



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för språk och litteraturer

Franska

Les erreurs que font les Suédois en apprenant le français

Maria Cardell

Kandidatuppsats

Vårterminen 2013

Handledare:

Iah Hansén

Examinator :

Mårten Ramnäs

Résumé

En apprenant une langue, beaucoup d'élèves semblent rencontrer le même genre de difficultés ou d'obstacles. Dans ce mémoire, j'essaie de trouver quelques-unes des erreurs récurrentes chez les élèves suédois, afin d'essayer d'aider les élèves que je rencontrerai dans ma future carrière de professeur de FLE, français langue étrangère. Je me sers donc de deux enquêtes pour trouver ces résultats ; une exécutée par des élèves de français de deux niveaux différents au lycée de Schillerska à Göteborg et l'autre par des professeurs de FLE exerçant leur métier dans des collèges et lycées de Göteborg, ainsi que de littérature didactique de FLE en général. Par les résultats des deux enquêtes, il semble vite évident qu'il existe certaines difficultés plus importantes que d'autres. Ces problèmes sont surtout les phénomènes qui se distinguent beaucoup du suédois, par exemple la conjugaison, mais en particulier les pronoms.

Remerciements

Je tiens à remercier Hans Moberg et ses élèves de Schillerska gymnasiet de leur aide avec les traductions des élèves.

Un grand merci également aux professeurs qui ont énormément contribué aux conclusions, en répondant à l'enquête sur l'apprentissage des élèves suédois.

Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Introduction – But, méthode et recherches antérieures.....	6
Chapitre 1 – L’enquête et ses résultats.....	8
1.1 Les faux amis.....	9
1.1.1 Groupe intermédiaire.....	9
1.1.2 Groupe avancé.....	9
1.2 Les pronoms.....	10
1.2.1 Pronoms possessifs, groupe intermédiaire.....	10
1.2.2 Pronoms possessifs, groupe avancé.....	10
1.2.3 Pronoms personnels, groupe intermédiaire.....	11
1.2.4 Pronoms personnels, groupe avancé.....	11
1.2.5 Pronoms adverbiaux.....	11
1.3 Les négations.....	12
1.3.1 Groupe intermédiaire.....	12
1.3.2 Groupe avancé.....	12
1.4 Les prépositions.....	13
1.4.1 Groupe intermédiaire.....	13
1.4.2 Groupe avancé.....	14
1.5 Le genre et le nombre des noms.....	15
1.5.1 Groupe intermédiaire.....	15
1.5.2 Groupe avancé.....	15
1.6 L’accord de l’adjectif.....	16
1.6.1 Groupe intermédiaire.....	16
1.6.2 Groupe avancé.....	17
1.7 Le déterminant.....	17
1.7.1 Groupe intermédiaire.....	17
1.7.2 Groupe avancé.....	18
1.8 La conjugaison des verbes.....	19
1.8.1 Groupe intermédiaire.....	19

1.8.2	Groupe avancé.....	19
1.9	Conclusions générales de l'enquête.....	21
Chapitre 2 – Que disent les pédagogues, linguistes et didacticiens ?.....		22
2.1	L'importance de la grammaire et des méthodes d'enseignement.....	22
2.2	Les difficultés des élèves suédois.....	24
2.3	Les attitudes et connaissances des élèves.....	25
2.4	L'importance et l'influence d'autres langues.....	27
2.5	Les meilleures méthodes d'enseignement.....	28
2.6	Conclusion générales des analyses.....	30
Conclusion.....		32
Bibliographie.....		33

Introduction

–

But, méthode et recherches antérieures

Y-a-t-il des erreurs qui reviennent souvent quand les Suédois apprennent la grammaire française ? En étudiant une langue, dans ce cas le français, on ressent parfois qu'une grande partie de la classe a les mêmes difficultés, par exemple en grammaire. Cela est évidemment très intéressant pour un futur professeur de FLE (français langue étrangère), comme moi-même. La thèse soutenue dans ce mémoire est qu'il existe des difficultés générales que beaucoup de Suédois rencontrent en apprenant le français. Le but du mémoire est de découvrir quelques-unes de ces erreurs ou difficultés. Du point de vue pédagogique, il serait très intéressant de savoir s'il existe des erreurs ou problèmes généraux ou récurrents, pour pouvoir en être conscient et pouvoir aider les élèves que je rencontrerai dans ma future carrière.

Afin d'identifier quelques-unes de ces possibles erreurs de grammaire française, je me suis servie de la recherche empirique en réalisant deux enquêtes, la première consistant en phrases suédoises que deux groupes de lycéens ont traduites en français, la deuxième, basée sur les conclusions que j'ai tirées de la première enquête, présentée à des professeurs de français qui travaillent dans des collèges et lycées suédois. Ces professeurs, avec leur grande expérience, ont donné leur point de vue sur ces conclusions et leurs avis sur l'enseignement de la grammaire française. Cela est donc la méthode utilisée, ainsi que l'analyse de livres de didactique et de pédagogie, par exemple *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Étrangère* de Jean-Pierre Cuq et *Enseigner le FLE – Pratiques de Classe*, des livres qui donnent des idées sur la manière de travailler aussi bien qu'une théorie de l'enseignement de FLE.

En ce qui concerne les recherches antérieures, il n'existe pas énormément d'études sur les difficultés et erreurs de grammaire française des Suédois en particulier, surtout en français. Quelques ouvrages sur ce sujet sont *Vad är svårt i fransk grammatik? En resonande inventering av svenska studerandes problem i fransk grammatik* d'Elisabeth Tegelberg, professeur à l'Université de Göteborg, publié en 2005 – en suédois – ainsi que *Les Fautes courantes des Suédois en français* du professeur Yves Chancerelle, publié dès 1955. Il existe des études plus spécialisées, par exemple sur les négations, mais celles-ci semblent trop approfondies pour un mémoire de ce niveau.

Ce mémoire consiste en deux chapitres principaux, suivis d'une conclusion. Le premier chapitre présente l'enquête soumise aux lycéens, et les résultats de celle-ci. Le deuxième

chapitre présente les avis professionnels des professeurs de français, et présente la recherche de linguistes et de didacticiens qui ont écrit des ouvrages sur la didactique de grammaire de français langue étrangère (FLE).

La grammaire française est un grand domaine, et les erreurs concevables nombreuses. Ce travail est, pourtant, consciemment limité, et ne montrera qu'une petite partie de ce qu'on pourrait étudier sur ce sujet. Cependant, en grattant la surface de cette manière, il est, je l'espère, possible de faire découvrir aux enseignants, de possibles approches pour faciliter l'enseignement, ainsi qu'aider les élèves à éviter les mêmes erreurs. Ces recherches pourront peut-être contribuer à identifier quelques erreurs récurrentes ou des « zones de problèmes ».

Les professeurs ayant répondu à l'enquête ont été informés que je respecterais les consignes éthiques de Forskningsrådet (www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf), et ils avaient évidemment la liberté de ne pas répondre aux questions. Les élèves qui ont participé à l'enquête l'ont fait de leur bon gré, et ils ont donné leur accord à l'utilisation des phrases dans ce mémoire. L'auteur de cette étude garantit l'anonymat des élèves et des professeurs qui ont contribué au mémoire.

Chapitre 1 – L'enquête et ses résultats

Cette étude a été effectuée de sorte qu'on puisse étudier en profondeur relative quelques erreurs que font souvent les élèves suédois en apprenant le français. Évidemment, mon étude n'est pas la première du genre, ni la plus approfondie, mais ce n'est pas non plus le but. Je vise, dans ces recherches, d'essayer de trouver quelques fautes grammaticales plus ou moins générales. Ces difficultés sont divisées en huit catégories, parmi lesquelles certaines sont encore divisées en sous-catégories.

Des élèves de français du Lycée Schillerska à Göteborg ont traduit une vingtaine de phrases du suédois en français. Les élèves ont été divisés en deux groupes ; un intermédiaire, dans lequel les élèves avaient étudié le français pendant environ quatre ans, et un groupe avancé, dans lequel les élèves avaient fait environ six ans de français. Les élèves ont donc eu à traduire du suédois en français, 18 phrases dans le groupe intermédiaire et 21 phrases dans le groupe avancé. Dans chaque phrase il y a eu une difficulté qui a été plus pertinente que le reste de la phrase. Évidemment, il aurait été intéressant d'étudier comment les élèves ont pu résoudre toutes les difficultés auxquelles ils ont dû faire face, mais, dans chaque phrase, j'ai tenu à relever une difficulté précise. Un certain nombre de phrases a pu être utilisé dans les deux groupes, mais pas toutes les phrases.

En effectuant l'étude, il a été nécessaire de choisir des phrases « pièges » dans lesquelles il est facile de commettre des erreurs. Les phrases ont été choisies pour tester la maîtrise de quelques difficultés d'ordre grammatical. Si on tient compte des plans d'études et des manuels, les phrases testent des connaissances élémentaires que les élèves sont normalement censés avoir appris. On voit donc si la phrase pose un problème particulier pour les élèves, et si cela est le cas, on voit comment ils essaient de résoudre ce problème. Y-a-t-il des régularités dans la façon dont ils traduisent, des erreurs qui reviennent souvent ? Afin de voir cela, j'ai demandé aux élèves de ne pas sauter une phrase s'ils trouvent qu'ils ne peuvent pas donner la « bonne » réponse ou traduction, mais d'essayer de trouver une façon de traduire même s'ils n'en sont pas certains.

Évidemment, il se peut que d'autres erreurs aussi soient commises dans une phrase, et non seulement celles qui ont été envisagées par l'auteur de cette étude. Pour des raisons pratiques, il n'y a pas eu de place pour une analyse approfondie des ces erreurs dans ce mémoire, mais elles sont parfois commentées. Cela pourrait être le sujet d'un travail plus approfondi, mais ce mémoire portera uniquement sur les erreurs mentionnées ci-dessus. Ce qui est important est

de voir si les apprenants savent donner la bonne réponse ou comment ils choisissent d'éviter le problème. Certaines façons de contourner les problèmes qui se présentent peuvent être intéressantes, et dans ce cas, elles seront présentées avec un astérisque.

1.1 Les faux amis

« Les faux amis » est donc le titre de la première catégorie. J'étudie ici les conséquences qu'apportent, dans ces cas, l'anglais sur l'apprentissage du français. Y-a-t-il des anglicismes qui ont un impact dans la traduction du suédois vers le français ? À quel point les apprenants suédois sont-ils influencés par l'anglais, cette langue étrangère qui a une telle importance dans notre société ? Dans les phrases qu'a traduites chaque groupe, l'anglais a pu influencer sur la manière de s'exprimer.

1.1.1 Groupe intermédiaire

Les élèves de ce groupe ont eu à traduire deux phrases : « Jag tycker om att resa / J'aime voyager » où le verbe anglais « travel » pourrait faire penser au verbe français « travailler », au lieu du verbe « voyager ».

Parmi les dix-sept réponses apportées à cette première phrase, huit élèves ont à cent pour cent traduit la phrase correctement, et trois autres ont choisi le bon verbe, mais avec une orthographe ou une conjugaison de verbe incorrectes. Seul un élève est tombé dans le piège en écrivant : « *J'aime traveller ». Deux autres réponses ont inclu le nom « voyage » et une solution a été de reformuler complètement la phrase, très probablement sous l'influence de l'espagnol : « *J'aime faire dans autres païses »

La deuxième phrase dans cette catégorie est « Jag tänker på framtiden / Je pense à l'avenir » Dans cette phrase il est intéressant de voir comment les élèves traduisent le mot « avenir ». Ils pourraient, sous l'influence de l'anglais, se servir de différentes formes du mot « futur » qui est en français abusivement employé pour « avenir ». Dans les traductions de cette phrase, il n'y a pas eu une seule traduction contenant le mot « avenir » parmi les onze réponses, seulement le mot « futur » écrit de différentes manières.

1.1.2 Groupe avancé

Les élèves du niveau avancé aussi ont traduit deux phrases : d'abord la même phrase que le groupe intermédiaire « Jag tänker på framtiden / Je pense à l'avenir ». Dans le groupe avancé, il y a eu onze réponses, dont trois réponses correctes (le mot « avenir »), et six ayant utilisé différentes orthographes de « futur ».

La deuxième phrase a été : « Jag har lyckliga minnen / J'ai des souvenirs heureux » dans laquelle le mot « souvenir » a pu poser problème. L'influence de l'anglais pourrait se montrer dans l'utilisation du mot « mémoire » qui existe en français mais surtout pour désigner le stockage d'information ou la faculté de se rappeler quelque chose. Le mot « souvenir » est plus idiomatique dans le contexte actuel. Parmi les onze réponses, trois élèves ont correctement traduit la phrase, en utilisant le mot « souvenir » et les autres huit élèves se sont servis de « mémoire » dans des constructions différentes. Il est fort probable que c'est l'influence de l'anglais qui les a fait penser à « mémoire » plutôt qu'à « souvenir ».

Conclusion : il est assez évident qu'il y a une différence entre les deux niveaux d'apprenants. Jusqu'à un certain niveau il semblerait qu'il y ait plus d'interférence de l'anglais, mais avec un niveau plus élevé de français, ces imperfections disparaissent ou s'affaiblissent.

1.2 Les pronoms

La catégorie « Les pronoms » a été divisée en trois sous-catégories, afin de permettre de différencier les pronoms personnels, les pronoms possessifs¹ et les pronoms adverbiaux. Les pronoms français peuvent être difficiles pour les élèves suédois, notamment leur place dans la phrase. Comment résolvent-ils les différents problèmes qu'ils peuvent rencontrer ?

1.2.1 Pronoms possessifs – groupe intermédiaire

Le groupe intermédiaire a d'abord eu à traduire la phrase : « Det är hans döttrar / C'est/ ce sont ses filles ». Il y a eu 14 réponses, deux élèves ont traduit la phrase correctement, cinq autres élèves ont utilisé des pronoms possessifs (son, sa, leur), mais pas la forme correcte, et deux autres ont utilisé un génitif (de lui, *du lui).

Ensuite, ils ont traduit « Det är deras hundar / C'est/ce sont leurs chiens ». Dix-huit réponses ont été données, dont trois étaient correctes ; deux personnes ont utilisé « leur », et quatre ont essayé d'utiliser un génitif (d'ils, *de elles, *du ils, de).

1.2.2 Pronoms possessifs – groupe avancé

« Den gula bilen är deras. / La voiture jaune est la leur/est à eux. » a été la phrase du groupe avancé. Parmi les dix réponses, il y en a eu une qui était complètement correcte. Deux élèves

¹ Dans la tradition grammaticale suédoise, les déterminants possessifs sont appelés « pronoms possessifs ».

ont écrit « le leur », et encore cinq ont utilisé le pronom « leur » mais avec une orthographe incorrecte.

1.2.3 Pronoms personnels – groupe intermédiaire

Pour montrer qu'ils maîtrisent les pronoms personnels, les élèves du groupe intermédiaire ont eu à traduire la phrase suivante : « Jag ska träffa henne / Je vais la voir/rencontrer » Il y a eu onze réponses, parmi lesquelles il y en a eu deux complètement correctes ; trois élèves avaient remplacé le mot « la » par « elle » mais l'avaient bien placé dans la phrase. Deux autres ont choisi le bon pronom, mais ils l'ont placé de façon incorrecte.

1.2.4 Pronoms personnels – groupe avancé

Le groupe avancé a traduit « Jag ser dig / Je te vois ». Les onze élèves ont tous choisi le bon pronom et l'ont placé correctement. Il y a eu certaines erreurs quand il s'agit de la conjugaison du verbe « voir », mais ce qui a été l'essentiel dans cette catégorie était les pronoms.

1.2.5 Pronoms adverbiaux

Quant aux pronoms adverbiaux, seuls les élèves du groupe avancé ont eu une phrase à traduire, à savoir : « De tänker ofta på det / Ils y pensent souvent » Deux élèves sur onze ont réussi à traduire la phrase correctement à cent pour cent. Un élève a choisi le pronom adverbial « en », et deux autres ont choisi d'écrire « Ils pensent souvent de/a ça/ce ». Une personne a écrit « Ils pensent souvent à ça » et elle a donc correctement traduit la phrase, mais sans utiliser le pronom adverbial « y ». D'autres ont choisi « le » ou « la » à la place de « y ».

Conclusion : avant que l'apprentissage soit approfondi, il semblerait qu'on connaisse assez mal les pronoms, ou au moins qu'on ait du mal à choisir le bon pronom et bien le placer. Néanmoins, on est conscient de la possibilité de reformuler la phrase en utilisant un génitif. Les difficultés restent importantes même à un niveau avancé, mais elles sont moindres par rapport au niveau moins élevé. Les pronoms adverbiaux posent donc un certain degré de difficulté même à un niveau avancé.

1.3 Les négations

Dans cette catégorie, le but de mon étude est de voir à quel degré les apprenants connaissent différentes négations, par exemple de quelle manière il faut utiliser l'article partitif après une négation. Les négations en français se différencient largement de leurs équivalents en suédois, il peut donc être difficile de bien choisir la négation, de bien la placer et de suivre les règles qu'elles imposent. Comment les élèves suédois traduisent-ils les négations ?

1. 3.1 Groupe intermédiaire

Les élèves du groupe intermédiaire ont traduit trois phrases contenant des négations : « Vi har inget bröd / Nous n'avons pas de pain », « Élise har ingen bil / Élise n'a pas de voiture » et « De har inga barn / Ils n'ont pas d'enfants ». Dix-neuf élèves ont traduit la première phrase : « Vi har inget bröd / Nous n'avons pas de pain », sept l'ont traduite correctement. Deux élèves ont supprimé le « ne » de la négation, mais à part cela, ils ont donné la bonne traduction. Puis, sept élèves ont remplacé l'article partitif réduit « de » par « du », et encore deux l'ont remplacé par l'article défini « le ». Un élève a choisi d'utiliser la négation « ne rien ».

La deuxième phrase : « Élise har ingen bil / Élise n'a pas de voiture » a été traduite par dix-huit élèves, un élève l'a traduite correctement. Un autre élève a supprimé le « ne » de la négation, et encore un élève a mal conjugué le verbe « avoir », mais à part cela, tout a été correct. Dix élèves ont traduit en utilisant « un » ou « une » au lieu de l'article partitif « de ». Finalement, un élève a mal placé la négation « *Élise ne avoir le voiture pas », tandis que tous les autres élèves ont bien placé la négation.

« De har inga barn / Ils n'ont pas d'enfants » a été la troisième phrase à traduire pour le groupe intermédiaire, et dix-huit élèves l'ont traduite. Trois autres élèves ont traduit correctement, en mettant le nom au pluriel. Un élève a traduit de la même façon, en plaçant la négation et en conjuguant correctement le verbe ; il a pourtant mis le nom au singulier. Six élèves ont remplacé « d' » par « des ». Un élève a choisi d'employer l'article défini « les » au lieu du partitif « d' ». Un élève s'est servi de la négation « ne rien ». Cinq autres personnes ont mal conjugué le verbe, mais elles ont bien traduit le reste de la phrase. Tous les élèves, sauf un, ont placé la négation autour du verbe.

1. 3.2 Groupe avancé

Onze élèves du groupe avancé ont traduit deux phrases, la première étant : « Élise har ingen bil / Élise n'a pas de voiture » Dix de ces onze élèves ont traduit toute la phrase en français, en utilisant la négation qu'il faut, « ne pas », et en bien la plaçant. Par contre, ils ont utilisé les articles indéfinis « un, une » au lieu du partitif réduit « de ».

La deuxième phrase a été : « Jag har inga pengar / Je n'ai pas d'argent » Pour traduire correctement cette phrase, il fallait choisir la négation « ne pas », bien la placer et savoir que le partitif « de » s'emploie après une négation, et en plus il fallait élider « de » puisque « argent » commence par une voyelle. Onze traductions ont été faites, quatre ont été complètement correctes. Deux élèves ont écrit « Je n'ai pas l'argent » qui, bien que cela puisse être correct dans un certain contexte, a un sens différent. Trois élèves ont choisi la négation « ne rien », et d'autres traductions ont été faites avec « de, des, de l' » au lieu de « d' ».

Conclusion : La place des négations semble bien connue par les élèves, et une grande partie des apprenants choisissent la négation correcte, mais nous constatons qu'un grand nombre d'élèves remplacent les articles corrects par « un » ou « une ».

1.4 Les prépositions

« Les prépositions » est le titre de la prochaine catégorie, dans laquelle j'ai l'intention de montrer comment la connaissance des prépositions est mise à l'épreuve dans les phrases à traduire. Dans cette catégorie, le but est d'examiner si les élèves maîtrisent certaines prépositions fréquentes et les règles qu'elles impliquent.

1. 4.1 Groupe intermédiaire

Les élèves du groupe intermédiaire ont traduit deux phrases qui incluent des prépositions ; ces prépositions et ces phrases sont souvent utilisées au début de l'apprentissage pour apprendre l'usage des prépositions devant le nom d'une ville et d'un pays : « Jag vill åka till Frankrike / Je veux aller en France » et « Framförallt till Paris / Surtout à Paris »

Nous commençons par la préposition « en » dans la phrase « Je veux aller en France » Dix-sept élèves ont fait la traduction, et quatre l'ont réussie. Trois autres ont utilisé la préposition « en » mais ont fait d'autres erreurs dans la phrase, alors le nombre d'élèves qui ont choisi la bonne préposition est au total sept élèves sur dix-sept. Cinq élèves ont choisi d'écrire « à », trois autres ont écrit « à la ». D'autres solutions ont été « dans la » et « de », la dernière en

utilisant le verbe « *travellier » au lieu d' « aller » – ce qui montre encore une fois l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français.

La deuxième phrase est « Framförallt till Paris / Surtout à Paris » et douze élèves l'ont traduite. Huit des apprenants ont traduit cette phrase sans faire de fautes, mais il est important de dire que tous les douze élèves ont choisi la bonne préposition, « à ». Trois élèves n'ont pas marqué l'accent sur le « a », et le dernier élève a fait précéder le nom de la ville d'un article défini ; cette personne a écrit « au Paris ».

1. 4.2 Groupe avancé

Le groupe avancé a eu trois phrases à traduire, les deux premières étant les mêmes que celles du groupe intermédiaire. La dernière a été « Jean går till affären / Jean va au magasin ».

La première phrase « Je veux aller en France » a été traduite par onze élèves, dont sept se sont servis de la préposition correcte. Trois élèves ont choisi d'utiliser la préposition « à » mais chacun de ces élèves dans une forme différente : « à », à la » et « au ». Un dernier élève a traduit la phrase « Je veux partir de France », ce qui est une phrase tout à fait correcte grammaticalement, mais qui a un sens très différent de celui de la phrase originale.

Onze élèves ont traduit la phrase « Surtout à Paris ». Dix l'ont fait en utilisant la préposition correcte, mais en proposant différents mots pour « framförallt », qui ont parfois changé le sens de la phrase, par exemple « partout » ou « *plusieure » mais la plupart se sont servis de « surtout » ou « particulièrement ». L'élève qui n'a pas utilisé la préposition « à » a écrit « Paris *especialement » en ne se servant pas d'une préposition.

La phrase « Jean va au magasin » a été choisie pour voir si les apprenants suédois maîtrisent les prépositions, dans ce cas une forme contractée. Il y a eu onze réponses pour cette phrase, dont six ont eu recours à la forme correcte en fonction du nom qu'ils ont utilisé. Trois de ces six élèves ont choisi de traduire « affären » par « la boutique », mais en suivant les règles et ils ont écrit « à la boutique. » Encore un élève s'est servi du mot « boutique » mais il l'a mis au masculin : « au boutique. » Deux élèves ont écrit « au le » ce qui montre un certain degré d'hypercorrection, étant donné qu'ils semblent savoir qu'il faut écrire « à + le » en forme contractée. Cependant, ils ne maîtrisent pas tout à fait la règle. Un dernier a écrit « à le ».

Conclusion : une grande partie des apprenants connaissent les prépositions les plus fréquentes et maîtrisent assez bien les règles, par exemple les formes contractées, qui sont déterminées par le nom qui suit.

1.5 Le genre et le nombre des noms

Dans cette catégorie, le but a été d'examiner si les apprenants connaissent certains mots très fréquents et les règles du genre – par exemple en utilisant le déterminant correct – et maîtrisent la forme correcte du nom, selon le genre et le nombre.

1. 5.1 Groupe intermédiaire

Le groupe intermédiaire a eu la possibilité de montrer qu'ils maîtrisent les déterminants selon le nombre et le genre du nom, en traduisant « Det är tröjan jag såg / C'est le pull que j'ai vu ». Il y a eu quinze traductions de cette phrase, dont dix sont correctes. Deux élèves ont changé le nom dans leur réponses, un a choisi d'écrire « la chemise » à la place de « pull », ce qui doit être acceptable, puisque l'élève a choisi de traduire par un autre nom, qui est effectivement au féminin. L'autre élève a écrit « la jupe » qui doit aussi être acceptable, étant donné que le but n'a pas seulement été de contrôler le vocabulaire mais la maîtrise du genre, et ces élèves ont traduit en utilisant la forme correcte de l'article défini selon le nom qu'ils ont utilisé.

La phrase suivante est : « Jag har tre tjejkompisar / J'ai trois amies/copines ». Il s'est donc agi de traduire en ajoutant les marques du féminin et du pluriel, dans ce cas le féminin pluriel.

Dix-neuf élèves ont traduit cette phrase, dont onze ont fourni la marque correcte (un élève a utilisé une mauvaise orthographe, mais avec la bonne marque selon les règles). Un élève a utilisé le féminin mais au singulier à la place du pluriel. Cinq élèves ont essayé de traduire en formant de nouvelles expressions comme « copains/amis de filles », « copaine filles » et « compains d'au femmes », souvent en utilisant le partitif « de ».

1. 5.2 Groupe avancé

Le groupe avancé a traduit les mêmes phrases que le groupe intermédiaire : « Det är tröjan jag såg / C'est le pull que j'ai vu » et « Jag har tre tjejkompisar / J'ai trois amies/copines », pour les deux phrases, il y a eu onze réponses.

À la première phrase « C'est le pull que j'ai vu. », sept élèves ont bien traduit le déterminant, montrant ainsi leurs connaissances des règles concernant le déterminant, que le nom est au masculin singulier, alors le déterminant est « le ». Dans le groupe avancé, comme dans le groupe intermédiaire, un élève a écrit « la jupe », ce qui doit être acceptable, parce que le déterminant montre le genre et le nombre corrects selon le nom, même si ces deux élèves ne connaissent évidemment pas le mot « pull », qui est pourtant un mot fréquent.

La phrase « J'ai trois amies/copines » a été correctement traduite par six des onze élèves (dont un a fait une erreur d'orthographe non essentielle à cette traduction). Cependant, trois élèves ont traduit le nom au pluriel mais aussi au masculin. Deux élèves ont essayé de traduire en utilisant des expressions qui incluent un « de », comme les élèves du groupe intermédiaire, un de ces deux élèves a écrit « copains de filles » et l'autre a changé le sens de la phrase en écrivant « J'ai trois filles des amis ».

Conclusion : Une grande partie des élèves connaissent les règles des articles, et montrent leur maîtrise en utilisant les déterminants et les marques du nombre et du genre. Cependant la différence entre les niveaux est petite, alors il se pourrait que cet apprentissage se fasse tôt dans les études du français. Ceux qui ne maîtrisent pas le genre et le nombre des noms semblent se servir de différentes expressions, souvent avec un « de » pour arriver à une traduction qui leur semble logique.

1.6 L'accord de l'adjectif

Cette catégorie vise à montrer la connaissance des élèves quant à l'accord de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte. Les apprenants montrent leur connaissance des règles concernant les adjectifs, et que ceux-ci doivent s'accorder avec le nom.

1.6.1 Groupe intermédiaire

La première phrase qu'a traduite le groupe intermédiaire dans cette catégorie est : « Marie är blond / Marie est blonde ». Cette phrase montre la capacité de mettre un adjectif au féminin. Dix-huit élèves ont traduit cette phrase, et onze l'ont fait correctement. Trois élèves ont mis l'adjectif au masculin « blond », alors qu'un élève a choisi de mettre l'adjectif au masculin pluriel. Trois élèves ont essayé de construire des expressions similaires à « Marie a les cheveux blonds » ce qui aurait évidemment été possible, mais en le faisant, les trois ont tous fait des erreurs de l'accord de l'adjectif : « *le cheveux blond », « *les cheveux blond » et « *les cheveux blonde ».

Dans la deuxième phrase, les élèves ont eu pour tâche de mettre un adjectif au pluriel. Vingt élèves ont traduit la phrase « Pierre och Paul är snälla / Pierre et Paul sont gentils », et sept d'entre eux ont fait l'accord correctement. Neuf élèves ont mis l'adjectif au masculin singulier « gentil », et deux l'ont écrit au féminin - un élève au singulier, l'autre au pluriel. Un élève a essayé de reformuler la phrase et a écrit « *P et P son bon garçons » qui ne pourrait pas être acceptable puisque l'accord n'est pas correct.

1. 6.2 Groupe avancé

Le groupe avancé a eu à traduire la phrase « Vi har stora röda näsor / Nous avons de(s) grands nez rouges » qui montre les adjectifs au pluriel, mais aussi la place des deux adjectifs. Onze apprenants de ce groupe ont traduit la phrase, dont trois correctement. Un élève a placé et accordé correctement le premier adjectif, mais a omis le deuxième, un autre a fait l'inverse. Quatre élèves ont accordé un des deux adjectifs, mais ont mis le deuxième au singulier. Deux autres ont mis un des adjectifs au féminin et l'autre au singulier.

La deuxième phrase de cette catégorie est « Hallon är gott / Les framboises sont bonnes » où l'on doit mettre l'adjectif au féminin pluriel. Il y a eu neuf réponses, dont trois étaient correctes. Dans cinq autres réponses, l'adjectif était au masculin singulier, et dans la dernière traduction l'adjectif était au pluriel, mais aussi au masculin.

Conclusion : l'apprentissage des adjectifs et des règles de l'accord des adjectifs semble se faire assez tôt dans l'apprentissage du français, puisque les résultats des deux groupes se ressemblent.

1.7 Le déterminant

« Le déterminant » est le titre de la catégorie concernant justement les déterminants et leurs règles, comme par exemple l'utilisation du déterminant dans un contexte général ou après un adverbe de degré dans la phrase. Cette catégorie montre si les élèves de français sont conscients des règles du déterminant, par exemple l'article défini en emploi générique. L'importance ici est donc plutôt de maîtriser les règles qui doivent être suivies concernant les déterminants, et pas, comme dans la catégorie 1.5, de simplement accorder un déterminant avec un nom, selon le genre et nombre du nom.

1. 7.1 Groupe intermédiaire

Le groupe intermédiaire a traduit deux phrases, dans la première l'article défini à valeur générique s'impose. À cette phrase : « Jordgubbar är röda / Les fraises sont rouges » vingt réponses ont été produites, dont quatre ont inclu l'article défini correctement. Dix élèves ont choisi d'écrire « des fraises » alors l'article est au pluriel mais indéfini. Un élève a utilisé l'article défini au féminin mais au singulier, tandis qu'un autre a utilisé l'article partitif « de

la ». Deux élèves n'ont pas utilisé de déterminant et un dernier a choisi un déterminant qui n'existe pas : « *Lel ».

La deuxième phrase qu'a traduite le groupe intermédiaire est la suivante : « Vitt vin / Le/Du vin blanc ». À cette phrase, il y a eu vingt réponses, zéro avec l'article défini au singulier. Sept personnes se sont servis de « du ». Douze réponses n'incluent pas d'article du tout et la dernière a utilisé « de ».

1. 7.2 Groupe avancé

Le groupe avancé a traduit quatre phrases qui font intervenir l'article partitif et l'emploi générique de l'article défini. Les deux premières sont les mêmes que pour le groupe intermédiaire : « Jordgubbar är röda / Les fraises sont rouges » et « Vitt vin / Le/Du vin blanc »

Pour la première phrase, « Les fraises sont rouges », il y a eu dix réponses, dont cinq étaient correctes. Quatre élèves ont choisi d'utiliser l'article indéfini « des » et un élève a supprimé l'article.

Onze élèves ont traduit la deuxième phrase : « Le/Du vin blanc ». Parmi ces onze, sept l'ont traduite correctement ; cinq en utilisant l'article défini au masculin singulier et deux en utilisant « du ». Un élève s'est servi de l'article défini au singulier mais au féminin. Deux élèves ont supprimé l'article complètement, et le dernier a utilisé le partitif réduit « de ».

Le groupe avancé a aussi eu à traduire une phrase où l'article partitif est influencé par l'adverbe de degré « beaucoup », après lequel s'emploie uniquement « de » : « Jag har mycket arbete / J'ai beaucoup de travail ». Parmi les onze réponses qui ont été données, huit élèves ont traduit correctement cette phrase. Deux des élèves suppriment l'article, et un autre écrit « du », accordé avec le mot « travail », mais pas d'après les règles concernant les adverbes de degré.

La dernière phrase dans cette catégorie est « Jag vill ha bröd / Je veux du pain » dans laquelle les élèves peuvent montrer qu'ils maîtrisent l'article partitif. Treize élèves ont traduit cette phrase, dont neuf correctement. Deux élèves ont traduit la phrase ainsi : « Je veux le pain », une traduction qui est grammaticalement correcte, mais qui n'a pas le même sens que la phrase suédoise. Un élève supprime l'article, alors qu'un autre le remplace par « une », un changement d'article qui, si le genre avait été correct, aurait eu un sens légèrement différent de la phrase demandée (« Jag vill ha ett bröd / Je veux un pain »).

Conclusion : une maîtrise des articles se développe ou s'approfondit pendant l'apprentissage, parce que le groupe avancé semble bien connaître les règles et bien les maîtriser.

1.8 La conjugaison des verbes

La dernière catégorie est nommée « la conjugaison des verbes ». Dans cette partie la connaissance des verbes et de leur conjugaison se montre. La conjugaison des verbes est une partie essentielle à la grammaire française et à l'apprentissage du français. Il est intéressant d'étudier cette connaissance dans les deux groupes. Y-a-t-il une différence entre les élèves du groupe intermédiaire et ceux du groupe avancé ?

1. 8.1 Groupe intermédiaire

Le groupe intermédiaire devait traduire deux phrases au présent, la première contenant un verbe du premier groupe, et la deuxième contenant un des verbes irréguliers les plus communs de la langue française, « avoir ».

La première phrase « Yvonne tittar på katterna / Yvonne regarde les chats », est simple, puisqu'il faut seulement conjuguer le verbe au présent à la troisième personne du singulier. Vingt et un élèves ont traduit cette phrase, et treize d'entre eux ont conjugué correctement le verbe. Parmi ces élèves, huit ont fait une traduction à cent pour cent correcte. Un élève a choisi de se servir du verbe « voir », et l'a bien conjugué. Les autres ont conjugué le verbe correctement, mais ils ont construit le verbe différemment, par exemple : « *regarder sur », « *regarder aux ». Trois élèves ont confondu le présent et le passé composé, et deux autres ont supprimé le « e » final. Un élève a choisi le verbe « voir » mais l'a mal conjugué.

La deuxième phrase est importante étant donné que la construction verbale est différente de celle du verbe suédois. Il s'agit de l'expression « avoir peur de » qui correspond au suédois « vara rädd för ». Le suédois utilise donc ici le verbe « vara=être ». La phrase, qu'ont traduite quatorze élèves, est : « Jag är rädd för hundar / J'ai peur des chiens ». L'importance est donc de choisir le verbe « avoir » et non « être ». Trois élèves ont traduit cette phrase en utilisant le verbe « avoir » et en bien le conjuguant, mais ils ont commis des erreurs moins graves dans le reste de la phrase. Trois autres ont utilisé le verbe « avoir » mais n'ont pas réussi à traduire l'expression (« avoir peur de ») ou en mal conjuguant le verbe, alors que sept autres élèves se sont servis du verbe « être » dans des formes plus ou moins idiomatiques. Un élève a traduit en utilisant « *ne aimer ».

1. 8.2 Groupe avancé

Quant à la conjugaison des verbes dans le groupe avancé, il s'agit plutôt du mode et du temps et de faire la différence entre les temps, mais évidemment aussi de bien conjuguer les verbes simultanément. Trois phrases ont été traduites par le groupe avancé: « Gör inte så/det (ni) / Ne faites pas ça », « Jag hade tvättat Maries hår / J'avais lavé les cheveux de Marie » et « När jag var liten, köpte jag en hund / Quand j'étais petit-e, j'ai acheté un chien ». La première fait intervenir l'impératif du verbe irrégulier très commun « faire ». En traduisant la deuxième phrase, il faut connaître le plus-que-parfait. Dans la troisième, il faut être au courant de la différence qu'il y a entre le passé composé et l'imparfait.

Parmi les onze personnes qui ont traduit « Ne faites pas ça », aucune n'a conjugué le verbe « faire » de façon correcte, six personnes ont utilisé « *faites », dont cinq ont bien placé la négation et le verbe. Deux personnes ont écrit « *fairez » et deux autres ont utilisé un impératif correct mais à la première personne du pluriel « faisons ». Une dernière personne a tenté de contourner la difficulté en utilisant le verbe « pouvoir », mais cette traduction contient une forme du verbe « faire » qui ne correspond pas à celle demandée.

« J'avais lavé les cheveux de Marie » est la deuxième phrase à traduire, et dix personnes s'y sont essayées. Deux personnes ont fait des traductions tout à fait correctes. Les apprenants ont tendance à remplacer « lavé » par son homonyme : le verbe « laver » à l'infinitif, une personne a fait une traduction correcte sauf pour cette erreur, une autre personne a fait la même erreur mais a encore conjugué le verbe « avoir » à la troisième personne du singulier au lieu de la première. Trois personnes se sont servies du passé composé. Les autres élèves ont mélangé différents temps et parfois supprimé certaines parties de la construction verbale. La phrase « Quand j'étais petit-e, j'ai acheté un chien » a été traduite par onze personnes, et cinq d'entre elles l'ont fait sans faire de fautes. Quatre autres élèves l'ont traduite correctement, mais avec des homonymes à la place de « j'étais » (« *j'était ») et parfois « j'ai acheté » (« *j'ai acheter »), donc des traductions qui, à l'oral, sembleraient correctes. Un apprenant a traduit toute la phrase en utilisant le passé composé. Une personne a conjugué le premier verbe au présent, avant d'essayer de créer le passé composé sur le deuxième, mais sans le verbe « avoir ».

Conclusion : bien que la conjugaison soit une partie importante de la grammaire française, elle semble difficile aux deux niveaux. Les constructions qui sont différentes de celles du suédois posent problème, ainsi que les verbes irréguliers. Les homonymes semblent créer la confusion même au niveau avancé.

1. 9 Conclusions générales de l'enquête

Après avoir examiné les phrases qu'ont traduites les élèves du lycée Schillerska, j'ai tiré quelques conclusions générales sur l'apprentissage du français des apprenants suédois. Les conclusions suivantes sont les plus importantes :

- Les prépositions et les négations semblent être les phénomènes grammaticaux que les élèves connaissent le mieux.
- L'apprentissage des articles et des adjectifs semble se faire tôt dans l'apprentissage du français, car il y a peu de différence entre les deux groupes.
- L'apprentissage du génitif se fait tôt, et les élèves s'en servent en cas de doute quand il s'agit par exemple des pronoms possessifs.
- Les pronoms semblent poser problème aux élèves dans les deux groupes (orthographe et place). Cela concerne tous les types de pronoms examinés ici : personnels, possessifs et adverbiaux.
- La conjugaison des verbes posent problème aux deux niveaux, souvent à cause de l'homonymie.
- L'influence de l'anglais diminue au cours de l'apprentissage du français.
- Dans les autres catégories, il semblerait que des connaissances approfondies aident la maîtrise de la grammaire, et de façon naturelle, on fait évidemment moins de fautes quand on avance dans son apprentissage de la langue.

Chapitre 2 – Que disent les pédagogues, linguistes et didacticiens ?

Une question posée dans ce mémoire est donc : y-a-t-il des erreurs qui reviennent souvent quand les Suédois apprennent la grammaire française ? En analysant les réponses de l'enquête, une deuxième question se pose : comment le professeur de français peut-il aider ses élèves à ne pas commettre ces erreurs ? Cette question me semble très importante, surtout en tant que futur professeur de français. Pour répondre à cette question, une deuxième enquête a été faite, celle-ci soumise à quelques professeurs de français au collège et au lycée en Suède.

Il existe, on le sait, peu d'ouvrages en français consacrés aux apprenants suédois de grammaire française en particulier, cependant, comme déjà mentionné, un travail sur ce même sujet, mais en suédois, a été écrit en 2005 par Elisabeth Tegelberg, professeur à l'Université de Göteborg. Ensuite, il existe un livre en français, du professeur Yves Chancerelle, *Les Fautes Courantes des Suédois en français*, publié en 1955. Pour trouver plus d'information, j'ai donc choisi de me pencher sur la didactique et la pédagogie de FLE, français langue étrangère. Mes recherches ont été faites de deux manières : d'abord la lecture de livres consacrés à l'apprentissage de la grammaire non seulement des élèves suédois, mais des apprenants de FLE en général. Or, comme l'ultime but de ce mémoire est d'examiner l'apprentissage des Suédois, l'enquête destinée à quelques professeurs de français au collège et au lycée en Suède joue un grand rôle dans l'obtention de l'information. Cette enquête a donc été très importante, puisque ces pédagogues peuvent donner des réponses qu'on ne trouve pas dans les livres. J'ai présenté les conclusions tirées de l'enquête à une douzaine de professeurs de français, dont la moitié a choisi de répondre en mettant à disposition leur grande expérience.

2.1 L'importance de la grammaire et des méthodes d'enseignement

Il semble logique de commencer par les avis sur la nécessité de la grammaire et sur la manière dont il faut l'enseigner. Viberg et al. (2007) expriment la nécessité et l'utilité d'apprendre la grammaire afin de faciliter l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère ; au lieu d'apprendre un grand nombre de phrases par cœur, on reconnaît en grammaire de considérables ressemblances dans les mêmes types de phrases, donc on peut recréer le même type d'action communicative (p. 9). Cuq (1996), que la grammaire s'est imposée dans l'enseignement depuis la fin du XVIII^{ème} siècle (p. 12), et que les catégories de grammaire qu'on utilise aujourd'hui se sont fixées avec « *Éléments de la grammaire française* » de 1780,

où « on sépare pour la première fois le nom de l'adjectif et on définit le participe » (p. 13). Depuis cela, plusieurs nouvelles idées se sont introduites, par exemple le linguiste Franz Bopp « induit l'existence d'une langue mère : l'indo-européen » en 1816 et au début du XXIème siècle pendant un cours de linguistique, le linguiste Ferdinand de Saussure « impose le premier l'idée qu'il faut étudier les langues en synchronie, en mettant l'accent sur le fait qu'elles forment chacune un système » (p. 14). Cette théorie devient encore plus intéressante quand on étudie les données de l'enquête proposée aux professeurs de français, parmi lesquels une dit exactement cela : « Il faut essayer de travailler avec les profs des autres langues, suédois et anglais et s'accrocher quand ils font des révisions ». Cuq (1996) conclut en disant que « l'échec de l'utilisation quasi mécanique de modèles linguistiques [...] a sans doute largement favorisé les tentatives d'éviction de la grammaire en classe de langue, ce qui n'a pas [...] donné des résultats beaucoup plus probants » (p. 23). Cuq continue : « le dilemme méthodologique dans lequel l'enseignement des langues se laisse enfermer depuis trop longtemps [...] : enseigner ou ne pas enseigner la grammaire. [...] On a cru pouvoir contourner cet obstacle au moment de la pleine vogue communicative, en niant la nécessité même de la grammaire : la réalité a vite fait raison de cette utopie » (p. 26). Parmi les professeurs suédois on ne nie pas la nécessité de l'enseignement de la grammaire, mais en même temps, on essaie de l'intégrer d'une façon naturelle, au lieu de faire des cours qui ne portent que sur la grammaire. En étudiant les réponses des professeurs, on comprend que c'est valable pour la façon dont enseignent beaucoup d'entre eux, à en juger par ces réponses : « La grammaire est importante mais ne doit pas être un but en soi. Connaître une règle de grammaire, c'est savoir l'utiliser dans un texte, à l'oral. [...] Les exercices systématiques peuvent cependant être utiles pour intégrer une règle » ainsi que « Mon expérience montre que c'est plus facile de travailler avec des textes ; écrire des textes, lire des textes que de travailler seulement des phénomènes grammaticaux – même si cela aussi peut être nécessaire et se fait ». Cependant une professeur répond : « selon mon expérience, les élèves qui sont motivés à apprendre le français, préfèrent souvent les leçons qui ne portent que sur la grammaire », et elle continue « l'enseignement de la grammaire est, à mon avis, continu et doit suivre tout l'apprentissage de la langue, mais en périodes plus ou moins intenses bien sûr. Certains points doivent être révisés sans cesse ». En même temps, les professeurs de lycée témoignent qu'ils ont souvent le sentiment que les professeurs de collège se concentrent beaucoup sur la grammaire dans la matière de français; « je pense que qu'énormément de profs se concentrent presque entièrement sur la grammaire au collège, car quand je dis qu'on va travailler l'oral ... ils [les élèves] disent que c'est la première fois, et qu'en fait, en 3-4 ans, ils n'ont jamais parlé » ainsi que « beaucoup d'élèves

ont des connaissances trop basses pour le niveau 3 quand ils arrivent, il semblerait que beaucoup d'élèves n'ont jamais parlé, [...] peut-être que les professeurs ont plutôt enseigné la grammaire que la langue ».

2.2 Les difficultés des élèves suédois

Les difficultés de la grammaire française, quelles sont-elles, selon les professeurs et les didacticiens ? Les professeurs de FLE qui ont répondu à l'enquête, basée sur les conclusions générales du premier chapitre, ont trouvé que ces conclusions leur semblent souvent correctes. Un professeur constate que « les pronoms sont rarement étudiés ou alors de façon très rapide et les pronoms possessifs sont généralement assez compliqués pour les élèves, surtout *son, sa, ses* » et un autre s'exprime pareillement « mes élèves ont souvent des problèmes avec les pronoms relatifs », ainsi qu'un troisième qui constate que « c'est vrai qu'on dirait que personne ne travaille les pronoms relatifs simples. »

Chancerelle (1955) constate que « malgré les dispositions certaines des Suédois pour les langues et en dépit de la valeur incontestable et des efforts des professeurs suédois, les mêmes fautes caractéristiques sont obstinément commises par les élèves. » (p. 5). Chancerelle continue : « Quiconque, Suédois ou autre, cherche à formuler sa pensée en une langue étrangère éprouve [...] une tentation innée de reproduire littéralement la construction qu'il adopterait pour exprimer la même idée dans sa langue maternelle. C'est cette tendance, appuyée par un peu d'inattention, qu'il faut voir [comme] la cause initiale des incorrections » (p. 5). Chancerelle remarque l'utilisation du verbe *être* dans la phrase suivante « Je suis chaude ! » (p. 54-55) à la place du verbe *avoir* qui est donc la façon de s'exprimer en suédois, mais non en français. Ceci correspond à la phrase de l'enquête « Jag är rädd för hundar » que sept élèves sur quatorze ont traduite, comme l'a constaté Chancerelle, en utilisant le verbe « être » puisque c'est la tournure suédoise. Un professeur ayant répondu à l'enquête constate que : « les élèves traduisent longtemps 'mot à mot' ».

Les professeurs qui ont répondu à l'enquête semblent être d'accord pour dire qu'il y a des erreurs qui reviennent souvent quand les élèves suédois apprennent le français, en citant qu'une majorité des élèves commet le même genre d'erreur, et que certains phénomènes grammaticaux, comme les pronoms, posent plus de problèmes que d'autres.

Chancerelle (1955) constate que « les incorrections [...] ne présentent pas toutes la même gravité. Quelques-unes constituent des fautes grossières contre des règles élémentaires figurant dans toutes les grammaires et maintes fois remémorées par les maîtres. » (p. 7). Le même avis est exprimé par un des professeurs ayant répondu à l'enquête : « il est moins grave

qu'un élève ne maîtrise pas les pronoms possessifs que les verbes de base au présent ou qui oublie de mettre le déterminant correct avec un substantif. »

Après avoir travaillé six mois en Suède, le professeur de FLE, Peggy Varoit a publié l'article « Le FLE en Suède » (www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/file/ArticleSuede-Varoit-1.pdf) (2009) dans lequel elle constate : « d'un point de vue linguistique, il n'est pas plus facile pour un Suédois d'apprendre le français que pour un Français d'apprendre le suédois. [...] D'une manière générale, la grammaire et la conjugaison (du suédois) sont régulières, contrairement aux langues latines telles que le français » (p. 2). Un professeur donne le même avis en répondant à l'enquête : « la conjugaison des verbes [...] est une difficulté majeure et récurrente, probablement parce que c'est un phénomène totalement étranger au suédois et à l'anglais : conjugaison minimale. »

2.3 Les attitudes et connaissances des élèves

L'attitude des apprenants envers la grammaire et la langue française joue un rôle important dans l'apprentissage. Cuq (1996) constate depuis des enquêtes faites en France, que « la conviction que la grammaire est utile est relativement équivalente pour les langues étrangères et pour le français. » (p. 27) mais cependant, parmi les élèves français, « la grammaire française recueille beaucoup moins d'avis favorables que la grammaire des langues étrangères (ex. : c'est inutile, pas intéressant, je n'aime pas) » (p. 27). Et il est possible que ce sentiment envers la grammaire de la langue maternelle soit aussi valable chez les étudiants suédois, puisque plusieurs professeurs suédois témoignent d'un niveau inférieur des connaissances de la grammaire suédoise : « beaucoup d'élèves de lycée ne comprennent pas ce qu'est un adjectif ou un adverbe », « beaucoup d'élèves ne connaissent pas très bien la grammaire suédoise », et « les élèves suédois connaissent en général très mal la grammaire et cela pose un réel problème dans l'apprentissage efficace d'une langue ». Les professeurs semblent donc d'accord sur le fait que les élèves suédois ont souvent de faibles connaissances de la grammaire suédoise, et que cela peut poser un problème pour apprendre la grammaire d'une langue étrangère, dans ce cas, le français. Cependant, les élèves suédois ne semblent pas désintéressés de la grammaire française. En répondant à l'enquête, un professeur écrit que « mes élèves ont toujours fait de la grammaire et cela ne les a jamais ennuyés [...] Pourquoi ? Il faut en faire en dose moyenne pour expliquer comment cela fonctionne et faire la différence avec le suédois » en même temps qu'un autre professeur constate qu'au collège « il ne faut pas faire trop de grammaire au début, cela ennuie les élèves et c'est trop abstrait vu leur niveau de connaissances en grammaire. » Varoit (2009) constate qu'« en Suède, le français a

la réputation d'être une langue belle mais exigeante : les élèves qui la choisissent au collège sont nombreux à l'abandonner au lycée, jugeant la grammaire, l'orthographe et la conjugaison trop complexes » (p. 3). Alors, il semblerait être important de trouver un bon équilibre, mais en sachant que si on explique bien la grammaire en général tout en montrant la différence avec le suédois, les élèves ne sont pas ennuyés par la grammaire telle quelle. Il serait aussi bien de se baser sur les connaissances antérieures des apprenants. Varois écrit : « je me suis appuyée sur les connaissances préalables des élèves dans d'autres langues étrangères afin de leur présenter la structure de la langue française. [...] Une séance sur le comparatif et le superlatif a également été l'occasion d'établir des parallèles entre les langues » (p. 3). Une grande partie des professeurs ayant répondu à l'enquête trouvent donc que les élèves ne connaissent pas assez bien la grammaire suédoise, et que cela touche aussi l'apprentissage des autres langues. Un professeur constate que les élèves « comparent beaucoup plus souvent avec l'anglais ou d'autres langues qu'ils parlent ». En même temps, Varoit constate que « les élèves repassaient systématiquement par le suédois pour toutes les opérations métacognitives liées à la compréhension de consignes, de concepts ou de définitions » (p. 4) ce qui pourrait montrer l'importance de faire la différence avec le suédois, mais aussi l'importance de certaines connaissances de grammaire suédoise pour que les élèves puissent approfondir leurs connaissances des langues étrangères. Un professeur souligne justement ce fait : « on résout le problème à l'université dès l'entrée : il y a un cours de grammaire suédoise en parallèle » mais cela pourrait peut-être être utile plus tôt, même au lycée. Cependant, un autre professeur tient à dire que « la recherche dit que le cerveau n'est pas assez développé pour la pensée abstraite, qui est nécessaire pour la grammaire, avant la mi-adolescence », et une collègue reflète cet avis en disant « je fais moins de grammaire au début et de plus en plus dans les deux dernières années de collège. Dans les deux premières, j'insiste sur les outils grammaticaux de base : féminin, masculin, articles défini/indéfini, singulier/pluriel ». Alors il semblerait qu'on ne doit pas trop se concentrer sur la grammaire avant le lycée, mais peut-être plus activement au lycée, et peut-être même faire un cours de grammaire générale pour faciliter l'apprentissage de nombreuses matières. Un professeur explique sa façon d'enseigner la grammaire ainsi « aux niveaux 3 et 4 [les deux premières années de lycée], je travaille intensivement sur la grammaire. C'est une partie intégrante de l'enseignement. La grammaire est enseignée en classe entière pour m'assurer que tout le groupe ait bien les bases nécessaires pour pouvoir passer dans des niveaux supérieurs ». Le même professeur constate qu'il faut être pragmatique et flexible dans son enseignement : « [aux niveaux supérieurs] la grammaire devient plus individualisée : l'écriture d'un article de journal demande qu'on maîtrise le

conditionnel, une brochure l'impératif, etc. L'enseignement s'adapte plus au type de texte sur lequel on travaille. » Alors, une manière pour l'enseignant de s'assurer que les élèves comprennent par la suite, serait de se concentrer sur la grammaire au début du lycée, et comme cela on s'aperçoit aussi des connaissances antérieures des élèves. Par contre, au niveau du collège, il semble favorable de commencer par le vocabulaire en créant des phrases, et ne pas trop appuyer sur la grammaire, sauf les phénomènes les plus importants, comme la conjugaison de quelques verbes de base et les notions de féminin/masculin, singulier/pluriel, et de transmettre la conscience que ces phénomènes existent.

Daniel (2009) fait remarquer l'importance de l'attitude des apprenants envers la langue qu'on apprend : « parmi les facteurs qui influent également sur le processus d'apprentissage, il ne faut pas oublier les déterminations d'ordre sociolinguistique. Le type de rapport entretenu avec la langue cible et avec les locuteurs experts de cette langue constitue assurément un facteur de facilitation ou d'inhibition de l'acquisition » (p. 21), alors il semblerait important d'essayer de faire comprendre aux apprenants suédois de français qu'il n'est pas aussi difficile qu'ils pensent d'apprendre le français en les encourageant sans faire trop de corrections, et aussi rendre l'enseignement le plus amusant et intéressant possible, avec des pensées favorables envers la France et les Français, ou la Francophonie et les Francophones.

2.4 L'importance et l'influence d'autres langues

Quand il s'agit de l'influence des autres langues, l'anglais et le suédois, quelle importance ont-elles dans l'apprentissage du français ? Les professeurs qui ont répondu à l'enquête trouvent tous utile l'apprentissage de différentes langues, et la plupart sont de l'avis que les langues s'entraident. Un sujet important dans les deux enquêtes a été l'influence d'autres langues, surtout l'anglais, dans l'apprentissage du français. Sur ce sujet les professeurs sont favorables : « l'apprentissage de plusieurs langues n'est que positif. Les élèves apprennent à confronter les structures connues et les différentes façons de penser » ainsi que « l'anglais peut dédramatiser [...] L'anglais donne un avantage en ce qui concerne le vocabulaire », le même avis est exprimé par une collègue « l'anglais joue un rôle positif – beaucoup de mots se ressemblent, ils peuvent tirer des conclusions et deviner le contenu d'un texte grâce à leurs connaissances de l'anglais ». Les professeurs expriment aussi, quand on leur demande leurs propres idées sur les difficultés du français, que « c'est souvent lié aux influences qu'ont le suédois ou l'anglais » et « les phénomènes qui diffèrent le plus du suédois ». Le même avis est exprimé par Tegelberg (2005) qui constate que « Pour les élèves suédois, les plus grands problèmes de la grammaire française, se trouvent évidemment où le suédois et le français se

différencient structurellement et quand la façon de s'exprimer en français semble étrange à un Suédois² » (p. 1) ainsi que par Varoit (2009) : « la complexité du système de correspondance graphème-phonème du français est à l'origine de la plupart des problèmes à l'écrit et à l'oral des Suédois » (p. 2), et un professeur qui écrit que « les homonymes, qui sont très nombreux en français, posent beaucoup de problèmes, par ex. *son-sont, et-est, s'est-c'est-ses* ». Les professeurs sont d'avis que l'anglais joue un rôle important dans l'apprentissage du français, en ce qui concerne le vocabulaire c'est positif, en ce qui concerne la grammaire, cela peut être plus problématique, parce que la grammaire anglaise ressemble plus à la grammaire suédoise qu'à la française, et l'anglais ne les aide donc pas ici.

Alors, il est important de faire attention quand le français, le suédois et l'anglais sont très différents, par exemple quand il s'agit de l'ordre des mots, ou la conjugaison des verbes, puisque c'est quelque chose à quoi les Suédois en général ne doivent pas penser, ainsi que la non-correspondance entre l'écrit et l'oral.

2.5 Les meilleures méthodes d'enseignement

Quelles sont donc les meilleures façons d'enseigner le français et la grammaire française ? Desmons et al. (2005) constatent l'importance qu'a le matériel : « La prise en compte du contexte de production du texte [...] suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (on écrit quelque chose, même dans la classe), et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris. » (p. 55). Varoit (2009) donne un exemple de ce type, où on crée une situation réelle « j'ai privilégié les documents authentiques [...] un simple billet de train imprimé pouvant devenir le support de toute une série d'apprentissages de la lecture de chiffres en passant par la capacité à décrire un itinéraire complet » (p. 4). Desmons et al. (2005) concluent qu'il ne faut pas avoir peur de faire travailler les élèves assez tôt dans leur apprentissage, en constatant qu' « il n'est pas nécessaire d'attendre que les apprenants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes » (p. 56).

Quand il s'agit de différentes stratégies d'apprentissage, plusieurs professeurs disent qu'il est important de mélanger la grammaire avec autre chose, des textes qu'on écrit ou lit, et « de faire des commentaires là-dessus peu à peu, apprendre dans un contexte rend l'apprentissage plus amusant ». Desmons et al. (2005) constatent que « la compétence de production écrite est

² Traduit du suédois par l'auteur du mémoire.

dépendante des textes lus et compris antérieurement » (p. 53). La même chose semble valable à l'oral aussi, car un professeur constate dans ses réponses que « quand les élèves sont plus dans le bain [de langue] [...] ils demandent en général plus d'explications, pour arriver à créer d'autres phrases sur le même modèle ». À part cela, ils trouvent qu'il est bien d'apprendre en jouant, comme dans l'exemple que donne un professeur : « j'amène des mandarines/pain/eau/fromage, etc pour l'article partitif : Tu veux la mandarine ? Tu veux du pain ? » et un autre donne l'exemple de deviner le genre des mots aux niveaux débutants : « devine si *stol* (=chaise) est une fille ou un garçon (une ou un) [...] – pour aborder la notion de féminin/masculin », pour continuer plus tard en expliquant par exemple les adjectifs de la même manière. Une autre façon d'enseigner est de créer un « bain de langue », ce qui peut être « très efficace, mais pas très confortable car ils ont trop de 'conscience' et il peut aussi être très difficile dans les conditions actuelles d'entourer les élèves de beaucoup de français (une matière parmi 16 ou 17 autres ! Trois fois 50 minutes par semaine !) ». Néanmoins, un des professeurs ayant répondu à l'enquête écrit qu'il est bien de « leur [les élèves] faire parler un maximum possible dans la classe, en les félicitant et les encourageant constamment, et en évitant de corriger la majorité des fautes. [...] Plus ils parlent, plus ils seront conscients par eux-mêmes de la manière dont il faut dire les choses correctement, et pour leur donner envie de s'exprimer il est important de ne pas trop couper la parole. » Un autre professeur constate qu'il est bien « d'avoir toutes les instructions en français, mais que les explications en suédois peuvent être un raccourci à l'apprentissage ». Un professeur constate qu'il faut « leur monter que je comprends que c'est difficile, car le français EST difficile, mais pas impossible. Les rendre fiers de pouvoir s'exprimer dans une langue aussi difficile mais belle ». Varoit (2009) écrit à ce sujet que : « en Suède, le français a la réputation d'être une langue belle mais exigeante » (p. 3), et qu'elle a trouvé un bon moyen d'enseignement étant de jouer sur les stéréotypes et caricatures « faites de part et d'autre pour en rire et pour montrer aux élèves l'intérêt de les dépasser » (p. 4). Tous les professeurs semblent considérer les multimédias comme de bonnes sources de matériel, par exemple la musique ; un professeur constate qu'« écouter la musique favorise le développement d'un 'sentiment pour la langue', [...] le sentiment de savoir ce qui est juste et faux, qui devient un outil de plus en plus important pour les élèves au cours de leur apprentissage » en même temps qu'un autre écrit qu'il est important de bien choisir les artistes en constatant que « par exemple Renaud s'amuse dans ses textes avec les fautes de grammaire. Si on veut travailler sur la grammaire, mieux vaut choisir un autre artiste. » Un autre répond qu'avec l'aide des multimédias « l'enseignement

devient beaucoup plus amusant » et un professeur fait référence à un blog où un professeur « danse la conjugaison des verbes avec les élèves ».

2.6 Conclusion générales des analyses

Quelques conclusions que j'ai tirées après l'analyse des livres de didactique et de pédagogie, ainsi que des avis de quelques professeurs de français travaillant en Suède, sont les suivantes :

- il faut créer une attitude positive envers le français et les francophones pour que l'apprentissage se fasse d'une façon positive. Une manière de faire cela pourrait être de faire comme l'a fait Peggy Varoit : travailler sur les stéréotypes, ainsi que présenter la France d'une façon neutre – demander aux élèves ce qu'ils pensent de la France et de la Francophonie, et se baser sur leurs opinions et créer une attitude positive.
- il est souhaitable de baser l'enseignement sur des situations aussi réelles que possible, de se fonder sur de vrais documents, par exemples des billets de voyage ou une demande de renseignement, pour que les élèves ressentent que l'exercice leur sera utile dans une situation réelle.
- Il convient de faire travailler les apprenants à l'oral et à l'écrit tôt dans l'apprentissage, tout en encourageant les élèves, et non pas trop corriger.
- Il est indiqué de travailler avec des sources multimédias, puisque cela rend l'enseignement plus divers et plus amusant. Un bain de langue semble aussi être bien vu, parce que cela peut aider les élèves à développer un sentiment pour la langue, et au fur et à mesure qu'on avance dans l'apprentissage, on « sait » aussi ce qui est correct et ce qui est faux.
- Il semble adéquat de ne pas trop travailler la grammaire au début de l'apprentissage, mieux vaut attendre que les élèves aient un vocabulaire de base, avant de l'intégrer dans l'enseignement. Il semblerait aussi qu'une bonne façon d'enseigner la grammaire, soit de comparer la grammaire française avec celle d'autres langues que parlent les élèves, car cela approfondit la compréhension.
- Il est important d'être conscient, en tant qu'enseignant, du fait que les élèves développent différents éléments à différentes étapes, alors il faut être à l'écoute du groupe actuel, et essayer d'individualiser l'enseignement le plus possible. Un élève qui a vite compris les négations, pourrait avoir des difficultés avec la conjugaison des verbes. Il faut aussi varier l'enseignement, et peut-être se servir de leçons qui ne

portent que sur la grammaire pour les éléments les plus importants et ne pas avoir peur de se répéter, jusqu'à ce qu'on sache que les élèves aient bien compris.

- Une majorité des apprenants suédois connaissent mal la grammaire suédoise, ce qui pourrait contribuer aux difficultés quant à l'apprentissage de la grammaire française. Une meilleure connaissance de la grammaire suédoise pourrait donc peut-être aider les élèves à mieux comprendre la grammaire des langues étrangères.

Ni les professeurs, ni les livres n'ont donné de solutions directes aux questions de savoir comment empêcher les élèves de répéter les mêmes erreurs que d'autres élèves. Cela semble tout à fait normal, étant donné que chaque individu, ainsi que chaque groupe d'apprenants, est différent, et il est important d'identifier les difficultés de chaque groupe et de chaque individu. Mais, avec les propositions qu'ils ont données, ainsi que les conclusions tirées d'après l'enquête proposée aux élèves, il est peut-être possible d'identifier, un peu plus facilement, des points difficiles où il faut travailler plus, comme par exemple les pronoms, surtout pour un nouveau professeur, sans expérience.

Conclusion

En conclusion, il m'est maintenant possible de répondre à la question « y-a-t-il des erreurs qui reviennent souvent quand les Suédois apprennent la grammaire française ? ». La réponse semble être que oui, il y a certains phénomènes dans la grammaire française qui posent plus de problèmes pour une majorité des apprenants suédois. Cette réponse est basée sur les traductions faites par des apprenants de français, ainsi que les enquêtes livrées à quelques professeurs de français de collèges et de lycées à Göteborg, qui disent par exemple « les types d'erreurs sont plus ou moins les mêmes chez la majorité des élèves ». Chancerelle (1955) soutient que « les mêmes fautes caractéristiques sont obstinément commises par les élèves » (p. 5). Les problèmes les plus importants sont en général les phénomènes qui sont très différents du suédois. Les réponses des deux enquêtes montrent que les pronoms semblent poser le plus de problèmes, ainsi que la conjugaison des verbes. Les résultats de la première enquête montrent que les phénomènes que les élèves connaissent le mieux sont les prépositions et les négations.

Je n'ai pas trouvé de véritable réponse à ma deuxième question : « comment le professeur de français, peut-il aider ses élèves à ne plus commettre ces mêmes erreurs ? ». Par contre, il a été possible de trouver de bonnes méthodes pour enseigner la langue française, et la grammaire en particulier, dans les écoles suédoises. Ces résultats pourraient surtout aider les professeurs inexpérimentés qui sont au début de leur carrière.

Bref, il semble exister des erreurs qui reviennent souvent, où la plupart des élèves ont le même genre de difficultés. Il est difficile de savoir comment empêcher ces erreurs de se reproduire, mais une meilleure compréhension de la grammaire suédoise pourrait aider.

Bibliographie

Beacco, Jean-Claude. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier, Paris, 2010.

Chancerelle, Yves. *Les fautes courantes des Suédois en français*. Nordstedts, Stockholm, 1955.

Cuq, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier, Paris, 1996.

Desmons et al. *Enseigner le FLE - Pratiques de classe*. Éditions Belin, Paris, 2005.

Tegelberg, Elisabeth. *Vad är svårt i fransk grammatik? En resonerande inventering av svenska studerandes problem i fransk grammatik*. Opuscula Romanica, Göteborgs universitet, Göteborg, 2005.

Varoit, Peggy. « Le FLE en Suède »

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/file/ArticleSuede-Varoit-1.pdf (2013-05-14, 15:20.), 2009.

Véronique, Daniel. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier, Paris, 2009.

Viberg et al. *Précis de grammaire suédoise*. Natur & Kultur, Stockholm, 2007.