitif:

- * Mangez *du* rôti¹⁰ plutôt que, Mangez *une* rôtie.

- * Éviter *des* sucreries plutôt que, Éviter *les* sucreries.

Dans la figure 4.8 nous présentons les *Répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe*.

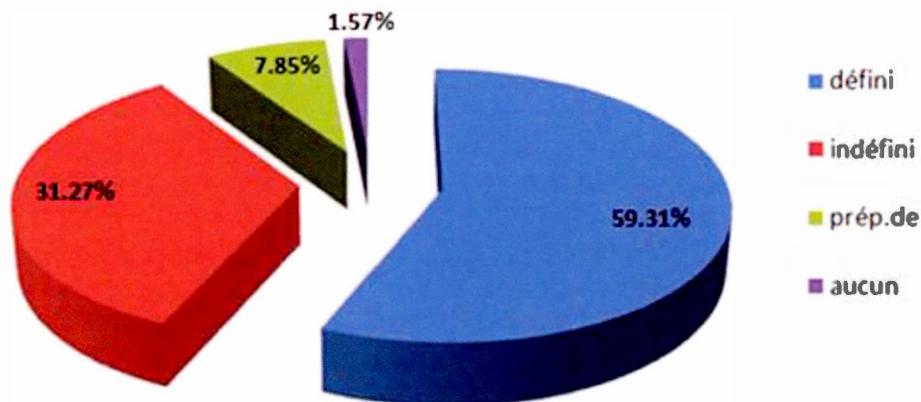


Figure 4.8 Répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe

Cette figure permet de constater que la majorité des participants ont souvent remplacé le partitif en français par son équivalent arabe qui est le défini (59.31%), suivi ensuite par l'indéfini (31.27%).

¹⁰ Pour éviter toute confusion, nous avons rappelé aux participants que le mot rôti signifie une tranche de pain grillée.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons interpréter les résultats présentés dans le chapitre précédent. Nous discuterons des résultats obtenus à la lumière de notre cadre théorique qui s'inscrit principalement dans la théorie de l'interlangue afin de répondre à notre question de recherche : Quel usage du déterminant partitif font les élèves arabophones de cinquième année du primaire scolarisés en français à l'écrit? Ces résultats sont également mis en relation avec les résultats d'autres études afin de mieux comprendre l'usage des déterminants partitifs par nos participants.

Dans la littérature, les études sur l'usage des déterminants, plus précisément les partitifs, indiquent que les adultes non francophones éprouvent des difficultés avec l'emploi de ces déterminants (Léger 2002; Sterlin 2007; Park 2011). Sterlin (2007) ajoute que cette difficulté n'est presque jamais éprouvée par les locuteurs natifs du français. En effet, le déterminant partitif est acquis d'une manière naturelle, sans aucun effort, chez ces derniers.

5.2 Profil des participants de l'étude

Les participants de cette étude sont des élèves arabophones de cinquième année du primaire fréquentant une école privée communautaire ayant des critères d'admission

plus élevés qu'une école publique montréalaise. Pour intégrer cette école, les élèves sont soumis à un test portant sur l'aspect psychologique et à un autre, sur leur performance scolaire. Les réponses au questionnaire qui portait sur l'aspect sociolinguistique de la langue maternelle et de la langue cible permettent de constater que la majorité des participants parlaient deux (83,3%) à trois langues (23,3%) à la maison. Ce constat concorde avec les résultats d'autres études qui démontrent que les parents immigrés choisissent souvent de faire apprendre plus qu'une seule langue à leurs enfants (Philip-Asdih, 1993). Pour compléter notre portrait des participants à l'étude, nous avons également examiné leur contact au quotidien avec les langues arabe et française (figure 3), car dans la théorie de l'interlangue, la perméabilité se manifeste par la pénétration des structures de la langue maternelle dans le système de l'interlangue des apprenants. Le contact avec le français est généralement dominant par rapport à celui de l'arabe dans tous les environnements examinés, hormis celui de la vie familiale, où l'arabe est légèrement prédominant.

5.3 L'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones

L'usage des déterminants partitifs chez nos participants a été analysé en fonction de trois contextes, c'est-à-dire, le contexte sémantique, l'utilisation du partitif à la forme négative et l'usage erroné du partitif en remplacement. Nous allons exposer les résultats en commençant par un examen de l'influence du contexte sémantique ou du thème (5.3.1), suivi par l'utilisation du partitif à la forme négative (5.3.2), remplacement du partitif par le déterminant défini (5.3.3), en fonction de la surgénéralisation du partitif (5.3.4), ainsi que selon la répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe (5.3.5).

5.3.1 L'influence du contexte sémantique ou du thème

L'analyse des données recueillies (figure 4.4) a permis de constater que l'emploi des partitifs est moins réussi (69,35%) quand il est relié au thème Nourriture et boisson. Les participants optent pour l'omission du *de* et la substitution du partitif par le défini ou l'indéfini, par exemple, Évitez d'utiliser *l'* huile et préparez *un* poulet à la vapeur, au lieu de, Évitez d'utiliser *de l'* huile et préparez *du* poulet. Nous émettons l'hypothèse que la non réussite de l'emploi du partitif relié au thème Nourriture et boisson est due au fait que l'arabe est utilisé davantage avec les proches et à la maison et à son utilisation au quotidien à l'oral (figure 3). Le choix du déterminant défini au lieu du déterminant partitif dans ces exemples semble démontrer que les participants tentent d'effectuer une traduction littérale de l'arabe lorsqu'ils devraient utiliser le partitif. L'arabe ne représente pas le concept de partitivité au moyen des équivalents des formes prépositionnelles *de*, *de la* ou *du* comme en français. Elle est représentée au moyen des déterminants défini et indéfini et parfois de la préposition *de*. Donc, ces erreurs ont été interférées de la langue maternelle. L'interférence faite de l'arabe au français explique le trait de perméabilité où le système de l'interlangue est pénétré par des structures de la langue maternelle lors de l'apprentissage du français (Adjemian, 1976).

Par ailleurs, les participants ont beaucoup mieux réussi les tests associés aux thèmes *Activités*, *Météo*, et *Sentiments et attitudes*. Pour les thèmes *Activités* et *Météo*, il semblerait que le contact prédominant des participants avec le français au sein de la sphère publique, comme dans les centres, et les rassemblements, lors de la lecture de livres, ainsi que le contact avec la télévision et l'Internet explique cette réussite. En particulier, l'accent dans le curriculum scolaire sur ces thèmes paraît favoriser leur apprentissage par les participants.

La réussite du thème *Sentiments et attitudes* était quelque peu surprenante étant donnée que traditionnellement l'on associe ce sujet à la sphère privée. Toutefois, depuis plusieurs années maintenant, les thèmes de la gestion des émotions, la médiation et l'écoute active font de plus en plus partie intégrante du milieu scolaire. Par ailleurs, les jeunes apprennent à verbaliser leurs émotions très souvent en se basant sur des représentations des séries télévisées et de réseaux sociaux sur Internet, qui font partie de leur vie quotidienne et de la sphère publique (Dagnaud 2003; Guilé 2008).

5.3.2 L'utilisation du partitif à la forme négative

Nous avons aussi constaté que les participants éprouvent une grande difficulté dans l'utilisation du partitif à la forme négative (figure 5). En effet, le déterminant partitif à la forme négative utilisé dans notre test lacunaire a été réussi avec seulement 6,67%. Dans leur interlangue, nos participants ont remplacé le partitif à la forme négative *de par de la* ou *la*, comme illustré par les exemples suivants:

* Évitez les sucreries et surtout pas *la* crème glacée.

- *Évitez les sucreries et surtout pas *de la* crème glacée.

Dans la première phrase, les participants ont omis le partitif négatif *de* et l'ont remplacé par le déterminant défini *la*; dans la deuxième phrase, ils ont ajouté le déterminant défini *la*. Cela rejoint la théorie de l'interlangue qui postule que les erreurs peuvent être faites par omission ou addition (Corder, 1981).

Ces résultats corroborent ceux de Sterlin (2007) dévoilant que les non-francophones ne font pas la distinction ni à l'oral ni à l'écrit entre les éléments suivants: la forme partitive, la forme négative, la forme contractée et la forme indéfinie. L'interlangue des élèves fournit des indices pour mieux comprendre ces résultats. Malgré que la

langue arabe intègre notamment les notions de définitude, d'indéfinitude et de partitivité, elles ne sont pas toujours marquées au moyen d'un déterminant, comme dans le cas de l'indéfini qui est absent en arabe. Breckx (1996) note aussi dans sa grammaire que ces éléments sont sources de difficultés menant à des confusions. Nous pensons que la difficulté liée au partitif et à sa forme négative est due à sa complexité et à l'absence de ces formes dans la langue arabe et à leur différente représentation en français. Pour reprendre des exemples de Breckx (1996), les différences inhérentes à l'utilisation du partitif sont à la fois subtiles et complexes, par exemple, pour les phrases suivantes: Marc se souvient *de la* fête et Marc attend *de la* famille, ou alors Marc parle *du* projet et Marc attend *du* monde.

5.3.3 Le remplacement du partitif par le déterminant défini

Concernant les types d'erreurs liées à l'usage du partitif, la figure 6 montre que, dans l'ensemble des épreuves, le partitif a été remplacé par le déterminant défini par plus de la moitié des participants, par exemple: Il adore faire *le* ski ou Évitez d'utiliser *l'*huile.

Nous savons que l'article défini est le plus utilisé chez les non-francophones (Busque 1999; Sterlin 2007; Lebas-Fraczak 2009; Park 2011) parce qu'il est le premier à être maîtrisé. Cela est corroboré par notre étude auprès d'élèves arabophones. Nous pensons donc que nos participants remplacent le déterminant partitif par le défini parce qu'ils ont acquis ce dernier. Ces résultats concordent avec ceux de la recherche de Prodeau (2006) stipulant qu'il y a un ordre dans l'acquisition des déterminants, commençant par le défini et se terminant par le partitif. Cet auteur s'est inspiré de certains auteurs (Véronique 1995; Bartning et Schylter 2004) qui ont proposé des stades de développement dans l'acquisition du français langue seconde allant du plus simple au plus complexe.

D'autre part, ces résultats corroborent l'hypothèse d'Ohlmann (2006) à l'effet que les non-francophones évitent l'emploi des partitifs en les remplaçant par des articles définis, car les partitifs peuvent être facilement confondus avec l'article contracté, avec la préposition *de* et l'article défini, ainsi que l'article défini. Par ailleurs, les partitifs n'existent pas dans leur langue maternelle. Cependant, il faut nuancer l'influence de la langue première dans l'interlangue, et prendre en considération l'existence de stratégies d'évitement et de compensation faisant partie des traits de l'instabilité de l'interlangue (Vogel 1995).

L'une des difficultés avec l'utilisation du partitif réside donc dans son absence de la langue arabe et dans la divergence de ses interprétations linguistiques.

5.3.4 La surgénéralisation du partitif

Les résultats ont aussi démontré que la majorité des participants (86,67%) ont recouru au partitif au lieu de douze déterminants définis et de onze déterminants indéfinis dans notre test lacunaire. Ces leures nous permettent d'émettre l'hypothèse d'une surgénéralisation qui est l'une des caractéristiques les plus importantes de l'interlangue.

Plus de la moitié (59.56%) des participants ont surgénéralisé l'utilisation du partitif à la place du déterminant défini et de l'indéfini dans les leures. Les résultats de notre étude diffèrent quelque peu des recherches portant sur les partitifs menées auprès d'adultes non-francophones. Par exemple, plusieurs auteurs ont plutôt constaté la surgénéralisation du défini en remplacement du partitif (Léger 2002; Sterlin 2007; Park 2011). Donc, nos participants n'éprouvent pas autant de difficultés que les non-francophones adultes, car des études ont avancé que l'apprentissage d'une L2 à un jeune âge serait plus facile qu'à un âge adulte (Pinker, 1994). Nous pensons aussi que la surgénéralisation des partitifs par nos participants, même si elle est incorrecte,

revient au fait qu'ils sont à un stade où ils progressent dans l'acquisition des partitifs, car on surgénéralise ce qui est acquis en partie. Les résultats ont aussi démontré que les élèves qui ont surgénéralisé le partitif dans les leurres ont comme troisième langue l'anglais.

5.3.5 Répartition des erreurs de l'usage du partitif selon le recours à l'arabe

Pour analyser la source des erreurs commises par les participants, nous les avons réparties selon le recours à leur équivalent en arabe (figure 8). Par exemple, dans les phrases: Buvez *de* l'eau tiède chaque jour avant les repas, et Il adore faire *du* ski, leur correspondant en arabe est, Buvez l'eau tiède chaque jour avant les repas et Il adore faire le ski. Dans les résultats que nous avons obtenus, plus de la moitié (59,31%) des participants ont remplacé le partitif par le déterminant défini et 31,27% l'ont remplacé par l'indéfini. Donc, 90,58% des participants semblent avoir effectué une traduction littérale de l'arabe, ce qui paraît avoir influencé leur choix du défini ou de l'indéfini plutôt que le partitif. Nous concluons que la majorité des erreurs de l'usage du partitif sont interlinguales, c'est-à-dire inhérentes à l'arabe, et que le reste des erreurs (9,42%) sont intralinguales, donc inhérentes à la langue cible, ici le français. Ces résultats semblent concorder aussi avec les études de certains auteurs (Prodeau 2006; Sterlin 2007; Ohlmann 2006) démontrant que les non-francophones acquièrent le déterminant défini en premier, mais d'autres études seraient nécessaires pour confirmer ce constat préliminaire.

Ceci est tout à fait compatible avec la théorie de l'interlangue quant aux stratégies auxquelles les enfants ont recouru, à savoir l'omission, l'addition, la substitution et l'ordre (Corder, 1981). À titre d'exemple, parmi nos participants, il y en a qui ont omis le *de* du partitif tout en gardant seulement *la*, par exemple, Il adore faire *la* randonnée. D'autres participants ont ajouté le déterminant défini *la*, par exemple, Évitez les sucreries et surtout pas *de la* crème glacée. Pour ce qui relève du cas de la

substitution, certains participants ont remplacé le partitif par le déterminant indéfini *un* ou *une*, comme dans l'exemple suivant: Il a eu *une* chance.

Ces résultats peuvent aussi être le produit d'une simplification où les apprenants réduisent la langue cible à un système plus simple, ici, l'utilisation du déterminant défini à la place du partitif. Le déterminant défini est choisi ici parce que son utilisation est la plus simple étant donné qu'il est le premier à être maîtrisé (Busque 1999; Léger 2002; Prodeau 2006; Sterlin 2007). Mais la plupart des élèves ont choisi de mettre le déterminant défini à la place du déterminant partitif, comme cela peut se voir grâce aux exemples suivants: Il joue *la* flûte ou Il a eu *la* chance plutôt que Il joue *de la* flûte ou Il a eu *de la* chance. Nous pensons que les participants ont simplifié l'emploi du partitif en ayant recours à ce déterminant, car en arabe, il n'y a qu'un seul déterminant défini *al*. Il est le même au masculin, au féminin, au singulier, au duel et au pluriel et on le transcrit sous la forme *al* en français.

Comme le font remarquer Besse et Porquier (1991), cette idée tient en partie au fait que la morphologie chez les apprenants d'une langue seconde est généralement plus pauvre. Ce trait peut aussi toucher quelques aspects de la langue comme l'utilisation de l'infinitif, la conservation de la forme du mot au masculin singulier, l'utilisation d'un seul type de déterminant, pour ne nommer que quelques exemples.

Même si nos participants ont des difficultés en ce qui concerne l'emploi du partitif, ils semblent ne pas éprouver autant de difficultés que les adultes non francophones, tel que constaté dans la littérature existante (Léger 2002; Sterlin 2007; Park 2011). Ces études démontrent que les adultes non francophones surgénéralisent le déterminant défini au détriment du partitif. Notre étude démontre que les élèves arabophones surgénéralisent le déterminant partitif au détriment des déterminants définis et indéfinis dans les leurs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la

majorité de nos participants, vingt-quatre parmi trente, sont nés au Québec. Carpentier *et al.* (2009) soulignent qu'une personne née au Canada dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais n'est plus considérée comme étant allophone au même titre qu'une personne nouvellement immigrée. D'ailleurs, la figure (3) permet d'observer que le contact des participants avec le français a lieu le plus souvent dans les rassemblements, les centres communautaires, à travers les livres et la lecture, par la télévision, par Internet et autres, alors que l'arabe est utilisé davantage avec les proches et à la maison.

Même si la majorité des élèves ont commencé l'apprentissage de l'arabe avant l'âge de scolarité et y consacrent en moyenne 5 heures par semaine, à la maison et à l'école, l'arabe demeure en grande partie réservé pour l'intimité, alors que le français, la langue première du Québec, est utilisé dans la communication effectuée dans des contextes plus formels, c'est-à-dire des lieux de la sphère publique plutôt que privée. Cette distinction pourrait expliquer pourquoi la surgénéralisation des partitifs parmi les étudiants arabophones examinée dans le cadre de ce mémoire était élevée. Étant donné que la surgénéralisation est une caractéristique prééminente de l'interlangue, comme cela a été examiné dans notre cadre théorique, nous nous attendions à ce que nos participants fassent un usage de cette stratégie de compensation linguistique. L'hypothèse disant que ces derniers surgénéralisent le partitif en raison de leurs difficultés d'apprentissage ou de leur faible niveau scolaire semble devoir être écartée. Comme cela a été mentionné dans la présentation du profil des participants, ces derniers démontrent une bonne performance scolaire. En effet, pour intégrer cette école communautaire privée, les élèves sont soumis à un test d'admission qui compte deux volets, l'un portant sur l'aspect psychologique et l'autre, sur la performance scolaire.

CONCLUSION

Les recherches existantes portant sur les déterminants partitifs ont été menées auprès d'apprenants adultes non francophones coréens, hispanophones, russophones, anglophones, italiens, portugais, roumains et haïtiens. Ces études ont démontré que ces apprenants éprouvent de la difficulté dans l'usage du partitif à l'écrit. À notre connaissance, aucune recherche sur les déterminants partitifs, auprès d'apprenants arabophones du primaire, n'a été effectuée. Notre question de recherche était la suivante: Quel usage du déterminant partitif en français font les élèves arabophones de cinquième année du primaire scolarisés en français à l'écrit? Pour répondre à la question de recherche, nous avons sélectionné 30 élèves arabophones de cinquième année du primaire au sein d'une école montréalaise privée.

Nos instruments de mesure étaient un questionnaire et un test lacunaire. Le questionnaire portait sur l'aspect sociolinguistique de la langue maternelle et de la langue cible. Il avait pour objectif de nous informer sur les rapports entre la langue maternelle, la langue cible et l'apprenant en milieux scolaire et extrascolaire. Les participants ont par la suite complété un test lacunaire qui avait pour objectif de vérifier l'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones de cinquième année du primaire et voir si leurs difficultés sont reliées à l'usage du partitif en général ou à seulement quelques contextes sémantiques particuliers. Le test lacunaire était réparti en quatre thèmes : nourriture et boisson (ex. Éviter d'utiliser de l'huile); sentiments et attitudes (ex. Cela lui procure du courage); activités (ex. Il adore faire de la randonnée) et météorologie (ex. On prévoit de la glace et du blizzard).

Les résultats ont révélé qu'en cinquième année du primaire, les élèves arabophones surgénéralisent l'usage du partitif et éprouvent des difficultés avec le déterminant partitif à la forme négative. Ces difficultés pourraient avoir un lien avec le fait que la langue arabe est réservée pour la sphère privée, comme la maison et les interactions avec les proches et la famille, tandis que la langue française est utilisée plus fréquemment dans la sphère publique, comme à l'école. Les problèmes liés à l'usage des déterminants étaient potentiellement liés au fait que nos sujets n'avaient pas l'occasion d'appliquer et de consolider les règles d'écriture apprises à l'école dans leur vie familiale et sociale. L'absence de déterminants dans la langue arabe est également un facteur qui pourrait expliquer la difficulté d'utilisation de cette composante de la langue française chez les sujets ayant fait partie de l'étude.

La littérature existante démontre que les non-francophones adultes surgénéralisent le déterminant défini au détriment du partitif. Notre étude, quant à elle, démontre qu'en plus de la difficulté éprouvée par les élèves arabophones avec le partitif à la forme négative, ils surgénéralisent le déterminant partitif.

Limites de la recherche et perspectives futures

Dans un premier temps, nous n'avons pas pu comparer nos résultats avec ceux des élèves francophones. Ainsi, un groupe contrôle nous aurait permis de vérifier si la difficulté appartenait exclusivement aux apprenants arabophones ou était partagée par les apprenants natifs du français. Aussi une étude future qui examinerait l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français serait profitable. Il serait effectivement intéressant de mieux comprendre de quelle manière cette troisième langue influence l'usage du partitif en français chez les arabophones.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes limitée à la mesure par le test lacunaire à quatre thèmes. Dans d'autres recherches, il serait souhaitable d'ajouter d'autres

thèmes afin de vérifier si les difficultés des arabophones y sont reliées. Alternativement, il serait également intéressant de scinder ces thèmes en des sous-thèmes plus précis afin d'identifier si l'utilisation des déterminants partitifs est variable dans un même contexte et explorer les causes éventuelles de cette variation.

Par ailleurs, le test ne comportait pas des phrases où le partitif était supprimé, par exemple: Je veux de la soupe et du fromage. Je ne veux ni soupe ni fromage. Sterlin (2007) précise que les non-francophones éprouvent de la difficulté quand le déterminant est absent. Les résultats de notre étude ont uniquement démontré que les élèves avaient une grande difficulté à utiliser le partitif à la forme négative et non son absence.

Il aurait également été souhaitable d'effectuer des entretiens avec nos participants, suite au questionnaire et au test lacunaire, ce qui aurait permis de mieux comprendre le choix des items employés. D'autres études seront nécessaires pour mieux comprendre la raison pour laquelle les participants ont commis certaines erreurs, comme l'utilisation du défini ou de l'indéfini à la place du partitif. Des questions supplémentaires sur ces aspects précis permettraient d'analyser plus en profondeur les causes des erreurs commises en lien avec le déterminant partitif. Nous reconnaissons que la maîtrise des langues secondes est également déterminée par d'autres facteurs. Nous avons vu que les interlangues des apprenants sont extrêmement variables. Dès lors, il faudra retenir que, comme le montrent Porquier et Frauenfelder (1980), une erreur produite par des apprenants renvoie à des analyses différentes, d'où la difficulté à interpréter les erreurs avec assurance.

De plus, une nouvelle étude avec des participants arabophones de plusieurs niveaux pourrait éclaircir ce qui s'est dégagé dans les résultats de notre recherche. Nous pourrions prendre de nouveaux participants, entre autres, des arabophones adultes,

afin de cerner le processus de l'évolution de l'interlangue, pour être en mesure de comparer nos résultats avec ceux d'autres auteurs (Léger 2002; Sterlin 2007; Park 2011). Notre étude a été réalisée en synchronie, mais une étude longitudinale serait tout aussi pertinente pour comprendre comment évolue l'interlangue des élèves. En effet, il serait intéressant d'explorer les variations de l'interlangue de l'acquisition des partitifs au premier cycle du secondaire, puisqu'elle est en constante évolution et progression.

Il reste aussi à souhaiter qu'une autre recherche, menée auprès d'autres élèves arabophones fréquentant, par exemple, les écoles publiques, vienne valider la nôtre, ou encore nuancer les résultats obtenus. Ceci orienterait certainement la recherche de pistes de remédiation, lesquelles permettront d'éviter qu'un apprenant développe une interlangue fossilisée.

Notre recherche aidera les enseignants et autres intervenants, tels que les orthopédagogues, les orthophonistes et les responsables du soutien linguistique, à mieux comprendre la source et l'origine des erreurs des élèves arabophones reliées à l'usage des déterminants partitifs. Elle permet à ces spécialistes d'intervenir auprès de cette population et de mieux la soutenir dans son processus d'apprentissage de la langue seconde.

**ANNEXE A : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE 5E ANNÉE
DU PRIMAIRE DE L'ÉCOLE DAR-AL-IMAN**

Nom de l'élève:

1- Quelle est votre date de naissance?

.....

2- Êtes-vous né au Québec?

.....

3- Si vous n'êtes pas né au Québec, quel est votre pays d'origine?

.....

4- Si vous n'êtes pas né au Québec, quel âge aviez-vous quand vous êtes arrivé ici?

.....

5- Quelles langues parlez-vous à la maison?

-
-
- Autre

6- Cochez une ou plusieurs cases selon les situations où vous êtes en contact avec l'arabe:

• à la maison

• durant le cours de français

- dans les centres communautaires
- à travers les livres et la lecture
- par la télévision
- avec les proches
- pendant les rassemblements communautaires
- par Internet, Skype, etc.
- autres:

7- Avez-vous déjà suivi des cours d'arabe?

- oui
- non

8- Depuis combien d'années apprenez-vous l'arabe?

.....

9- Quel est le nombre d'heures, par semaine, consacrées à l'apprentissage de l'arabe?

- à l'école.
- à la maison.

10- Cochez une ou plusieurs cases selon les situations où vous êtes en contact avec le français:

- à la maison
- durant le cours de français
- dans les centres communautaires

- à travers les livres et la lecture
- par la télévision
- avec les proches
- pendant les rassemblements communautaires
- par Internet, Skype, etc.
- autres:

ANNEXE B : TEST LACUNAIRE ET CORRIGÉ

Test lacunaire

Complétez les textes suivants en ajoutant les déterminants définis (le, la, les et l'), les déterminants indéfinis (un, une, des, de) ou les déterminants partitifs (du, de la, de l', des) appropriés.

1) Nourriture et boisson



Un bon régime¹¹

Buvez eau tiède chaque jour avant les repas. Mangez rôti le matin.
À midi, préparez salade de crudités, viande rouge grillée ou
poulet à la vapeur, et légumes verts. Évitez d'utiliser huile. Terminez
avec fruit.

¹¹Adapté http://www.maisondequartier.com/cours/exercices.php?exo=situation_3&lang=en&number=3

Le soir, c'est le même principe. Ne prenez pas fruit, mais bon yogourt naturel.

Vous pouvez prendre pâtes ou riz quatre fois par semaine.

Évitez sucreries et surtout pas crème glacée. Enfin, ne mangez pas entre les repas.

2) Sentiments et attitudes



Lucas quitte sa demeure pour se rendre à forêt Séquoia. En s'approchant d' arbre majestueux, il entend bruits effrayants. Pour se donner courage et force, il joue flûte. chant qu'il émet attire très beaux oiseaux qui se mettent à gazouiller. Cela lui procure assurance, courage et joie.

Il a eu chance, car bruits terrifiants n'étaient qu'imagination.

Cette aventure lui a procuré divers sentiments tels que: . . . peur, courage et assurance.

Les températures sont vraiment basses. froid va persister jusqu'à la fin de la semaine.

Dans le sud du Québec, il y aura froid avec vent. En ce qui concerne les précipitations, nous aurons neige dans la région du Sud du Saint-Laurent. Sur la Côte-Nord, averses de neige combinées à vents violents vont provoquer poudrerie.

Pour demain, on prévoit glace et blizzard au nord-ouest de la province et pluie verglaçante plus à l'est. Mais d'ici une semaine, soleil sera de retour.

Corrigé du test lacunaire

Complétez les textes suivants en ajoutant les déterminants définis (le, la, les et l'), les déterminants indéfinis (un, une, des, de) ou les déterminants partitifs (du, de la, de l', des) appropriés.

1) Nourriture et boisson



Un bon régime¹²

Buvez **(de l')** eau tiède chaque jour avant les repas. Mangez **(une)** rôtie le matin. À midi, préparez **(une)** salade de crudités, **(de la)** viande rouge grillée ou **(du)** poulet à la vapeur, et **(des)** légumes verts. Évitez d'utiliser **(de l')** huile. Terminez avec **(un)** fruit.

Le soir, c'est le même principe. Ne prenez pas **(de)** fruit, mais **(un)** bon yogourt naturel.

Vous pouvez prendre **(des)** pâtes ou **(du)** riz quatre fois par semaine.

Évitez **(les)** sucreries et surtout pas **(de)** crème glacée. Enfin, ne mangez pas entre les repas..

2) Sentiments et attitudes



Lucas quitte sa demeure pour se rendre à **(la)** forêt Séquoia. En s'approchant d' **(un)** arbre majestueux, il entend **(des)** bruits effrayants. Pour se donner **(du)** courage et **(de la)** force, il joue **(de la)** flûte. **(Le)** chant qu'il émet attire **(de)** très beaux oiseaux

¹²Adapté http://www.maisondequartier.com/cours/exercices.php?exo=situation_3&lang=en&number=3

qui se mettent à gazouiller. Cela lui procure **(de l')** assurance, **(du)** courage et **(de la)** joie.

Il a eu **(de la)** chance, car **(les)** bruits terrifiants n'étaient qu'imagination.

Cette aventure lui a procuré divers sentiments tels que: **(la)** peur, **(le)** courage et **(l')** assurance.

3) Activités

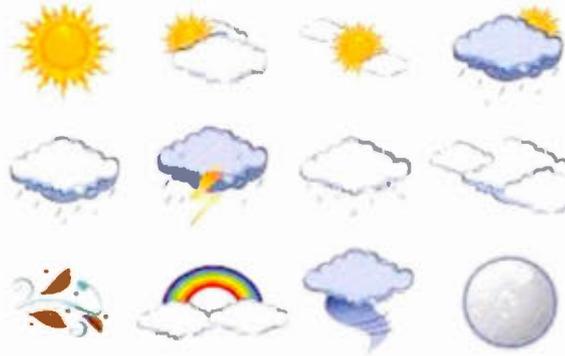


Dès le début **(des)** vacances, Philippe avait décidé de passer ses vacances dans **(le)** chalet de son grand-père à **(la)** montagne.

Il adore faire **(du)** ski de fond, **(de la)** randonnée et **(du)** patinage.

Il a eu également **(l')** occasion de voir une équipe de scouts faire **(de la)** motoneige, **(de la)** planche à neige, **(de la)** raquette et **(de l')** escalade. Quelles belles vacances!

4) Météo



Les températures sont vraiment basses. **(Le)** froid va persister jusqu'à la fin de la semaine.

Dans le sud du Québec, il y aura **du** froid avec **du** vent. En ce qui concerne les précipitations, nous aurons **de la** neige dans la région du Sud du Saint-Laurent. Sur la Côte-Nord, **(des)** averses de neige combinées à **(des)** vents violents vont provoquer **de la** poudrerie.

Pour demain, on prévoit **de la** glace et **du** blizzard au nord-ouest de la province et **de la** pluie verglaçante plus à l'est. Mais d'ici une semaine, **(le)** soleil sera de retour.

NB: les partitifs sont en rouge

NB: les leures en noir et entre parenthèses

NB: Le classement a été enlevé avant d'administrer le test aux élèves.

APPENDICE A: LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MINEUR)

«ANALYSE DES ERREURS RELIÉES À L'USAGE DES DÉTERMINANTS
PARTITIFS CHEZ LES ÉLÈVES ARABOPHONES DE 5E ANNÉE DU
PRIMAIRE»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Salah Rahima

Programme d'enseignement : Maîtrise en didactique des langues

Adresse courriel : salah.rahima@courrier.uqam.ca

Téléphone : (450) 686-9347

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Madame, Monsieur

Dans le cadre de mes études en maîtrise en éducation à l'UQAM, je m'intéresse à l'apprentissage de l'écriture par les élèves du primaire et plus spécifiquement par des élèves dont la langue maternelle est l'arabe. Afin de les aider dans leur apprentissage du français, il est important de bien connaître leurs forces et leurs besoins. Ma recherche portera sur l'usage des déterminants partitifs.

Votre autorisation permettra une meilleure connaissance des besoins et des forces de la clientèle arabophone et l'avancement des connaissances dans l'apprentissage de l'écriture par cette population. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Anila Fejzo, professeure au département de Didactique des langues à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du

Québec à Montréal. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 6458 ou par courriel à l'adresse suivante : fejzo.anila@uqam.ca

TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à compléter un questionnaire avec vous à la maison. À l'école et en salle de classe, votre enfant sera invité à compléter un test à trou en une seule séance. Cette tâche lui prendra au maximum 30 minutes.

L'activité proposée à votre enfant est similaire à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire.

Compte tenu du contenu pédagogique du test, il sera proposé à tous les élèves des classes participantes. Par contre, leurs résultats ne seront pas pris en considération lors de notre analyse.

AVANTAGES et RISQUES

La participation de votre enfant dans cette recherche nous permettra de trouver de nouvelles pistes pour mieux soutenir les élèves en écriture en français.

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre enfant à cette recherche. L'activité proposée à votre enfant en classe est similaire à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que l'étudiante-chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

Sachez aussi qu'il est de la responsabilité de l'étudiante-chercheuse de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant si elle estime que son bien-être peut être compromis.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet (Rahima Salah) et sa directrice de recherche (Mme Anila Fejzo), auront accès à ces renseignements. L'ensemble du matériel de recherche ainsi que le formulaire d'information et de consentement de votre enfant seront conservés séparément en lieu sûr au bureau du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié(e) par un code.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe à cette étude sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à la participation de votre enfant en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiante chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

La participation de votre enfant à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 6458 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant.

Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de ma recherche et je tiens à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

En tant que parent ou tuteur légal de [...prénom et nom de l'enfant...]

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique;

d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation;

e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et

f) je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à réaliser en classe l'activité mentionnée ci-dessus.

OUI NON

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Je déclare :

a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et, au besoin, les dispositions du formulaire d'information et de consentement;

b) et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet

Nom: Rahima Salah

Coordonnées :

salah.rahima@courrier.uqam.ca

Téléphone: (450) 686-9347

RÉFÉRENCES

- Abdallah, N. (2009). *Nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire arabe*. Bloomington, Ind.: Author House.
- Abu-Rabia, S. (2006). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among Normal and Dyslexic Readers in Grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research* 36 (2), 89-106.
- Adjemian, C. (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning* (26), 297-320.
- Amiot, M. (2007). Quelques pistes pour enseigner aux allophones. *Correspondance*, 12 (3). Récupéré le 20 avril 2014 de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-pratiques-differentes/quelques-pistes-pour-enseigner-aux-allophones/>.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)* (1), 53-85.
- Barbier, M.L. (2004). Écrire en langue seconde, quelles spécificités? *Langues et écritures*, 181-203.
- Barbier, M.L., et Spinelli-Jullien, N. (2009). On-Line Tools for Investigating Writing Strategies in L2. *GFL - German as a Foreign Language* (2), 23-40.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Revue généraliste de recherche en éducation et formation*. Récupéré le 30 mars 2015 de <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Bartning, I., et Chylter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language Studies*, 14 (1), 281-99.
- Bautier-Castaing, E. (1980). La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants? *Langages*, (57), 95-105.
- Besnainou, R., et C. Canamas. (1986). *Le tour de la grammaire arabe en 80 pages*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Besse, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde*. (Thèse de doctorat). Université de Rennes II.

- Besse, H., et R. Porquier. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Credif, Hatier/Didier.
- Boivin, M.C., et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Breckx, M. (1996). *Grammaire française*. Bruxelles: De Boek.
- Busque, C. (1999). *L'analyse du syntagme du déterminant et de son acquisition en français L2*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke. Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'université de Sherbrooke <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2144/MQ61722.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration-Regards de 2009. *Vie pédagogique (152)*, 52-63.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics (5)*, 160-70.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics (9)*, 147-59.
- Corder, S.P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages (57)*, 17-28.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dagnaud, M. (2003). La culture pluri-médiatique des jeunes. *Agora 31 (1)*, 108-16.
- Deschênes, A.J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, V. (1995). Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In , édité par R. Chaudenson 29-45. Paris: CIRELA / ACCT.
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones de 2e cycle du primaire scolarisés en français*. (Thèse). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4486/>.
- Frauenfelder, U., et Porquier, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages (57)*, 61-71.
- Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C., et Porquier, R. (1980). Connaissance en langue étrangère. In: *Langages*, 14 (57), 43-59.

- Fugazzi, B. (1997). *Guide de soutien linguistique pour les adultes allophones*. Québec: Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'éducation du Québec.
- Gardner, R.C., et Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., et L. Selinker. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: Routledge.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec: Guérin éditeur.
- Guilé, J.-M. (2008). L'enfant, l'adolescent et ses parents face à la télévision, aux médias et aux jeux électroniques: points de vue médical et psychologique. *Perspectives Psychologiques*, 47 (1), 66-77.
- Han, Z-H. (2003). Fossilization: From Simplicity to Complexity. *Institutional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (2), 95-128.
- HAYES, J.-R., et FLOWER, L.-S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive processes in writing*, 3-30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lebas-Frackzac, L. (2009, avril). *Évolution méthodologique en FLE: quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire?* Actes du colloque international, Tirana, Albanie, 23 avril 2009. Récupéré le 11 décembre 2014 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00599755>
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation, L'enseignement du français et l'approche culturelle: perspectives didactiques*, 33(2), 383-99.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R., et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. (Rapport de recherche). Montréal : Université de Montréal.
- Léger, I. (2002). *Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non-francophones*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Marinette, M., et V. Daniel. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-23.
- MELS. (2008). <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp>.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal.

- Miles, M.-B., et Huberman, A.-M.. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Université.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-38. Récupéré le 20 mars 2015 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>
- Mutta, M. (2008). « Activité rédactionnelle en L2 - une démarche méthodologique ». *Moderna Språk CII*, 102(1), 47-54.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nedelcu, I. (2008). Les Constructions Partitives En Roumain. *Revue Roumaine de Linguistique*, 53(4), 469-84.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-23.
- Neyreneuf, M., et G. Al-Hakkak. (1996). *Grammaire active de l'arabe littéral*. Paris: Librairie Générale Française.
- Noyau, C. (1976). Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche ». *Langue Française*, 29, 49-60.
- Ohlmann, J. (2006). Public hispanophone apprenant le français langue étrangère: une "tâche problème" inhérente à l'acquisition d'une compétence de communication satisfaisante en rapport avec la thématique des aliments. *Le langage et l'homme*, 41(1), 81-96.
- Pariseau, E., et A.M. Giroux. (2003). Un projet pour améliorer les interventions auprès d'élèves allophones. *Correspondance*, 8(4), 1-4.
- Park, D.Y. (2011). Analyse des usages des articles français par des lycéens coréens. *Synergies coréen, Université Nationale de Séoul*, 2, 133-42.
- Perdue, C. (1980). L'Analyse des erreurs : Un bilan pratique. *Langages*, 14(57), 87-94.
- Philip-Asdih, C. (1993). *Choix culturels et styles subjectifs chez des enfants de couples franco-maghrébins*. (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Pinker, S. (1994). *The Language Institut*. New York: William Morrow et Co.
- Plane, S., Olive, T. et Alamargot, D. (2010). Pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite. *Langages*, 177, 7-9.
- Porquier, R. 1974. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*. S.L. (Thèse de doctorat). Université de Paris VIII.
- Porquier, R. (1977). L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives. *ELA* 25, 23-41. dans *Études de linguistique appliquées* 25, 23-43.

- Prodeau, M. (2006). *DP in french L2: articles and values, what can we learn about French from learners' production*. Résumé de communication présenté à Université Paris 8.
- Randall, M, et P Meara. (1988). How Arabs Read Roman Letters. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), 133-45.
- Richards, J.C. (1970). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In . San-Francisco. Récupéré le 15 mars 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In *Introduction à la recherche en éducation*, édité par L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, 171-98. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Selinker, L. (1972). Interlangue . *International Review of Applied Linguistics* 3, 209-31.
- Sterlin, M.D. (2007). *L'acquisition des déterminants en classe de FLE: État de la situation et avancées théoriques*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.