

RESUME

L'analyse des emplois erronés des auxiliaires de la langue anglaise révèle que ces erreurs découlent essentiellement d'un manque de conceptualisation, de la part des apprenants, des différentes notions en jeu et de la corollaire incapacité à transférer. Ce qui nuit, à divers degrés, à la communication.

MOTS-CLEFS

Apprenant. Erreur. Interlangue. Idiolecte. Microsystème. Identification. Règles. Conceptualisation. Transfert.

SUMMARY

An analysis of errors made on English auxiliary verbs shows that those errors mainly originate in the learners' lack of conceptualization of the miscellaneous notions implied and in the subsequent impossibility of transfer. Hence, though on different levels, a jeopardized communication.

KEY WORDS

Learner. Error. Interlanguage. Idiolect. Microsystem. Identification. Rules. Conceptualization. Transfer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION (p.3)

1. ENJEUX ET METHODOLOGIE (p.4)

A. Terminologie (p.4)

B. Les exercices (p.5)

a) Les types d'exercices (p.5)

b) Commentaires (p.6)

C. Les enjeux (p.8)

a) La dichotomie IL/LC (p.8)

b) Différents types de comparaisons (p.8)

D. La méthodologie (p.9)

a) La démarche méthodologique (p.9)

b) Les précautions (p.10)

2. L'ANALYSE DES ERREURS (p.11)

A. Problèmes de non-reconnaissance (p.11)

a) Les problèmes de repérage et d'identification (p.11)

b) Les méprises portant sur les syntagmes et les unités sémantiques (p.14)

B. Le problème de la méconnaissance des règles et des concepts (p.15)

a) Les erreurs de manipulation des auxiliaires (p.15)

b) Les erreurs de manipulation des formes verbales associées aux auxiliaires (p.17)

c) De la place des auxiliaires (et des formes verbales associées) dans la phrase (p.18)

C. Problèmes spécifiques (les modaux ; DO ; HAVE) (p.19)

a) Les problèmes posés par les auxiliaires modaux (p.19)

b) Les cas des polysémiques DO et HAVE (p.21)

CONCLUSION (p.23)

BIBLIOGRAPHIE (p.24)

ANNEXE (p.25)

INTRODUCTION

Le choix d'un tel sujet découle d'une double observation. Primo: la constatation (dès les évaluations diagnostiques de début d'année et, par la suite, lors d'évaluations formatives affinées) d'un nombre important d'erreurs commises par les élèves dans l'emploi des auxiliaires. Secundo: la prise en considération de l'éminente valeur de ceux-ci dans la détermination verbale de la langue anglaise; et ce, d'un point de vue à la fois modal et aspectuel.

Dès lors, la présente étude consistera essentiellement en une tentative de taxinomie des erreurs les plus significatives, voire *signifiantes*, commises par des élèves de 3^{ème} LV1 dans l'emploi de certains auxiliaires. Cette typologie nous permettra d'estimer, dans ce champ d'investigation particulier, le degré de cohérence des "interlangues des apprenants"¹, ainsi que d'établir, dans une perspective sémantico-fonctionnelle, divers niveaux de types d'erreurs.

Ainsi, après une première partie consacrée à la méthodologie et aux enjeux d'une telle étude, nous nous livrerons à l'analyse et à la classification d'un corpus d'erreurs.

¹ Les termes « interlangue » et « apprenant » seront définis au début de la première partie.

1. ENJEUX ET METHODOLOGIE

Quatre points seront traités dans cette première partie. En effet, avant d'évoquer les *enjeux* d'une telle étude et d'indiquer la *démarche méthodologique* que nous adopterons, il importe de spécifier la *terminologie* dont nous userons et de décrire et commenter les *types d'exercices* soumis aux apprenants.

A. Terminologie

Ne serait-ce que parce que la thématique de l'erreur nous place d'emblée dans une perspective constructiviste, mais également afin de conférer à notre propos cohérence et intelligibilité, nous emploierons systématiquement la terminologie suivante, propre aux didacticiens de l'école constructiviste:

- Apprenant: ce terme désigne l'élève censé prendre une part active à ce qui lui est enseigné.
- Langue source (LS): cette expression désigne la langue maternelle de l'apprenant; en l'occurrence, ici, le français.
- Langue cible (LC): cette expression désigne la langue étrangère dont les apprenants font l'apprentissage; en l'occurrence, ici, l'anglais dit "standard".
- Interlangue (IL): ce terme désigne le "niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son parcours", une "grammaire provisoire et évolutive qui diffère plus ou moins de la langue de référence, la langue cible"¹. L'interlangue d'un apprenant est reflétée par les erreurs que celui-ci commet.

Cette dernière définition nous permet d'ores et déjà de dégager un certain nombre de points essentiels:

- l'étude des erreurs commises par les apprenants nous renseignera sur leurs interlangues respectives;
- puisque chaque apprenant possède sa propre interlangue, il sera possible de comparer les interlangues de différents apprenants;
- puisqu'une interlangue est une "grammaire provisoire et évolutive", il importera d'étudier également les erreurs commises par les apprenants selon une approche

¹ Kathleen Julié, Enseigner l'Anglais, p.132.

diachronique;

- les interlangues étant, selon les analyses de didacticiens tels que Giacobbe et Corder, des langues à part entière², obéissant à des règles, nous pourrions les "décrire en termes linguistiques"³.

Avant toute analyse linguistique des erreurs commises par les apprenants, avant toute étude (selon une approche synchronique ou diachronique) des interlangues de ceux-ci, il s'agira de préciser notre démarche méthodologique. Or, celle-ci sera essentiellement conditionnée par la méthode ayant régi l'élaboration et l'organisation des exercices proposés aux apprenants ; exercices dont voici maintenant une description et un commentaire.

B. Les exercices

Après avoir succinctement décrit les types d'exercices, portant sur les auxiliaires, soumis aux apprenants, nous exposerons plus précisément les principes didactiques et pédagogiques sous-jacents à ces exercices.

a) Les types d'exercices

La plupart des exercices proposés aux apprenants de cette classe de 3^{ème} LV1 ont, depuis le début de l'année scolaire, essentiellement porté sur l'utilisation des auxiliaires: les auxiliaires dits "classiques" (do-be-have), certains auxiliaires modaux (must-can/could-will/would-shall/should), ainsi que certains pseudo-modaux (have to-be able to-be going to).

Qu'ils aient été proposés dans le cadre de simples entraînements ou dans le cadre de contrôles effectués en classe, ces exercices écrits ont toujours tenté de répondre à une logique de complexification liée au souci didactique que l'apprenant fasse acte d'une autonomie sans cesse accrue. Voici donc une présentation de types d'exercices (et de leur succession) régulièrement soumis aux apprenants:

- mettre à la forme négative des phrases à la forme affirmative; et vice versa;
- former des « question tags »;

² "L'apprenant, grâce à son activité langagière, met en contact non deux mais trois langues: LS, IL, LC". Giacobbe, in Acquisition..., p. 29.

³ Corder, cité par Giacobbe, in Acquisition..., p. 23.

- phrases à compléter ;
- formuler des interrogations à partir d'éléments soulignés dans des phrases composées par le professeur;
- transposer au discours indirect du discours direct, et ce, en prenant en considération le temps du verbe introducteur.
- Exercices de traduction (thème).

b) Commentaires

L'intérêt de tels exercices structuraux⁴, écrits et gradués, est multiple:

- Ainsi que le définit Denis Girard, la «théorie de ces exercices s'appuie sur: la notion scientifique de structure ; les applications purement linguistiques de cette notion ; des principes psychologiques (nécessité de diviser la difficulté en petites unités, formation des habitudes et réflexes, renforcement immédiat, etc.) ; des principes pédagogiques, enfin (aller du simple au complexe, éviter la saturation, doser et varier les exercices, ne jamais lasser, etc.) »⁵.
- Denis Girard, encore : « Les exercices structuraux [...] permettent l'acquisition de nouvelles habitudes linguistiques menant éventuellement à un automatisme de réaction suffisant pour que l'effort de celui qui parle ou qui écrit puisse se porter sur la communication de sa pensée et non sur les mécanismes d'expression »⁶. C'est donc bien l'*autonomie* qu'au-delà de l'automatisme, visent les exercices structuraux. Ainsi l'exemple des « question tags » qui, correctement formés et employés à bon escient, conféreront au discours du non-natif apprenant l'anglais une touche « typically British », tout en lui permettant, par le jeu des modalités assertives, d'exprimer sa subjectivité. Les exercices structuraux constituent de fait des modèles de LC que l'apprenant, à force d'intelligente répétition, fera siens et desquels il pourra ensuite se détacher avant de s'exprimer avec davantage d'autonomie .
- Il pourrait même être argué que ces exercices structuraux constituent, dans une certaine mesure, diverses formes de dialogues fictifs entre un natif supposé et l'apprenant non-natif, celui-ci répondant à celui-là, celui-ci questionnant ou

⁴ Concernant les différents types d'exercices structuraux, cf. l'ouvrage de Denis Girard, Linguistique appliquée... , pp.79-81.

⁵ Denis Girard, in Linguistique appliquée... , pp.87-88.

⁶ Idem, p.88.

interrogeant celui-là, celui-ci rapportant à un tiers natif les propos de celui-là. Et limité fût-il, ce type d'implicite dialogue natif/non-natif recèle cependant de primordiales vertus dichotomiques, celles du « lieu » et du « texte » : « Le lieu où l'apprenant entre en contact avec des modèles de LC et obtient ainsi des données auxquelles il réagit, réaction qui fait à son tour réagir le natif. Et un texte : l'unité supérieure à l'énoncé qui apporte l'info contextuelle nécessaire à l'interprétation de chaque énoncé conforme à l'intention du locuteur »⁷.

Selon cette « perspective interactionniste », au travers de cette « dimension dialogique »⁸, ainsi confronté aux problèmes cruciaux de compréhension et d'expression, l'apprenant est amené à percevoir avec davantage d'acuité la *valeur communicationnelle* de cette LC dont il fait l'apprentissage et l'importance du *contexte* (Qui parle ? Et dès lors, quel sujet, quel auxiliaire etc. employer ? ; Quel « time marker » nous inclinera à choisir telle ou telle forme verbale ? ; etc.).

- De plus, les exercices sont organisés en séries, et chaque devoir (=série d'exercices) forme un tout cohérent.

S'ils sont « menacés » d'être « sanctionnés » par une note, les apprenants ont majoritairement tendance à considérer tout devoir comme une « punition », comme un piège que leur tendrait leur professeur. Or, tout est fait pour leur faciliter la tâche. Les exercices sont non seulement *liés* à ce qui a été fait en cours (pas de pièges !...) mais également les uns aux autres. Par exemple, qui serait capable de transposer à la forme négative ou interrogative des phrases à la forme affirmative ne serait-il pas capable, *a priori*, de former des « question tags » ?...De plus, les réponses à certains exercices sont quasi systématiquement fournies dans d'autres exercices d'une même série. Aux apprenants, *prévenus* et habitués à une telle méthode professorale, de convoquer leurs connaissances et de ne pas négliger d'activer leurs « fonctions cognitives », afin d'opérer finalement les transferts nécessaires.

Ces *séries* d'exercices permettent donc au professeur d'évaluer non seulement les connaissances des apprenants mais également leurs compétences, à savoir, notamment : repérer, identifier, établir des liens, déduire, inférer...

- Le fait que les *exercices* soient à *l'écrit* tend de surcroît à favoriser le raisonnement puisqu'il est ainsi accordé aux apprenants un temps de réflexion supplémentaire dont les prive habituellement la pratique de l'oral.
- Enfin, ces traces écrites des réflexions des apprenants (traces d'autant plus riches d'informations que certaines copies sont de véritables palimpsestes) constituent des bases de données grâce auxquelles le professeur pourra tenter de

⁷ M.T. Vasseur, cité par Giacobbe in *Acquisition...* , p.52.

⁸ Idem.

« reconstruire l'activité d'acquisition de l'apprenant »⁹ et, corollairement, envisager des moyens de remédiation.

C'est notamment à l'aune des principes didactiques et pédagogiques soutenant ces exercices qu'il nous faudra analyser les erreurs commises par les différents apprenants. Les enjeux d'une telle étude correspondent donc aux pistes d'analyse privilégiées suivantes.

C. Les enjeux

L'analyse des erreurs commises par les apprenants s'appuiera essentiellement sur les deux axes corrélatifs suivants : l'examen de l'écart entre les interlangues des apprenants et la grammaire de l'anglais « standard » ; une approche comparative.

a) La dichotomie IL/LC

Il importera tout d'abord de relever dans les copies des apprenants un ensemble d'*erreurs significatives*. Par « erreurs », nous entendons, à la suite de Giacobbe, des « fautes systématiques »¹⁰. Par « significatives », nous entendons à la fois « symptomatiques », « représentatives », *et* « chargées de sens », « signifiantes ».

Dès lors, il s'agira de caractériser ces systèmes linguistiques, de vérifier l'« hypothèse de la cohérence interne »¹¹ des interlangues des apprenants, et, finalement, de s'interroger sur les notions de « systèmes » et de « micro-systèmes »¹².

Nous l'avons indiqué auparavant : les exercices soumis aux apprenants permettent d'évaluer à la fois les connaissances *et* les compétences de ceux-ci. A la lumière de leurs erreurs, il sera alors possible de mettre en exergue leurs relatives « incompétences » : incapacité à repérer, à identifier, à transférer, etc.

Enfin, parce que nous avons parlé d'« erreurs signifiantes », il sera également intéressant de sonder les questions du sens et du non-sens, et ce, dans une perspective sémantico-fonctionnelle.

⁹ Giacobbe in Acquisition... , p.52.

¹⁰ Giacobbe, in Acquisition... , p.28.

¹¹ Bernard Py, cité par Giacobbe, in Acquisition... , p. 25.

¹² Idem.

b) Différents types de comparaisons

Trois types de comparaisons nous permettront de creuser davantage les pistes mentionnées précédemment :

- la comparaison d'erreurs commises par différents apprenants, notamment dans l'emploi d'auxiliaires spécifiques;
- la comparaison des erreurs commises par un apprenant sur tel ou tel auxiliaire, en fonction des types d'exercices, au sein d'un même devoir (approche synchronique);
- la comparaison des erreurs commises par un apprenant sur tel ou tel auxiliaire, en fonction des types d'exercices, de devoir en devoir (approche diachronique).

Grâce à ces comparaisons, il nous sera possible d'estimer les éventuels « avatars de la notion d'interlangue »¹³ et de tenter une typologie des erreurs commises par les apprenants dans l'emploi des auxiliaires de la langue anglaise.

Telles sont donc les principales exigences de la présente étude, auxquelles nous tâcherons de répondre selon la méthodologie suivante.

D. La méthodologie

Après avoir explicité la manière dont nous traiterons les erreurs commises par les apprenants, nous exposerons les nécessaires précautions à prendre.

a) La démarche méthodologique

Cette démarche revêtira en fait trois aspects:

- la technique du « *biaisage* », facilitée par la nature et le fonctionnement mêmes des séries d'exercices sus-mentionnées, nous permettra de suivre l'(in)cohérence des systèmes internes des apprenants ;
- le *questionnement indirect* effectué dans certains devoirs (par le biais de QCM, de phrases à compléter) nous renseignera également sur les interlangues des apprenants;
- enfin, le *questionnement direct* des apprenants, amenés à expliquer leurs choix (a)grammaticaux, nous inclinera à nous interroger sur leur difficulté à conceptualiser.

¹³ Giacobbe, in Acquisition... , p.27.

Notons qu'il sera effectivement de bon aloi de placer au cœur de notre réflexion, en rapport avec le problème de la construction de l'interlangue, la dichotomie activités métalinguistiques/activités épilinguistiques.

Et s'il apparaît bien évidemment vain que nous puissions croire possible de sonder les consciences des apprenants, nous faisant alors improbables et piètres psychanalystes, sans doute ne serait-il en revanche pas inutile de faire parfois appel, outre à la linguistique, à quelques notions de psycholinguistique ou de sociolinguistique, permettant selon les termes de Porquier, « des éclairages, des stimulations heuristiques »¹⁴ sur l'interlangue.

b) Les précautions

Ainsi que le rappelle Giacobbe, « étudier l'acquisition de langues est une activité hypothétique (réalisée par le chercheur) sur une activité hypothétique (réalisée par l'apprenant) »¹⁵. D'où il appert que la principale précaution à prendre sera de ne pas commettre d'interprétation erronée des erreurs commises par les apprenants.

C'est ainsi qu'il nous faudra éviter de faire preuve de dogmatisme, de suivre notamment, aveuglément, les méthodes si décriées de l'empirisme et du positivisme, pour opter plus favorablement, selon le conseil de Jean-Pierre Astolfi, pour le « processus naturel de sérendipité »¹⁶.

Ont été présentés, dans cette première partie, les éléments et la méthodologie à partir desquels nous tâcherons de développer notre analyse. Que voici.

¹⁴ Porquier, cité par Giacobbe, in Acquisition... , p.24.

¹⁵ Giacobbe, in Acquisition... , p.52.

¹⁶ Jean-Pierre Astolfi, in L'erreur, un outil pour enseigner , p.33.

2. L'ANALYSE DES ERREURS

L'étude suivante est, bien entendu, non exhaustive puisqu'elle ne porte que sur les erreurs relevées dans les copies de ces apprenants de 3^{ème} LV1. Certaines de ces copies sont reportées en annexe, qui exposeront plus précisément les types d'exercices soumis aux apprenants et illustreront partiellement notre propos. Quant aux erreurs, nous en répertorierons les plus significatives, et ce, dans la gamme la plus complète possible. Précisons en outre que nous utiliserons davantage d'exemples d'erreurs qu'il n'en sera présenté en annexe.

Le repérage et l'analyse des erreurs ont fait apparaître une variété de nuances que nous avons finalement classées en *trois catégories*. Cette catégorisation a été effectuée selon les principes régulateurs (erronés) que nous avons cru déceler et en incluant les pistes de réflexion évoquées dans la première partie. Il nous appartiendra cependant de toujours considérer la multiplicité des sources d'erreurs, afin d'affiner, dans le contexte d'une telle étude sur les erreurs, les concepts de systèmes et de microsystèmes.

A. Problèmes de non-reconnaissance

Cette non-reconnaissance implique des problèmes de repérage, d'identification et de méprise sur les syntagmes et les unités sémantiques.

a) Les problèmes de repérage et d'identification

Les origines de ces problèmes de repérage et d'identification sont multiples.

- Le problème des formes contractées .

-Prenons l'exemple d'un exercice où les apprenants étaient invités à former des « question tags ». Voici la production d'un apprenant :

He's been abroad twice, *isn't* he ?

C'est le type d'erreur le plus fréquemment commis. Le principe de formation des « question tags » a été compris. Toutefois, si l'auxiliaire a été repéré ('s), il n'a pas été identifié. La forme contractée de l'auxiliaire a induit, chez cet apprenant, une confusion entre « has » et « is » et entraîné une manipulation sur l'auxiliaire corollairement erronée.

-Le degré d'erreur, quoique du même ordre (*repérage correct mais identification erronée*), peut varier. Ainsi, cette production d'un autre apprenant :

He's been abroad twice, *doesn't* he ?

Ici, l'apprenant semble également avoir intégré le principe de formation des « question tags ». Cependant, il aura conçu le « 's » comme étant la forme contractée, non de « has » ou de « is », mais de « does », probablement obnubilé par les sempiternelles recommandations professorales invitant les apprenants à ne pas oublier la désinence « s » à la troisième personne du singulier, au présent simple.

-En fait, ce problème d'identification des auxiliaires risque de se poser avec toute forme contractée. Pour preuve, cette production d'un troisième apprenant :

They 'd never be able to pass the test if they didn't take lessons, *had* they ?

Ici encore, le principe de formation des « question tags » a été intégré : l'auxiliaire ('d) de la principale a été repéré, ainsi que le sujet et l'assertion négative. En revanche, l'auxiliaire n'a pas été correctement identifié parmi les différentes possibilités (sur la seule base de cette forme contractée) : *could*, *should*, *would*.

Or, cette autre phrase, extraite de ce même exercice sur les « question tags », a été réussie : They'll never be able to pass the test if they don't take lessons, *won't* they ?. De plus, tel autre exercice, proposé dans ce même devoir, et portant sur les subordinées hypothétiques en « if », a également été réussi par ce même apprenant. Ce qui tend à montrer que, si certains principes ont été intégrés par un apprenant, cela n'exclut pas son *incapacité à transférer*¹⁷ son savoir d'une activité à une autre. Non point qu'il ne soit, a priori, pas capable de ce transfert, mais sans doute cet apprenant n'aura-t-il pas estimé qu'il y avait, là, matière à transversalité. Il aura en effet négligé de rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les différences et, surtout, les similitudes.

Ce commentaire de Jean-Pierre Astolfi nous permet de conclure l'analyse de ce point précis et d'opérer une transition avec le point suivant : « Les similarités de surface jouent un rôle essentiel. Qu'elles soient structurellement proches ne suffit pas, le plus souvent, à provoquer chez eux [les apprenants] la mobilisation d'outils de pensée, déjà utilisés ailleurs et même éventuellement disponibles en mémoire. Ils ne pensent pas à établir un lien, pas si naturel qu'il y paraît. Inversement, il leur arrive de transférer indûment un savoir, au vu de ressemblances contingentes entre situations »¹⁸.

-Après ces exemples d'erreurs dues à un manque patent de « mobilisation d'outils de pensée » et aux corollaires simplifications, voici un exemple de surgénéralisation :

She will marry him, *willn't* they ?

Encore une fois, le principe de formation des « question tags » semble avoir été intégré. Seulement, la forme contractée du « question tag » est erronée à cause d'une surgénéralisation du principe de constitution des formes contractées. Si nous précisons qu'au sein de ce même devoir, la forme « *won't* » a été maintes fois employée par le professeur, nous pouvons conclure à une double incapacité de repérage et de transfert de la part de l'apprenant.

¹⁷ Concernant la notion psycholinguistique de « transférabilité », cf. Astolfi, in *L'erreur...* , pp.89-91, et Giacobbe, in *Acquisition...* , pp.48-49.

¹⁸ Astolfi, in *L'erreur...* , pp.89-90.

Ainsi, les erreurs concernant les formes contractées des auxiliaires font émerger des problèmes de repérage, d'identification et, au-delà de ces deux aspects, de transférabilité. Les erreurs de manipulation des auxiliaires peuvent en outre être causées par des confusions d'ordre graphique ou phonique.

- Les confusions d'ordre graphique ou phonique

Il n'est pas rare d'observer de telles confusions dont l'origine n'est pas difficile à déceler mais dont les implications sont plus sérieuses.

-Soit la phrase : They went to the zoo. Consigne donnée aux apprenants : « posez la question qui permet d'obtenir le renseignement souligné ». La production d'un apprenant :

Where do they *want* to go ?

Plusieurs éléments sont à considérer. Même si cette phrase est grammaticalement correcte, elle ne correspond bien évidemment pas à l'unique production attendue (Where did they go ?). L'emploi de « go » indique que l'apprenant a, grosso modo, compris l'intention de mouvement, de destination, contenue dans la phrase de départ. Cependant, l'absence de reconnaissance précise de la nature et de la fonction de « went » l'a entraîné à effectuer une manipulation erronée des différentes modalités assertives.

Peut-être pourrions-nous arguer qu'il s'agit là d'une faute d'inattention, et non d'une erreur. Toutefois, bien qu'il ignorât que sa construction permît l'« imbrication de deux lexis »¹⁹, peut-être l'apprenant aurait-il pu « sentir » qu'il y avait dans sa formulation une sorte de répétition incongrue, de redondance. Il s'agit donc bien, là, non d'une faute, mais d'une erreur à valeur quasi oxymorique, une sorte de contradiction dans les termes. La phrase de l'apprenant fait sens per se, mais elle fait *contre-sens* par rapport au contexte.

On peut, ici, parler d'*obstacle sémantique* puisqu'il apparaît que le repérage (graphique) imparfait effectué par l'apprenant résulte d'une incompréhension du message écrit, et que sa propre expression écrite, réaction au message initial, est erronée, à défaut d'être fautive.

-Afin d'étayer notre propos, considérons cet autre exemple où les apprenants étaient censés poser la question permettant d'obtenir le renseignement souligné dans la phrase suivante : They left two hours ago. Voici la production d'un apprenant :

When did they *live* ?

L'analyse de cette production nous amène à formuler des conclusions *similaires* : la consigne de l'exercice a été comprise ; le principe de transformation des

¹⁹ Bouscaren et Chuquet, in Grammaire..., p.150.

modalités assertives (affirmation et interrogation) est visiblement intégré (le très bon pourcentage de réussite, de cet apprenant, à ce type d'exercice le prouve). « Left » a bien été repéré comme étant un prétérit. D'où l'emploi parfaitement correct de l'auxiliaire « did ». En revanche, le choix de « live », à la place de « leave », est mauvais. La quasi homophonie entre les deux verbes aura trompé cet apprenant ayant appris sa liste de verbes irréguliers à l'« oreille » en négligeant l'aspect phonétique de l'apprentissage, d'une part, et le travail de la mémoire visuelle, d'autre part. Liés à un manque de travail ou d'attention, les problèmes d'orthographe et d'orthophonie sont ici concomitants, qui concourent à entraîner une *faute* et du *contre-sens*.

Dans le cas présent, la faute ne porte certes pas sur l'auxiliaire lui-même mais sur la forme verbale qui lui est associée. Cet apprenant a utilisée « did »+BV ; et c'est pourquoi nous parlons de faute. Mais d'autres apprenants ont employé « did »+« left », voire « did »+« leaved ». Ce qui nous incline fortement à penser que l'étude des erreurs commises sur les auxiliaires exige que nous portions également notre attention sur les différentes formes verbales utilisées avec ces auxiliaires. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Toujours liés aux problèmes de repérage et d'identification et des auxiliaires et des formes verbales sur lesquelles effectuer des manipulations, se posent de surcroît des problèmes de méprise, structurels ou conjoncturels, sur certains syntagmes et certaines unités sémantiques.

b) Les méprises portant sur les syntagmes et les unités sémantiques

Ces méprises naissent d'une incompréhension totale ou partielle des différentes valeurs associées à certaines formes verbales.

- L'incompréhension est mère de toutes les erreurs

Nous avons relevé, dans la copie d'un apprenant, dans un exercice sur les « question tags », un tel type d'erreur particulièrement probant :

The first powered flight took place in 1903, *power she* ?

N'ayant, apparemment, absolument pas compris le sens de la phrase de départ, et ayant été incapable d'analyser la nature et la fonction des termes essentiels à la manipulation, cet apprenant n'a pu constituer le « question tag » idoine. La désinence « -ed » l'aura certainement incliné à penser que « powered » était, non un participe passé à valeur adjectivale, épithète de « flight » (substantif probablement inconnu de l'apprenant), mais le verbe de la phrase. D'où la volonté de vouloir effectuer la manipulation sur ce terme, nonobstant le principe de substitution de la forme pleine d'un verbe au prétérit simple par « did »/« didn't ».

L'incompréhension totale d'un message écrit, l'absence de repérage et d'identification, entraînent nécessairement des erreurs de manipulation sur les auxiliaires et occasionnent des non-sens complets. La reconnaissance de la nature et de la fonction de chaque syntagme est primordiale, qui permettra favorablement d'éviter toute erreur.

- Les possibles confusions d'ordre sémantique

Ce point, concernant également les notions de sens, de non-sens et de contre-sens, sera développé plus avant au fil de cette deuxième partie consacrée à l'analyse. Nous évoquerons seulement, pour l'instant, les confusions pouvant naître de méprises sur les valeurs de certaines unités polysémiques telles que « have » ou « do ». En effet, leur valeur dans la phrase (que « have » et « do » fonctionnent comme verbes pleins ou comme auxiliaires -voire, avec « have to », comme pseudo-modal) conditionnera les éventuelles manipulations à effectuer sur ces formes. D'où il appert que des confusions sur le sens et la valeur de ces unités polysémiques entraîneront systématiquement des erreurs.

Les problèmes de repérage, d'identification, de compréhension et de corollaire transférabilité sont sources d'erreurs. Ces erreurs, pourtant signifiantes (puisqu'elles révèlent les mécanismes de pensée des apprenants), sont elles-mêmes sources de contre-sens ou de non-sens. Ainsi, les grammaires internes, insuffisamment développées des apprenants, font souvent office de barrières sémantiques. Nous verrons, dans le chapitre suivant, que ces problèmes sont largement liés à l'incapacité des apprenants à conceptualiser.

B. Le problème de la méconnaissance des règles et des concepts

Après avoir vu, dans le chapitre précédent (2A), comment une *non-reconnaissance* de la nature et de la fonction des auxiliaires et/ou des formes verbales qui leur sont associées pouvait entraîner des erreurs dans l'emploi des auxiliaires, nous verrons, dans ce nouveau chapitre, comment des erreurs peuvent découler d'une *méconnaissance* des règles grammaticales et des concepts.

1) Les erreurs de manipulation des auxiliaires « have » et « be »

Consigne de l'exercice : « transposez au discours indirect les phrases suivantes ». Nous notons ici, dans l'ordre où elles étaient proposées aux apprenants, les phrases au discours direct, suivies, chacune, des réponses d'un *même* apprenant.

#1 : Bill tells Henry : « I have already eaten frogs »

Bill tells Henry I *have* already eaten frogs.

#2 : Bill told Henry : « I have already eaten frogs ».

Bill told Henry I *was* already eaten frogs.

#3 : Bill asks Henry : « Have you ever eaten frogs ? »

Bill asks Henry if you *have* ever eaten frogs.

#4 : Bill asked Henry : « Have you ever eaten frogs ? »

Bill asked Henry if you *was* ever eaten frogs.

Afin d'analyser ces exemples, nous établirons une série de parallèles. Ainsi, si l'on considère les productions #1 et #3, dont les verbes introducteurs sont au présent simple, l'on remarque que, nonobstant les mauvaises manipulations des pronoms personnels sujets, l'aspect HAVE -EN est correctement employé. En revanche, si l'on considère les productions #2 et #4, dont les verbes introducteurs sont au prétérit simple, l'on remarque que les formes verbales employées sont erronées, en raison d'un mauvais choix d'auxiliaire. En effet, l'on a BE+ ED+ EN au lieu de HAVE+ ED+ EN. Qui plus est, dans la production #4, l'erreur est double, puisque la forme de l'auxiliaire ne correspond pas, dans un anglais « standard », au choix (erroné) du pronom personnel sujet de la subordonnée. L'on conçoit donc assez aisément que l'apprenant n'entendait nullement construire, à la place du « past perfect » attendu, un passif.

Retenons toutefois que l'apprenant a compris que la manipulation, dans un tel exercice de transposition, devait porter, non sur le participe passé, mais sur l'auxiliaire « have ». Ainsi, la manipulation est réussie lorsque les verbes introducteurs sont au présent simple. Gageons que l'apprenant se sera souvenu que, dans un tel cas de figure, l'auxiliaire dans la subordonnée doit conserver le même temps que dans la phrase au discours direct. Gageons qu'il se sera également souvenu que le temps du verbe de la phrase au discours direct doit être modifié au discours indirect, si le verbe introducteur est au prétérit simple. D'où la marque réitérée du prétérit simple sur l'auxiliaire, dans les productions #2 et #4.

Ainsi, l'erreur porte, non sur le temps à donner à l'auxiliaire, mais sur le *choix de l'auxiliaire*. Ce choix erroné résulte d'une imparfaite intégration des règles régissant la transposition du discours direct au discours indirect *et* de l'absence de conceptualisation de la notion d'aspect. C'est en effet souvent la méconnaissance des règles grammaticales et l'incapacité des apprenants, non point seulement à repérer et à identifier, mais à conceptualiser, qui provoquent des erreurs dans l'emploi des auxiliaires. Notons enfin que ce genre d'erreurs est particulièrement fréquent dans toutes les opérations que l'aspect fait intervenir sur les notions prédicatives, id est dans toutes les constructions en BE+ING et en HAVE-EN.

Observons à présent, toujours dans le cadre d'erreurs liées à la méconnaissance des règles et à l'incapacité de conceptualisation, les cas d'erreurs portant, non plus uniquement sur les auxiliaires, mais sur les différentes formes verbales associées au différents auxiliaires.

b) Les erreurs de manipulation des formes verbales associées aux auxiliaires

Nous l'avons mentionné précédemment : à notre sens, l'étude de l'emploi erroné des auxiliaires exige que nous nous intéressions également aux erreurs commises par les apprenants sur les différentes formes verbales associées aux différents auxiliaires, et ce, en fonction de la modalité et de l'aspect.

-Considérons dès lors ce premier exemple. Soit la phrase : He met her when she moved into the house next door. Consigne d'exercice : « posez la question qui... ». Voici la production de l'un des apprenants :

When *was* he *to meet* her ?

La phrase est grammaticalement correcte mais elle fait contre-sens par rapport au contexte du dialogue fictif. Dès lors, l'utilisation de « was » *et* de « to meet » ne peut qu'être interprétée comme étant une double erreur.

Questionné sur sa production, l'apprenant dira avoir repéré le prétérit du verbe principal de la phrase initiale, avoir alors choisi l'auxiliaire au prétérit « was » « pour poser la question », et avoir ensuite « ajouté la base verbale » (sic). On comprend ainsi que sa grammaire interne insuffisamment développée l'a incliné à choisir le mauvais auxiliaire, et que son incapacité à conceptualiser l'a amené à confondre les notions de base verbale et d'infinitif.

De fait, la plupart des apprenants ont du mal à conceptualiser ces deux notions d'infinitif et de base verbale. D'où une forte propension à commettre des erreurs dans le choix des formes verbales qu'ils associeront aux auxiliaires, quand bien même ces derniers auraient été correctement choisis et manipulés. Ce que prouvent également les deux exemples suivants.

-Variations sur un même thème...

Voici deux productions d'un même apprenant :

#1 : When *did* he *left* ?

#2 : Where *does* he *goes* ?

Ces deux erreurs sont de même nature. Dans le contexte de l'exercice, les emplois de « did » et « does » sont parfaitement corrects. En revanche, les emplois, plutôt que de bases verbales, du prétérit simple après « did » et du présent simple après « does » sont erronés. Cette redondance des marques correspond à un type d'erreurs.

L'on aurait pu, dans la production #1, expliquer l'emploi de « left » par l'oubli de la base verbale correspondante (ç'eût alors été une faute); n'eût été cette « faute » identique dans la production #2... Il apparaît donc qu'il y a, là, un problème plus structurel que conjoncturel, un problème de « fautes systématiques », c'est-à-dire d'erreurs.

Parlerons-nous, pour caractériser l'interlangue révélée par ce type d'erreur, de « système », ou de « microsystème » ? Les phrases de l'apprenant sont, dans leur totalité, erronées. Pourtant, ces erreurs peuvent être décomposées en deux éléments paradoxalement indissociables. Ainsi, si le choix et l'utilisation de l'auxiliaire sont corrects, mais que le choix et l'emploi du syntagme verbal qui lui est *nécessairement* associé sont erronés, sans doute sera-t-il préférable de parler de « microsystème ». Cette assertion de Giacobbe corrobore notre idée : « Les apprenants sont amenés à diversifier leurs moyens cognitifs et langagiers. Diversification qui génère des contradictions à l'intérieur des microsystèmes qui composent leurs interlangues et rend instables leurs productions »²⁰.

-Si, chez les apprenants, l'absence ou l'insuffisance de conceptualisation peuvent créer des redondances erronées, comme nous venons de le voir, elles peuvent également incliner à des ajouts, superfétatoires et erronés, d'auxiliaires. Ainsi que le montre l'exemple suivant, où les apprenants devaient poser une question à partir de la phrase : Thomas Cook invented modern tourism in 1841. Production de l'un des apprenants :

Who *did invent* modern tourism in 1841 ?

La phrase est grammaticalement correcte, mais l'apprenant a, ici, inconsciemment ajouté à la modalité assertive de l'interrogation la modalité assertive de l'emphase. Dès lors, il a commis une erreur due à un *manque d'analyse* de la nature et de la fonction des différents syntagmes composant la phrase *et* à une *surgénéralisation* de l'emploi des auxiliaires dans la construction de questions.

Aux problèmes de choix et d'utilisation des auxiliaires et des formes verbales qui leur sont associées, peut également s'ajouter également le problème de leur place au sein de la phrase.

c) De la place de l'auxiliaire (et des formes verbales associées) dans la phrase

²⁰ Giacobbe, in *Acquisition...*, p.9.

Ce problème se pose notamment dans les cas de constructions de phrases interrogatives ou de phrases au discours indirect. Ne citons que ces deux exemples :

#1 : Paul was able to mend it himself.

What *was able* Paul to mend himself ?

#2 : The pupils asked the headmaster : « why are we punished ? »

The pupils asked the headmaster why *are you* punished.

Il s'agit, ici, d'erreurs d'interversion. Pour le cas #1, l'erreur est due à une méconnaissance du mode de fonctionnement du pseudo-modal « be able to ». Pour le cas #2, l'erreur a une double origine : d'une part, l'apprenant éprouve des difficultés (déjà en français) à effectuer la transposition du discours direct au discours indirect ; d'autre part, il y a, dans une certaine mesure, une « surcharge cognitive »²¹ puisque le principe, relativement bien intégré, de l'interrogation se superpose aux exigences du présent exercice.

Les difficultés des apprenants à se remémorer les règles grammaticales assurant la bonne utilisation des auxiliaires et des formes verbales associées et à les appliquer procèdent fondamentalement d'une incapacité à conceptualiser. Ces difficultés compromettent dès lors les qualités sémantico-fonctionnelles de la langue. Nous allons voir à présent que ces dysfonctionnements se perpétuent, voire s'amplifient, dans les cas spécifiques des auxiliaires modaux et des auxiliaires « do » et « have ».

C. Problèmes spécifiques (les modaux ; BE ; HAVE)

Nous étudierons ici les erreurs liées au fonctionnement spécifique des auxiliaires modaux et des polysémiques « do » et « have ».

a) Les problèmes posés par les auxiliaires modaux

Les auxiliaires dits « classiques » (do, be, have) et les auxiliaires modaux ont des modes de fonctionnement spécifiques. Ainsi, les règles régissant l'emploi des uns ne peuvent pas toujours s'appliquer aux autres. Or, les apprenants qui ne parviennent pas à conceptualiser les différences opposant ces deux types d'auxiliaires ont tendance à transférer indûment leurs connaissances d'un type à l'autre.

²¹ Astolfi, in L'erreur... , p.97.

-Afin d'illustrer notre propos, citons deux exemples. Soit la phrase : *She will have a baby*. Consigne de l'exercice : « posez la question qui... ». Voici les productions de deux apprenants :

#1 : *What will she has ?*

#2 : *What wills she have ?*

Dans le premier cas, il apparaît que la règle AUX+BV n'a pas été intégrée par l'apprenant. Dans le deuxième cas, la règle selon laquelle les auxiliaires modaux ne portent pas d'autres désinences que Ø ou « -ed » n'a pas été intégrée. L'on remarque cependant, dans les deux cas, le souci des deux apprenants de faire porter à l'un des deux termes la désinence « -s » correspondant au sujet repéré comme étant un pronom personnel de la troisième personne du singulier.

L'on peut à nouveau parler d'incapacité de conceptualisation, voire, également, de surcharge cognitive (transfert indu de connaissances). Ce genre de logique interlinguale s'applique également dans l'exemple suivant :

She would say anything to save her life.

What *did* she *will say* to save her life ?

Ici, la règle AUX+ BV a été respectée (« will say »). En revanche, lors du changement de type de modalité assertive, la forme prétérit de « will » a subi une manipulation erronée. Par manque de connaissances ou de conceptualisation, l'apprenant n'a, en effet, pas pu respecter le mode de fonctionnement relativement autonome de l'auxiliaire modal.

Nous avons précédemment souligné que les apprenants avaient souvent du mal à conceptualiser les différences entre les auxiliaires « classiques » et les auxiliaires modaux. Nous allons nous apercevoir, avec l'exemple suivant, qu'ils semblent avoir également du mal à conceptualiser la différence entre verbes et auxiliaires.

-Il n'est pas rare, notamment dans des exercices de thème d'imitation, de trouver de telles productions : *They will can ; They will must*.

Remarque préalable : lorsque ce type d'exercices est soumis aux apprenants, il est systématiquement placé en fin de devoir, après des exercices portant sur la formation des « question tags », après des exercices de mise en ordre de mots mélangés, après des exercices où les traductions demandées ultimo ont déjà été fournies.

Interrogé sur ses productions, l'apprenant dira avoir utilisé « will » pour former le futur et « can » et « must » pour traduire respectivement « les verbes POUVOIR et DEVOIR ». Questionné sur la possibilité d'employer « be able to » et « have to » à la place de « can » et « must », l'apprenant reconnut qu'il n'y avait pas songé mais que l'on aurait effectivement pu employer ces pseudo-modaux parce que « ça veut dire la même chose » (sic).

A l'aune de tels renseignements, il apparaît légitime de penser que ce type d'erreurs a plusieurs origines : une méconnaissance des règles régissant l'emploi des auxiliaires modaux ; une incapacité à conceptualiser les différences entre verbes et auxiliaires, entre auxiliaires « classiques » et auxiliaires modaux, entre modaux et pseudo-modaux ; une incapacité à conceptualiser la notion de modalité radicale, voire une ignorance de cette notion ; l'interférence de la LS dans le processus de traduction ; l'incapacité à transférer les modèles de LC dans une activité d'expression écrite.

Nous pouvons donc conclure que les capacités de psychotypologie de l'apprenant sont insuffisamment évoluées pour lui permettre une manipulation correcte des auxiliaires modaux. De plus, comme certains domaines linguistiques semblent être maîtrisés (le mode de formation du futur, par exemple), mais que d'autres ne le sont pas, nous pouvons de nouveau, pour caractériser l'interlangue, parler de microsystèmes sous-jacents au système global.

Ainsi, les erreurs peuvent être causées par des contradictions, des dichotomies entre des éléments linguistiques si diversifiés que l'apprenant ne puisse pas, pour l'instant, les conceptualiser et les manipuler de façon idoine et autonome. Le cas est flagrant avec DO et HAVE, syntagmes à la polysémie trompeuse.

b) Les cas des polysémiques DO et HAVE

Ces cas sont particuliers puisque DO et HAVE peuvent fonctionner en tant qu'auxiliaires ou en tant que verbes ordinaires.

Considérons les exemples suivants, productions d'un même apprenant:

#1 : He does the dishes every evening.

What *does* he every evening ?

#2 : He has lunch at one.

When *has* he lunch ?

L'apprenant n'a, ici pas conçu que DO et HAVE fonctionnaient en tant que verbes ordinaires. Il a, au contraire, pensé qu'ils étaient des auxiliaires. Or, pour lui, un auxiliaire est un « verbe qui sert à poser des questions et à écrire des phrases négatives » (sic). Il suffisait donc, selon lui, d'effectuer les habituelles manipulations sur ces seuls « auxiliaires » : « Non, pas besoin d'ajouter un autre verbe ». Le statut accordé par cet apprenant à DO et HAVE, tels qu'employés dans les phrases initiales, révèle l'insuffisance de sa conceptualisation et, dès lors, son incapacité à identifier et à manipuler correctement ces deux syntagmes. D'où ses erreurs.

Il est vrai que la polysémie de DO et HAVE, plus particulièrement, peut s'avérer problématique et source de nombreuses erreurs :

-problématique, pour les apprenants, car si certains n'hésitent pas, notamment avec les modaux, à commettre des redondances ayant, bien évidemment, valeur d'erreurs (exemple : *they will can*), ces mêmes semblent juger incongrue et incorrecte la juxtaposition de deux termes homographiques ou quasi homographiques (exemples : *what do they do every evening ?* ; *what does he do every evening ?*).

-source de nombreuses erreurs, car l'absence de reconnaissance de cette polysémie, précisément, ne peut qu'induire des confusions, des méprises et d'incorrectes manipulations. Notamment lorsque BE, DO et HAVE, souvent employés comme auxiliaires, sont employés comme verbes ordinaires. Plus que les cas de BE et DO, le cas de HAVE est particulièrement problématique. En effet, son utilisation implique pléthore de subtiles variantes en fonction de son statut (verbe ordinaire, signifiant soit « possess » soit « take », « give », « encounter », « experience » etc.²² ; auxiliaire ; pseudo modal -« have to »), du contexte (présent/passé ; actions habituelles/actions singulières), des modalités, du niveau de langue, du type d'anglais (anglais « standard »/anglais américain). A défaut de pouvoir conceptualiser, intégrer et repérer ces nombreuses et subtiles variantes, les apprenants ne pourront que risquer de commettre des erreurs dans l'emploi de ces syntagmes.

²² Cf. A practical English grammar , pp.124-125.

CONCLUSION

Cette étude de l'usage erroné des auxiliaires a démontré l'infinie variété des types et des sources d'erreurs. Nous avons ainsi pu observer la multiplicité des interlangues et mettre en évidence l'existence des microsystèmes les constituant. L'examen des erreurs « microsystématiques » nous permet d'avancer que ces erreurs découlent, au-delà d'incapacités à repérer, identifier, transférer, d'une difficulté, de la part des apprenants, à conceptualiser. De fait, cette nécessaire conceptualisation s'avère être d'autant plus ardue que les règles régissant l'emploi des différents auxiliaires sont complexes.

Corollaire : parce que les productions des apprenants sont les produits de leurs interlangues, et parce que leurs interlangues varient selon leurs idiosyncrasies et leurs capacités à conceptualiser puis à intégrer ces concepts, ces productions erronées sont d'instables idiolectes. Induisant parfois des contresens, aboutissant plus souvent encore à des non-sens, ces idiolectes représentent, selon une perspective sémantico-fonctionnelle, de véritables barrières à la communication dans la langue cible.

En attendant qu'ils aient perdu leur caractère d'obstacles, ces idiolectes peuvent toujours être traduits, décodés grâce à la diglossie du professeur. Ce décodage a des vertus didactiques et pédagogiques, puisqu'il permet tout à la fois d'évaluer les interlangues des apprenants et d'affiner les méthodes de remédiation et d'enseignement, en rappelant sans cesse au professeur les « changements de paradigmes entre l'élève-novice et l'enseignant-expert »²³. Car il apparaît clairement, à la suite d'une telle étude, qu'enseigner consiste, non simplement à transmettre un savoir et à tenter de développer des compétences, mais surtout à comprendre les processus d'acquisition d'une langue étrangère par les apprenants.

²³ Thomas Kuhn, cité par Astolfi, in L'erreur..., p.34.

BIBLIOGRAPHIE

Acquisition d'une langue étrangère (cognition et interaction). Jorge Giacobbe. CNRS éditions.

L'erreur, un outil pour enseigner. Jean-Pierre Astolfi. ESF éditeur (collection "pratiques et enjeux pédagogiques").

Enseigner l'anglais (notamment le chapitre consacré au "traitement de l'erreur", pp. 132-139). Kathleen Julié. Hachette éducation.

Linguistique appliquée et didactique des langues. Denis Girard. Editions Armand Colin-Longman.

Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique. J. Bouscaren et J. Chuquet. Editions Ophrys.

A practical English grammar. A.J. Thomson et A.V. Martinet. Oxford University Press.

ANNEXE