

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

**ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS,
SOCIETES »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE : DIDACTIQUE DE FLE ET LINGUISTIQUE

**SÉMANTIQUE DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF EN FRANÇAIS
ET APPRENTISSAGE DU FLE.
ETUDE DE CAS : LES APPRENANTS ANGLOPHONES
DU VILLAGE FRANÇAIS DU NIGERIA.**

Vol.1

Présentée et soutenue publiquement par

Emmanuel Adesola ADENIYI

Le 9 juillet 2007

Sous la direction de M. le Professeur Daniel LEBAUD

Membres du jury :

Marie-Joseph BERCHOUD, Professeur à l'université de Dijon

Daniel LEBAUD, Professeur à l'université de Franche-Comté

Marc SOUCHON, Professeur à l'université de Franche-Comté

Olabiyi B J. YAI, Ambassadeur Délégué Permanent, UNESCO

Paris

DÉDICACE

A TOUS CEUX OU CELLES QUI ONT EU DE BONNES INTENTIONS A MON EGARD

A vous tous, qui m'aviez dit « DU COURAGE » ou qui aviez pensé dans votre for intérieur au succès de ce travail, je vous dédie ce travail.

A MES CHERS AIMÉS
LOGOSSI (DAAGAN), ADETOKUNBO, UNCLE DEBO, ADUNOLA, ABAYOMI, (MOSEBOLATAN : *Daddy, I will follow you to France*), j'apprécie votre soutien, votre courage et vos sacrifices

A toi, OLUWAJUWON ABIODUN Honoré, né le 2 avril 2007, je te souhaite la bienvenue et que Dieu te bénisse.

A VOUS MES PARENTS
Robed Adeniyi AFOUDA
Ogunrinola Abèni

REMERCIEMENTS

« Merci est un modeste petit mot, mais il ne sort de la bouche que sous l'effet d'un acte qui le mérite »
WANGRIN.

-Au terme de ce travail, je voudrais d'abord remercier le Professeur Daniel LEBAUD qui a accepté de me diriger du début jusqu'à la fin, et pour ses conseils paternels, et surtout pour sa patience, et sa sensibilité à notre situation.

-Je remercie Mme le Professeur Gisèle HOLTZER, directrice de l'Ecole Doctorale (FLE), pour nous avoir orienté vers le professeur D. LEBAUD.

-Tous les amis et connaissances qui ont accepté de nous lire, de nous apporter des corrections, Dr César AKUETE, Mme Françoise NNORUKA, Catherine PAULIN, Dr Ahmadou WAHAB, et tous ceux qui ont accepté d'être membres de notre jury, je vous dis merci.

-Je remercie Monsieur le Professeur Samuel O. AJE, directeur du Village Français du Nigeria, les membres de la Direction du VFN et Messieurs William DOMINGO (ancien SCAC), Claude BARON (actuel SCAC) Ambassade de France au Nigeria, le professeur Samuel ADE-OJO, le directeur fondateur du VFN, pour leur soutien et encouragement de tous ordres.

-A tous les collègues du VFN, Mrs R.O. AKINDIPE-FALADE pour ses prières et ses mots d'encouragement, Dr M.A.TIJANI, Messieurs Félix H. AHOUANSO, S.I.OLAYIWOLA, Dr Mme E N MBANEFO pour leurs fréquents appels et soutien moral, Dr M.I.ALAWODE, Dr I K A FOLORUNSO, Messieurs J.O.K. ALABI, Wahab BELLO, Dele ADEGBOKU, Mme Philomène DEKOUN, et tous les autres très nombreux pour être mentionnés, je vous remercie.

-A tous nos parents et amis du Bénin, M OGOUMA Kenneth du CEBELAE, Dr F GBETO Université d'Abomey-Calavi, du Nigeria, Baba TINTIN, les membres du « CLUB UNIQUE », Femi ADEFEMI, Elhaji Bissiriyu LASISI, Patrick ASIODU, HUNPATI Zac, Dr Olu AKEUSOLA et du Togo, Veuve Adakou .AYITE, Rémi AGOSSOU-LOSSU, Francis TETE, je vous dis merci.

-A tous les collègues co-thésards, en particulier Michèle Sona KOUNDOUNO (pour sa contribution très significative à ce travail), Emmanuel SAWADOGO,

Vincent WERE, TETÉY Lebene, HAMID Ahmed et les autres, je vous dis merci.

-A nos amis de Besançon, M.et Mme IRABOR, M. Rémy BOLE RICHARD, Athanase SHUNGUN, Yann AKOUEHOU, Alpha Ousmane BARRY et toute l'équipe de CROUS de Besançon (Service de l'Accueil des Etudiants Internationaux), Pascale JEUNOT, Mme C. TOULOT, secrétaire de l'Ecole Doctorale, je vous dis merci pour votre assistance et soutien de tous ordres.

-A nos amis et parents de Paris, Le Professeur YAI Olabiyi B. Joseph, Dr et Mme AGBE-CAPO, Le Professeur Nouréni TIDJANI-SERPOS de l'UNESCO, M. Michel TOTO de l'UNESCO, je vous dis merci pour votre contribution inestimable aux succès de ce travail.

-A Mesdames Susanne. AMIOT, BERNADETTE, de l'Association « Ver.S.Pa » de Besançon, je vous dis merci pour votre soutien moral et pour votre contribution financière pour l'heureux dénouement et le succès de ce travail.

-A tous les étudiants qui ont accepté de participer aux enquêtes, je vous dis merci.

-Que tous ceux que nous ne pouvons pas citer ici nous pardonnent et qu'ils reçoivent nos remerciements les plus sincères.

.
-

TABLE DES MATIERES.....	Pages
Dédicace	i
Remerciements.....	ii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE: HYPOTHÈSES ET THÉORIES	11
CHAPITRE I : AUTOUR DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF EN FRANÇAIS.....	12
1.0. Introduction.....	12
1.1. Qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif en français ?.....	12
1.2. Différents emplois d'adjectifs qualificatifs en français	21
1.3. Pertinence de la question de l'accord et du genre des adjectifs qualificatifs français.....	29
1.3.1. L'accord	29
1.3.2. Le genre	40
1.4. Place de l'adjectif qualificatif en français.....	47
1.4.1. Place de l'adjectif qualificatif à travers les manuels d'enseignement.....	47
1.4.2. Place de l'adjectif qualificatif à travers des articles dans des revues spécialisées.....	69
Conclusion	80
CHAPITRE 2 : AUTOUR DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF EN ANGLAIS.....	83
2.0. Introduction	83
2.1. Notion d'adjectif qualificatif en anglais	83
2.2. Différentes catégories d'adjectifs qualificatifs en anglais	87
2.3. Fonctions ou différents emplois de l'adjectif en anglais	92
2.4. Problèmes de l'accord de l'adjectif en anglais.....	98
2.5. Notion du genre de l'adjectif en anglais.....	99
2.6. A propos de la place de l'adjectif qualificatif en anglais	100

2.7. A propos de l'adjectif qualificatif en anglais à travers les manuels d'enseignement.....	101
2.8. A propos de l'adjectif qualificatif en anglais à travers des articles dans les revues spécialisées	105
Conclusion	109
CHAPITRE 3 : AUTOUR DE LA SÉMANTIQUE DES ADJECTIFS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS.....	111
3.0. Introduction.....	111
3.1. Problèmes sémantiques des constructions adjectivales en français ...	111
3.2. Problèmes sémantiques des constructions adjectivales en anglais ...	115
3.3. Un peu de littérature sur l'enseignement de la grammaire de FLE ...	118
Conclusion	122
DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE DU CÔTÉ DES APPRENANTS ANALYSE DES CORPUS... ..	125
INTRODUCTION.....	126
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	128
4.0. Introduction.....	128
4.1. Questionnaire.....	128
4.2. Présentation des questions et résumé des réponses du questionnaire.....	129
4.2.1. Résumé des réponses sur les théories grammaticales reçues sur les adjectifs qualificatifs en français (fonction, position et changement de sens).....	129
4.2.1a Présentation des réponses concernant la fonction de l'adjectif qualificatif	129
4.2.1b. Présentation des réponses concernant le changement de position et de sens.....	131
4. 3. Présentation des réponses sur les théories grammaticales reçues sur les adjectifs qualificatifs en anglais (fonction, position et changement de sens)	133

4. 4. Présentation du résumé des réponses sur les théories grammaticales jugées adéquates et faciles à appliquer par les apprenants	136
4. 5. Présentation du résumé des réponses sur les théories grammaticales mises en application sur l'emploi des adjectifs en français et en anglais	137
4. 6. Présentation du résumé des réponses sur les résultats obtenus par les apprenants après l'application des théories sur l'adjectif qualificatif... ..	139
Conclusion	142
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES CORPUS ET DES ENQUÊTÉS	150
5. 0. Introduction.....	150
5.1. Présentation des enquêtés.....	150
5.1.1. L'univers des enquêtés	151
5.1.2. Méthode de construction de l'échantillon.....	152
5.1.3. Rôles des enquêtés.....	153
5.1.4. Grille des enquêtés.....	154
5. 2. Présentation du corpus des exercices sur la traduction.....	154
5.2.1. Exercice A	155
5. 2.2. Exercice F	156
5.3. Présentation du corpus des exercices sur la position de l'adjectif.....	156
5.3.1. Exercice B : Place de l'adjectif qualificatif français	156
5. 3. 2. Exercice C : Place de l'adjectif qualificatif anglais	157
5.4. Présentation du corpus des exercices sur le changement de position et de sens de l'adjectif qualificatif français.....	158
5.4.1. Exercice D : Changement de place et changement de sens de l'adjectif dans une phrase complète.....	159
5.4.2. Exercice G : Changement de place et changement de sens de l'adjectif dans une phrase complète.....	159
5.5. Présentation du corpus de l'exercice sur l'antéposition ou la postposition de l'adjectif qualificatif français	160
Conclusion	161

CHAPITRE 6 : ANALYSE DES CORPUS	163
6.0. Introduction	163
6.1. Analyse du corpus sur les exercices de traduction.....	164
6.1.1. Exercice A : Traduire en anglais	165
Tableau récapitulatif de l'exercice A	166
6.1.2. Exercice F : Traduire en français	185
6.2. Analyse du corpus des exercices sur la position de l'adjectif.....	198
6. 2. 1. Exercice B : Place de l'adjectif en français.....	199
Tableau analytique de l'exercice B	208
Conclusion partielle à l'exercice B	211
6.2.2. Exercice C : Place de l'adjectif qualificatif en anglais.....	212
6.3. Analyse du corpus des exercices sur le changement de position et de sens de l'adjectif qualificatif français.....	221
6.3.1. Exercice D : Changement de place et de sens de l'adjectif avec un nom	221
6.3.2. Exercice G : Changement de place et de sens de l'adjectif dans une phrase complète.....	232
Tableau analytique de l'exercice G	237
6.4. Analyse du corpus de l'exercice sur l'antéposition ou la postposition de l'adjectif qualificatif avec deux noms.....	240
Exercice E	240
Tableau récapitulatif des exercices	249
Conclusion	251
TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES SOURCES PROBABLES DES DIFFICULTÉS ET PROPOSITIONS POUR RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS	
	253
CHAPITRE 7 : IDENTIFICATION DES SOURCES PROBABLES DES DIFFICULTÉS	
	254
7.0. Introduction.....	254
7.1. Sources attribuables aux études antérieures de la langue anglaise...	255
7.2. Sources attribuables à l'enseignement de la grammaire française	259
7.2.1. Sources attribuables à la multitude de manuels de grammaire	260
7.2.2. Sources attribuables à l'instabilité dans l'emploi de l'adjectif qualificatif.....	262
7.2.3. Sources attribuables à la place de l'adjectif qualificatif	264

7.2.4. Sources attribuables aux théories reçues et évoquées par les apprenants	268
7.3. Sources attribuables à la langue aux langues maternelle (s) de l'apprenant	272
7.3.1. Sources attribuables aux interférences de l'anglais avec le français	272
7.3.2. Sources attribuables aux interférences du français avec la langue ou les langues maternelles	275
7.4. Sources attribuables aux enseignants	280
7.4.1. Le cas des enseignants étrangers de FLE dans le système d'éducation au niveau secondaire au Nigeria.....	280
7.4.2. Le cas des enseignants nigériens de FLE aux niveaux supérieurs vers fin des années 70 et début des années 80 au Nigeria	282
7.4.3. Le cas des enseignants européens (missionnaires français, canadiens, anglais, américains) dans les universités nigérianes vers fin des années 70 et début des années 80	284
7.5. Sources attribuables au milieu familial et aux systèmes d'éducation au Nigeria	286
7.5.1. Sources attribuables au milieu familial	286
7.5.2. Sources attribuables au gouvernement.....	290
Conclusion	292
CHAPITRE 8 : PROPOSITION DE NOUVELLES DEMARCHES ET EXERCICES GRAMMATICaux POUR RESOUDRE LES DIFFICULTES ...	296
8.0. Introduction.....	296
8.1. Bref aperçu sur quelques méthodes ou théories existant sur l'enseignement de la grammaire de français tout domain confondu	297
8.2. Méthodes/ démarches à adopter pour l'enseignement de la grammaire généralement en FLE.....	298
8.3. Démarches à adopter pour l'enseignement de l'adjectif qualificatif français en général.....	307
8.4. Démarches à adopter lors du passage de l'anglais au français et autres exercices d'application.....	310
8.4.1. Exercices de traduction	310
8.4.2. Autres exercices d'application	312
Conclusion	318

CONCLUSION GENERALE	322
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	331
TABLE DES MATIERES ANNEXE	338
RESUMES.....	339
RESUME EN FRANÇAIS.....	340
RESUME EN ANGLAIS.....	341

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GENERALE

Le travail de recherche que nous présentons ici se propose d'examiner les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales (Adjectifs qualificatifs) en français chez les apprenants anglophones du Nigéria, de chercher et de proposer quelques approches de solutions pour réduire ou éliminer ces difficultés.

En ma qualité de chargé du cours intitulé « Etude de Structures de la langue française I et II (Grammaire I et II) au Village Français du Nigeria (VFN), Centre Inter-Universitaire d'Etudes Françaises au Nigeria, depuis plus de 10 ans, j'ai constaté que les apprenants faisaient un mauvais usage de l'adjectif qualificatif (AQ) De ce constat je me suis proposé de formuler un travail de recherche autour de cette question.

Objectif.

Notre premier objectif concerne l'apprentissage en formulant ce sujet, c'est-à-dire une : meilleure compréhension et une acquisition d'une LE en milieu institutionnel (collège, université), pour parvenir à un emploi plus adéquat d'une langue mieux contrôlée. Cet objectif est primordial dans le cadre de notre centre VFN, car la plupart des étudiants qui y effectuent leur programme d'immersion linguistique sont de futurs enseignants destinés à enseigner la langue française, en utilisant des compétences métacognitives (conceptualisation, réflexivité, reformulation, comparaison) après avoir obtenu la licence d'études françaises de leurs universités. Leur passage au VFN doit leur permettre d'acquérir une bonne formation en langue. Ces futurs enseignants doivent être capables de penser par eux-mêmes, de réfléchir sur les méthodes, des procédures, ci-dessus-mentionnées préférables aux autres, afin de donner un meilleur enseignement de la langue.

Le deuxième objectif que nous nous fixons s'inscrit dans le cadre institutionnel : la mise en place d'une équipe de chercheurs de VFN.

Le travail doit compléter et réjoindre ceux déjà élaborés par nos prédécesseurs dans d'autres domaines de l'enseignement de FLE. Le travail doit contribuer au développement et à la propagation du savoir dans le domaine des Etudes Françaises, et aux efforts du gouvernement de diffuser la langue française au Nigeria, afin de permettre une bonne intégration, une libre circulation des personnes dans la sous région ouest africaine et dans le monde, comme le stipulent les Chartes de plusieurs organismes régionaux et internationaux (CEDEAO, UA, UNESCO, UNICEF) et d'autres, dont le Nigeria est membre actif.

Choix du sujet.

Notre choix de travailler sur la grammaire est né du rôle primordial que joue la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel. Une bonne maîtrise de la grammaire permet un meilleur emploi de la langue. La maîtrise de la grammaire de la langue française est insuffisante chez les apprenants anglophones pour plusieurs raisons. Mais quelque soit la raison, cela ne leur permet pas de faire un bon emploi de la langue, pour pouvoir l'enseigner d'une part, et d'autre part pour pouvoir l'utiliser comme il se doit dans leur rapport avec les voisins de la sous region. Ce manque a plusieurs raisons que nous allons chercher à élucider au cours de notre travail.

Méthodes de travail.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons adopté comme une méthodologie de travail le questionnaire et les exercices.

Le questionnaire est composé de questions sensibles visant à faire parler les apprenants sur les théories qui leur ont été enseignées pour l'usage de l'AQ. Quant aux exercices grammaticaux, ils feront voir les lacunes des apprenants, et ils leur seront administrés sous forme d'enquêtes.

Les apprenants seront des enquêtés qui font parti d'un univers, qui ont un rôle à jouer, qui doivent répondre à certains critères afin de vérifier notre constat et proposer des méthodes d'apprentissage et des approches de solution, au bon usage de l'AQ.

Le rôle à jouer par les enquêtés, les critères qu'ils doivent remplir et l'univers auquel ils doivent appartenir seront définis et expliqués dans les chapitres directement concernés.

Au cours de la préparation des exercices, nous avons le souci que les exercices ne devraient pas être hors de portée des apprenants, puisque nous n'espérons pas des réponses satisfaisantes à 100%, comme dans toute enquête, comme l'ont souligné Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1995 :6). Les deux auteurs mettent en garde les enquêteurs qui soutiennent que les enquêtés doivent répondre à toutes les questions avant que leurs hypothèses de départ soient bien vérifiées.

Selon Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1995 :6).

« ...) Comme, d'ailleurs, dans toutes les situations provoquées, les situations expérimentales par exemple, il faut tenir compte du fait qu'on n'a aucune raison d'admettre que le sujet se pliera passivement aux consignes et qu'il délivrera directement « la vérité », ni même, plus modestement « sa » vérité . Consciemment ou non, il ne nous dit que ce qu'il peut et veut nous dire. Ceci est déterminé par la présentation qu'il se fait de la situation, par ses propres objectifs, qui ne coïncident pas nécessairement avec ceux du chercheur ».

Notre recherche se situe dans le cadre d'une situation provoquée qui détermine des possibilités de réponses pouvant contenir « des biais », des refus des cas de « non réponses » s'adressant à un enquêteur dont les enquêtés se font une certaine représentation. Cette représentation peut ne pas nécessairement coïncider avec ce que le chercheur veut, ce qui est notre cas.

Nous sommes conscient de tous les points ci-dessus dans la préparation des exercices. Les expressions (biais, des refus et non réponses) seront expliquées dans les chapitres où ils sont utilisés.

Les langues anglaise et française au Nigeria

- a) **Statut de la langue anglaise.** Au début de la colonisation britannique, l'évangélisation des populations s'est effectuée dans les langues locales dominantes par le biais des premiers enseignants Noirs formés par les missionnaires. Dans le but d'augmenter le nombre d'adhérents à la nouvelle religion, les missionnaires britanniques apprirent à prêcher dans les langues locales. Ainsi, en 1851 le Nouveau Testament est traduit en langue yorouba, la grammaire efik voit le jour en 1849, suivie de celle du kanouri (1862) et celle de la langue haoussa en 1864 (cf. SÉBILLE-LOPEZ, 2004 :94)

Contrairement à l'esprit qui anime les missionnaires, les autorités coloniales britanniques, conscientes de la diversité des langues en contact ne vont pas porter aucune attention particulière à la promotion des langues nationales. Pour les autorités coloniales, il était impératif de mettre sur pied une formation rapide « d'indigènes » dans la maîtrise de la langue anglaise afin que ces derniers servent d'enseignants, d'interprètes ou d'auxiliaires administratifs. Ainsi, en 1880, le gouvernement colonial britannique décrète l'enseignement obligatoire de l'anglais dans toutes les écoles missionnaires du pays. Pour accélérer la formation d'un plus grand nombre de personnes, l'administration coloniale va créer des écoles d'Etat, où l'anglais est la seule langue d'instruction.

La langue anglaise n'est ni une langue maternelle, ni une langue étrangère elle est considérée comme une seconde langue seconde « naturelle » aux apprenants nigériens, et elle est une langue d'instruction aux élèves à l'école primaire.

Ceci peut expliquer en partie les difficultés éprouvées par des apprenants dont il est question ici dans les usages qu'ils font de certains termes en anglais en général et de l'AQ en particulier comme nous allons le constater à travers les exercices auxquels ils ont été soumis dans le cadre de cette recherche. Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'anglais sont transférées sur la langue française. Selon plusieurs travaux de recherche dont entre autres, « *L'article du français et les difficultés des professeurs du Secondaire* », « *Problèmes de l'utilisation de l'adjectif qualificatif chez les apprenants nigériens* », « *Problèmes de l'apprentissage des pronoms français chez les apprenants nigériens* », « *Les difficultés rencontrées par les étudiants nigériens dans l'utilisation des prépositions françaises* » dans « *Interférences dans l'apprentissage du français au Nigeria* » (1995 : 1-66)

b) Statut de la langue française

La langue française étant une langue étrangère pour les apprenants nigériens, nous jugeons utile et normal, de présenter dans un bref aperçu la langue française, son cursus d'enseignement et sa position au sein du Système Educatif Formel au Nigéria (SFEN), depuis son institution au sein de ce dernier jusqu'à nos jours.

La langue française a fait son entrée dans les années 50 dans le SFEN. Elle a été enseignée comme une matière facultative dans le 1er Cycle du secondaire. L'emploi du temps est fait de sorte que lorsque certaines matières sont enseignées deux ou trois fois dans la semaine, la langue française ne l'est qu'une fois. Cette position n'avantage et n'encourage pas l'expansion et le développement de la langue française. Même lorsque l'élève accède au second cycle du secondaire (niveau senior) le nombre croissant des matières diminue l'attention que l'élève accorde au français.

Jusque là, la majorité des écoles était sous le joug de l'église surtout catholique. Le latin, « langue morte » était la plus importante langue étrangère enseignée dans les écoles secondaires au Nigéria. Mais

après la réunion des experts à Yaoundé au Cameroun en 1961, les autorités nigérianes commencent à prendre l'enseignement du français au sérieux. Elles ne peuvent plus se priver des avantages que les décisions de Yaoundé leur offrent. D'un côté, le français n'est plus seulement la langue des français, mais elle est aussi la langue des affaires, et, partant, une langue internationale sur tous les plans. De l'autre, la situation géographique du Nigéria fait que le pays ne peut plus s'isoler sur le plan linguistique. En effet, hormis le sud bordé par l'océan atlantique, tous les voisins de l'Est, Ouest et Nord sont des pays francophones. Alors, la nécessité de mettre en application la politique du bon voisinage que prône l'Union Africaine (UA), présuppose que les Nigériens arrivent à bien communiquer avec leurs voisins.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage occupe une place importante dans le SFEN et ce depuis la déclaration politique en faveur de l'enseignement de la langue française (novembre 1996) déclaration faite par le feu Général Sani ABACHA¹, président du Nigéria, même si cette Déclaration « fut un marché de dupes », comme le préconise Maxime Z. SOMÉ (2003)².

Maxime Z.SOMÉ peut avoir raison dans ses propos, toujours est-il, qu'il faut reconnaître la langue française a commencé depuis ce temps par se développer et continue à se développer jusqu'à présent. Elle est enseignée comme une matière non plus facultative mais comme une matière obligatoire depuis le niveau secondaire. Elle est devenue une matière obligatoire au niveau universitaire même aux étudiants qui ne sont pas dans les facultés des lettres (Sciences, ingénieries, histoire, sociologie, etc).

Le gouvernement qui a succédé à celui du Feu Général Sani ABACHA, a suivi le même chemin dans l'enseignement de la langue française.

1 Chef d'Etat militaire arrivé au pouvoir à la suite d'un coup d'Etat en novembre 1994. Il a dirigé le pays avec une main de fer avant de mourir subitement en juin 1998 dans les circonstances mystérieuses.

2 Maxime Z. SOMÉ (2003), Politique Educative et Politique linguistique en Afrique, l'Harmattan, p.16 écrit : Il ne faut pas se tromper et croire que l'idée d'une éducation bilingue français -anglais était un souci prioritaire pour la dictature militaire du Général Sani ABACHA. Ce fut un marché de dupes. « ... » En réalité, le Nigeria cherchait à briser l'isolement diplomatique mis en place par les pays du Commonwealth à l'époque.

L'enseignement/apprentissage du FLE a fait l'objet de plusieurs décrets, plusieurs décisions de la part des gouvernements Etatique et surtout Fédéral depuis ce temps.

TIJANI (2006) ³ explique en détail les réformes connues par l'enseignement du FLE au Nigeria jusqu'en 2000. Il expose aussi la raison d'être du VFN où le FLE est prioritaire sans oublier les autres centres qui diffusent et encouragent l'enseignement du FLE au Nigéria. Le décret qui confère à la langue française le statut de deuxième langue officielle est publié à la page 9 de la NPE (National Policy on Education Gazette Nationale de l'Éducation) de 1998, et a été traduit par TIJANI (2006 :46).

Ce même décret a été diffusé une deuxième fois dans la nouvelle gazette de l'Education de 2004 à la page 5, attestant ainsi de l'importance que le gouvernement accorde à l'enseignement /apprentissage de FLE au Nigeria.

Plan d'ensemble du travail.

Du point de vue de son organisation, l'architecture de notre travail se présente en trois grandes parties comprenant huit chapitres.

La première partie regroupe les **hypothèses et la base théorique** de notre travail. Dans le premier chapitre, nous présentons l'adjectif qualificatif en français dans tous ses aspects, en insistant sur les difficultés propres aux apprenants anglophones.

Dans le deuxième chapitre, nous examinons l'usage de l'adjectif qualificatif en anglais. La langue anglaise étant une langue officielle/d'instruction, les étudiants sont parfois induits en erreur dans l'emploi de l'adjectif qualificatif en français puisqu'ils se basent sur l'usage de l'adjectif qualificatif en anglais, acquis antérieurement.

Dans le troisième et dernier chapitre de la première partie, nous traitons de la sémantique des adjectifs qualificatifs français et anglais. Les apprenants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'accès à

3 Thèse présentée et soutenue pour l'obtention du grade de Docteur de l'université de Franche Comté, sous la direction du Professeur Gisèle Hotlzère, pp.46-55.

la sémantique de l'adjectif qualificatif en français, mais nous avançons l'hypothèse qu'ils sont par moment influencés par la sémantique de l'adjectif qualificatif en anglais ; d'où la nécessité d'examiner les deux questions ensemble.

Dans la deuxième partie qui concerne **le cadre théorique du côté des apprenants et l'analyse des corpus**, nous présentons dans le chapitre quatre les réponses du questionnaire soumis aux étudiants pour vérifier et établir certaines hypothèses concernant des théories ou méthodes par lesquelles ils ont appris à utiliser l'adjectif qualificatif français.

Dans le chapitre cinq, nous présentons les corpus traités sous forme d'exercices grammaticaux pour vérifier et attester de façon précise comment se posent les difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales chez les apprenants. Dans le chapitre six, nous analysons les corpus présentés par les enquêtés à travers les exercices variés sur l'emploi des adjectifs qualificatifs en français et en anglais.

La troisième partie regroupe **la présentation des sources de difficultés et les propositions pédagogiques de résolution des difficultés** est composée de deux chapitres : les chapitres sept et huit. Le chapitre sept présente les sources des difficultés qui sont attribuables à plusieurs domaines ayant un rapport avec l'enseignement /apprentissage de FLE. Le chapitre huit examine brièvement quelques théories existant en grammaire de la langue française avant de proposer les démarches à adopter pour l'enseignement de la grammaire de FLE et des exercices grammaticaux pour appuyer les nouvelles démarches suggérées pour la maîtrise de l'emploi de l'adjectif qualificatif français afin de permettre à l'apprenant anglophone de mieux s'exprimer en français. Dans la conclusion générale, nous retraçons les grandes lignes du travail tout en justifiant davantage le choix de notre démarche.

Il apparaîtra, au terme de notre travail, que celui-là n'est basé sur aucune théorie linguistique ou grammaticale particulière pour des

raisons qui seront évoquées dans les chapitres abordant directement cette question.

PREMIERE PARTIE
HYPOTHÈSES ET THÉORIES

PREMIER CHAPITRE

AUTOUR DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF FRANCAIS

1.0 INTRODUCTION

L'adjectif qualificatif en français, considéré comme une partie du discours recouvrant plusieurs domaines, comporte différentes variétés. Vu son importance, il a fait l'objet de plusieurs travaux de grammairiens, linguistes et spécialistes dans le domaine du français langue maternelle ou du français langue étrangère.

De quelque angle qu'on le considère, l'adjectif est une catégorie grammaticale très importante dans la construction, dans le discours et dans la communication.

Les grammairiens, les linguistes avaient dépouillé et continuent encore à dépouiller et à analyser l'adjectif dans tous les sens pour rendre son usage simple et facile à tout apprenant du français langue maternelle ou étrangère.

Les grammairiens et linguistes sont partis de la catégorie, de l'emploi de la formation, du genre, du nombre et surtout de la position variée qu'occupe l'adjectif, sans oublier bien sûr sa fonction dans des contextes. Le champ de l'adjectif en français étant très large et vaste, notre travail portera essentiellement sur la catégorie d'adjectifs dits « adjectif qualificatif » désormais (A.Q) sans suivre aucun ordre particulier, chronologique ou diachronique, et pour ne pas reculer trop dans le temps, nous allons commencer notre revue des études à partir de l'année 1960.

Dans cette partie du travail, nous essayerons donc de parcourir les points ci-dessus mentionnés sur l'adjectif et finalement, nous examinerons quelques grammaires que nous jugeons représentatives de l'ensemble de ce genre d'ouvrages

1.1. Qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif en français ?

Parmi les grammairiens des années 60 dont nous avons eu accès aux œuvres, citons, J. C. CHEVALIER, C. BLANCHE-BENVENISTE, M.

ARRIVE et J. PEYTARD dans *Grammaire Larousse du Français Contemporain* (1964), M. ARRIVE, F. GADET et M. GALMICHE dans *La grammaire aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion (1964) et G. MAUGER (1968) dans *Grammaire du français d'aujourd'hui*, Hachette, Paris.

J. CHEVALIER (1964 : 190) *et al* dans *Grammaire Larousse du Français Contemporain* soutiennent qu'en :

« règle générale, l'adjectif qualificatif ... désigne une qualité attachée à une substance : il qualifie le substantif »

Ces auteurs ne se sont pas arrêtés sur cette définition simpliste de l'adjectif qualificatif. Abordant la question plus en profondeur, ils ajoutent :

« Toutefois, on remarque fréquemment, surtout dans l'usage contemporain, que l'adjectif marque non pas une QUALITÉ, mais une RELATION : dans une *décision* ministérielle, *les vacances* gouvernementales, *une réunion* estudiantine, et même *le voyage* parisien où – horreur – *le roi* norvégien, ... Sur le plan des formes, cette valeur purement déterminative de l'adjectif s'accommode assez mal de l'expression des degrés comme des constructions attributives : il est difficile de parler d'une **décision* très *ministérielle*, et l'on ne peut guère dire* ces vacances sont *gouvernementales*. »

De nombreux grammairiens protestent contre cet abus, que R. BIDOIS a baptisé l' « adjectiviste ». M. ARRIVE (1964 : 33) *et al* dans *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, mettent tous les adjectifs dans une même classe qu'ils présentent comme « groupe des éléments dont le trait commun est d'apparaître de façon « facultative » dans le syntagme nominal. » Ils se pressent néanmoins de séparer l'AQ du lot et ils ajoutent ce qui suit :

« Dans la classe des adjectifs, on distingue selon des critères sémantiques et syntaxiques, les qualificatifs – qui énoncent les qualités du nom : un discours *interminable* – et les

relationnels, parfois dits *pseudo adjectifs*, qui indiquent les relations du nom avec d'autres éléments : le discours présidentiel = le discours du *président*. »

Après cette séparation de l'adjectif qualificatif (et une distinction entre l'AQ et l'adjectif relationnel qui est d'ailleurs classé et pris comme adjectif qualificatif par la grande majorité des apprenants de la langue française, et même par certains usagers de la langue) M. ARRIVE *et al* précisent :

« Les adjectifs qualificatifs n'ont *en aucun cas* la possibilité de conférer à un nom le statut de syntagme nominal (les quelques exceptions apparentées – *certain, différents, divers, nul tel* – s'expliquent par des phénomènes d'homonymie »

Quatre ans plus tard, G. MAUGER (1968 : 31), *Grammaire du français d'aujourd'hui*, sans préambule, sous le chapitre qu'il intitule « l'adjectif qualificatif » affirme :

« L'adjectif qualificatif exprime une qualité, une manière d'être (physique ou morale) de la personne, de l'animal, ou de la chose représentée par le nom. On dit que cet adjectif qualifie le nom : La *grande* femme – un cheval *fougueux* – ces jardins *verdoyants* »

G. MAUGER apporte quelques précisions et éclaircissements sur la morphologie de l'adjectif qualificatif, ce que plusieurs usagers ignorent. Cet aspect morphologique, sur lequel M. MAUGER (1968 : 31) donne des précisions, constitue l'un des problèmes que rencontrent les apprenants anglophones comme nous allons le voir par la suite dans ce travail. Mauger précise :

« On écrit l'adjectif qualificatif avec une minuscule même s'il est tiré d'un nom d'un peuple : la nation française. Ecrivez cependant avec une majuscule, parce que l'adjectif fait corps avec le nom propre : les Etats-Unis – les Nations Unies – la Comédie-Française, etc. L'adjectif de certains termes géographiques : le

mont Blanc – la mer Rouge – l’océan Atlantique, etc. Celui des titres d’ouvrages s’il vient en premier : « Nouveau Traité de psychologie » - « La Divine Comédie » - Mais : « Lexique de l’ancien français » (l’adjectif ancien n’est pas ici le premier terme). »

De 1964 à 1968 tous les grammairiens consultés, en se mettant d’accord sur la définition de l’adjectif en général, ont fait plus de lumière sur l’AQ.

Pour les années 70, nous avons eu à consulter les grands auteurs, grammairiens, linguistes qui ne diffèrent pas de manière significative de ceux que nous avons consultés pour les années 60, à propos de l’adjectif en général et de l’adjectif qualificatif en particulier.

Henri BONNARD (1971 : 56), inspiré par Auguste Guillaume dans *Grand Larousse de la langue française* publié par Larousse, donne de nombreuses précisions sur l’adjectif en général en commençant par écrire que :

« Cette classe « l’adjectif » une fois délimitée formellement, on peut en définir le signifié. Le mieux est de partir du signifié du nom (v. ce mot), auquel l’adjectif se rapporte par vocation. Tout nom désigne un objet ou un ensemble d’objets. Les fonctions de l’adjectif peuvent être *la caractérisation, l’actualisation, la détermination, la quantification* de l’objet désigné. « L’adjectif **qui caractérise** peut-être construit comme « épithète » : une maison **haute, blanche, solide** ou comme « attribut » : cette maison est **haute, blanche, solide**. La caractérisation est le fait des adjectifs « qualificatifs ». Un point commun les distingue formellement des autres catégories : dans la fonction épithète, tous peuvent être placés après le nom : une maison **bretonne** ; une maison **blanche** ; une maison **grande** et **belle** ; une maison **superbe** (même si certains accidentellement ou normalement, peuvent figurer avant) » (L’auteur souligne)

Tout comme les grammairiens, linguistes des années 60, Henri BONNARD évoque lui aussi cette nuance de « qualité » et « relation »

toutes deux propres à l'AQ. Et comme on a pu le constater, beaucoup d'usagers de la langue française, surtout anglophones ignorent cette propriété, H. BONNARD (1971 : 56) lui-même indique que :

« La plupart des théoriciens distinguent, parmi les adjectifs « qualificatifs », ceux qui expriment vraiment une qualité (une *étoile* **claire** – une *boucherie* **propre** – des *études* **courtes**) et ceux qui expriment une relation (l'*étoile* **polaire** – une *boucherie* **chevaline** – des *études* **cornéliennes**). Aucun critère net de cette distinction n'a pas été proposé : »

Après ces éclaircissements, H. BONNARD continue ses descriptions minutieuses sur l'AQ, nous y reviendrons plus tard.

Toujours en 1971, *TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE* : 672, nous présente une définition très simplifiée de l'adjectif, définition qui donne la priorité à l'AQ. Pour les auteurs de cet ouvrage, l'adjectif le plus important serait l'AQ, car nulle part dans ce chapitre « ADJECTIF » il n'a été mentionné les autres formes d'adjectifs (possessifs, démonstratifs, indéfinis) etc. Les auteurs de cet ouvrage parlent de l'adjectif tout en se référant aux grands auteurs des années 1700, 1800 et 1900 ; d'où la définition suivante :

1- « L'adjectif est un mot qui donne un qualificatif au substantif. Il en désigne la qualité ou la manière d'être. Or comme toute qualité suppose la substance dont elle est qualité, il est évident que tout adjectif suppose un substantif : car il faut être, pour être tel. » -

2- « L'adjectif ne désigne ni un être physique, ni un être métaphysique, il exprime seulement la **qualité** (c'est nous qui soulignons) ou la manière d'être du substantif »-(11) GIR. 1834, p.239.

3- « L'un des éléments les plus essentiels du discours (...). On appelle (...) ce mot **adjectif**, non pas seulement mais aussi parce qu'il s'ajoute toujours aux substantifs, mais aussi parce qu'il s'ajoute à ces substantifs **l'idée de qualités**_(c'est nous qui soulignons) ou des manières d'être sous lesquelles ils sont considérés » BESCH. 1845.

4- « Nom que l'on joint à un substitut pour **le qualifieur** (nous soulignons) ou le déterminer » LITTRE.

5- « L'adjectif est un mot que l'on ajoute au nom pour exprimer **les qualités** (nous soulignons), les diverses manières d'être des personnes ou des choses désignées par ce nom » NOEL-CHAPSAL, 1889. (C. C. DU MARSAIS, *Grammaire*. 1789).

De tout ce qui ressort du TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE, CNRS- GALLIMARD-1971, on voit clairement que bien avant cette date (1971), la majorité des grammairiens considèrent l'AQ., comme le plus important au sein de la classe des « adjectifs », une partie du discours très importante de la langue française.

Quelques années plus tard, en 1973, Christian BAYLON et Paul FABRE (1973 : 44-45) dans *Grammaire systématique de la langue française*, adoptent une double approche en ce qui concerne la définition de l'adjectif :

1- « Du point de vue *sémantique*, l'adjectif exprime une *qualité* ou une *relation*, alors que le substantif désigne, comme son nom l'indique, une substance, et le verbe un procès ».

2- « Du point de vue fonctionnel, l'adjectif s'oppose au substantif, terme primaire (incident à lui-même). L'adjectif est comme le verbe, un terme secondaire ; ces deux espèces ont en outre un caractère qui les distingue du substantif : ils se situent toujours dans le *continu* et n'acceptent donc pas de pluriel au sens propre du terme. (...). Contrairement au substantif, l'adjectif ne peut être ni sujet, ni complément d'objet, ni complément d'agent. Si on lui impose ces fonctions, on le substantivise ».

On peut observer que les auteurs précédents cités, considèrent et accordent plus d'importance à l'AQ : les autres adjectifs (possessifs, démonstratifs) etc., sont plutôt placés dans les déterminants, car dans leur explication, ces auteurs parlent toujours du rôle de l'adjectif tout en lui assignant une double fonction:

« Le rôle de l'adjectif est double :
-il apporte une détermination plus ou moins grande, ce que nous avons appelé (...) une **réalisation** (il est alors dit **déterminatif** les *Actualisateurs du substantif*) ;
- il exprime une **qualité** ou une **relation** (il est alors appelé généralement qualificatif) » (Nous soulignons)

Plus tard, André MARTINET (1979 :73), dans *Grammaire Fonctionnelle du Français*, adoptant une autre approche, définit l'adjectif de la façon suivante :

1-« Les adjectifs peuvent être des déterminants non appositifs des **noms**, mais **non des pronoms**. On les désigne traditionnellement, en France, comme des « épithètes » : *la robe rouge*. Par l'intermédiaire de **de**, ils peuvent déterminer les pronoms démonstratifs : *ceci de bon* interrogatifs : *qui connaissez-vous de célèbre* ? quantitatifs : *quelques-uns des bons*, et indépendants : *rien de bon* »

2-« Les adjectifs peuvent être des noyaux déterminés directement par des adverbes antéposés : *très grand*, par des noms, des pronoms ou des infinitifs, par l'intermédiaire d'un fonctionnel, le plus souvent *de* ou *à* : *fier de son fils*, *fier de lui*, *heureux de venir*, *facile à comprendre*, par des verbes par l'intermédiaire du fonctionnel *que* : *tout fier qu'il vienne*. Comme les adverbes (...) et contrairement aux noms et aux verbes, les adjectifs ne sont pas déterminables par des modalités spécifiques »

Bien qu'André MARTINET se refuse d'utiliser le terme ADJECTIF QUALIFICATIF, on voit à travers tous les exemples donnés qu'il parle bel et bien de l'adjectif qualificatif.

Comme pour tous les grammairiens de son époque que nous avons étudiés, seul l'AQ serait digne de l'appellation « adjectif ». Tous les autres mots classés parmi les adjectifs sont considérés comme des actualisateurs ou déterminants du nom parce qu'ils ont le même comportement que les articles, comme l'a confirmé André MARTINET lui-même, dans la citation ci-dessus.

Dans les années 80, les auteurs et grammairiens que nous avons consultés n'ont pas de conceptions différentes de ceux des années précédentes sur la définition de l'AQ.

Beaucoup se sont contentés de fournir une définition que nous avons qualifiée de « simpliste », comme celle de Normand Robidoux (1987 : 61) dans *Grammaire Générale Guérin*, Montréal, Toronto, Canada. Cette définition est simpliste peut-être à cause de la situation, et de la position de la langue française au Canada, où la langue française a double statut, langue maternelle et langue étrangère. Voici la définition de l'AQ., que propose Normand Robidoux :

« L'adjectif est un mot variable que l'on joint au nom ou au pronom pour exprimer une qualité, bonne ou mauvaise, ou manière d'être, un état. »

Sans fournir d'exemples N Robidoux enchaîne immédiatement avec l'accord et le premier point qu'il mentionne est ceci :

« L'adjectif qualificatif (épithète) s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte. Ex. : Un beau et bon livre »

Ailleurs, dans le même manuel, N. Robidoux écrit que :

« **Les adjectifs qualificatifs** expriment une manière d'être ou une qualité bonne ou mauvaise. Ex. : Un film intéressant. Un homme méchant. Une femme forte. »

Entre cette définition de l'adjectif qualificatif et celle de l'adjectif tout court fournie par cet auteur, il n'y a aucune différence. Cet auteur voudrait-il dire que l'adjectif qualificatif peut se substituer à tout autre adjectif ?

M. GREVISSE et A. GOOSSE (1980 :180), *Nouvelle Grammaire du Français*, 2^{ème} Edition, revue, définissent l'adjectif en terme global en ces termes :

« L'adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord (...), du nom auquel il se rapporte. Il est apte à servir d'épithète et d'attribut : Un veston **brun**. Une veste **brune**. Des vestons **bruns**. Cette veste est **brune**. Je trouve cette veste vraiment trop **étroite**. »

Comme N. Robidoux dans, *Grammaire Générale Guérin* (1987), M. Grevisse et A. Goosse donnent à l'adjectif la définition de l'AQ, c'est lui seul qui a la faculté d'être « épithète et attribut », ils le confirment d'ailleurs par la suite :

« Du point de vue sémantique, l'adjectif exprime une manière d'être, une qualité de l'être ou de la chose désignée par le nom auquel il se rapporte »

Au cours des années 90, les auteurs, les manuels de grammaire consultés n'ont pas exprimé des points de vue très différents de ceux des auteurs des années précédentes.

Patrick CHARAUDEAU (1992 :37), *Grammaire du sens et de l'expression*, aborde le terme de l'adjectif par « des propriétés et des conceptions ». Pour lui, l'AQ se définit comme suit :

« Les **propriétés** constituent une classe conceptuelle qui décrit des caractères particuliers, des qualités, des manières d'être ou de faire que l'homme perçoit ou construit et qu'il assigne aux *êtres* ou aux *processus* : Une maison **basse**. Une fillette **courageuse**. Un intellectuel **actif**. Il marche **lentement**. Elle réagit **froidement**. Il travaille **intelligemment**. »

Cette classe conceptuelle dépend sémantiquement d'autre chose qu'elle-même (*blanc, fort* se disent d'un *être* ; *lentement, froidement* se disent d'une action ou d'un *fait*), ce qui la distingue de celle des *êtres* et l'apparente à celle des *processus*. Cependant, elle se différencie de cette dernière en ce que *les processus* décrivent des phénomènes qui *se produisent*, alors que les propriétés décrivent des *états qualificatifs* »

Avec les mots *lentement*, *froidement* et *intelligemment* utilisés dans les exemples, CHARAUDEAU met ensemble adjectifs qualificatifs et adverbes. Pour lui, les deux auraient les mêmes propriétés sans être exactement identiques.

En fait, ces adverbes sont dérivés des adjectifs qui en sont les lexèmes ou bien les radicaux.

1.2. Différents emplois d'adjectifs qualificatifs français

En plus de son emploi, celui d'indiquer la qualité du nom ou du pronom auquel il est attaché, l'adjectif qualificatif peut être employé à la place d'autres éléments du discours comme le substantif, l'adverbe, et enfin comme une interjection.

Il est à remarquer que ce que certains auteurs, grammairiens appellent « emplois de l'adjectif qualificatif » d'autres le désignent par « fonction secondaire de l'adjectif qualificatif ». Cette fonction est-elle dite seconde parce qu'elle est non remplie par le nom ?

Nous essayerons de passer en revue quelques auteurs, grammairiens pour comprendre leurs conceptions sur les différents emplois ou fonctions de l'adjectif qualificatif, tout en commençant par les années 60.

Jean Claude CHEVALIER (1964 :192) *et al.* distinguent trois emplois particuliers de l'adjectif qualificatif :

« (...) : a) Le sens de l'adjectif en fonction d'adverbe porte sur un verbe : l'accord ne se fait pas. Ex. : Ils crient *fort*. Elles chantent *faux*.
(...) b) Le sens de l'adjectif en fonction d'adverbe porte sur un autre adjectif. L'accord ne se fait pas. Ex. : des personnes *haut* placées. Elle était *fin* prête. (...) c) L'adjectif en fonction d'adverbe est le nœud d'une proposition adverbiale : L'accord ne se fait pas : Ex. : *Haut* les mains ! *Bas* les pattes ! »

Au cours de la même année, 1964, M. ARRIVE (1964 : 39) *et al.* mentionnent l'apposition, l'attribut de l'objet et l'emploi substantivé comme d'autres emplois de l'adjectif après avoir parlé des fonctions

syntaxiques de l'adjectif, où ils privilégient les fonctions « épithète et attribut » :

a) « On parle parfois d'*adjectif apposé* quand l'épithète est détachée par une double pause. Elle est alors souvent interprétée comme explicative : *cet élève, paresseux*, a été renvoyé *du* lycée. Ce type d'emploi se rencontre notamment avec les noms propres, ainsi qu'avec les pronoms : Paul (ou : celui-ci), travailleur, a été reçu à l'examen.

b) dans des groupements tels que *il se lève sain et sauf*, les adjectifs fonctionnent simultanément comme attributs par rapport au syntagme nominal et comme adverbes par rapport au verbe.

c) comme les autres classes grammaticales, l'adjectif peut être nominalisé : le bleu, le vide. Certains des adjectifs ainsi normalisés donnent lieu à des constructions appréciatives du type *une drôle d'histoire*. »

En 1968, G. MAUGER (1968 : 42) parle de l'emploi des adjectifs tout en privilégiant les fonctions « apposition et épithète » et affirme que les mots « apposition » et « épithète » ont étymologiquement, la même signification :

« Les mots « apposition » et « épithète » ont, étymologiquement, la même signification. L'un et autre, le premier étant d'origine latine, le second d'origine grecque, signifient : terme placé auprès d'un autre terme, pour en préciser le sens »

Entrant dans les détails, il oppose « l'apposition conjointe », qui est subdivisée en « apposition sans préposition », « apposition avec préposition de », de « l'apposition disjointe », avant d'entamer la description de l'adjectif dans sa fonction « épithète ». Cette fonction est à son tour subdivisée en « épithète conjointe et épithète disjointe ».

Exemples : 1- Apposition conjointe : Le roi *Louis*, la ville de *Paris*.

2- Apposition disjointe : Louis IX, un roi *glorieux*. (Les mots en italique sont pris comme adjectifs).

3- Epithète conjointe : La nation *française*.

4- Epithète disjointe : *Résolue*, la nation fit face au danger.

Les grammairiens des années 70 ne font pas une analyse détaillée de l'emploi ou de la fonction de l'adjectif qualificatif dans le peu de documents que nous avons retrouvés.

Le TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE (TLF), (1971 : 24), conçoit « épithète » comme servant à qualifier un être ou une chose ; d'après cet ouvrage, c'est le premier emploi de l'adjectif qualificatif :

« Terme **généralement** de la classe des adjectifs, ou plus **rarement**, expression de valeur équivalente, placés auprès d'un substantif pour qualifier, caractériser l'être ou la chose nommée. » (Nous soulignons)

Le TLF distingue trois types d'épithètes à savoir,

1- « épithète de nature » = celle qui exprime une qualité permanente, intrinsèque de l'être ou de la chose désignée : le ciel **immense**.

2- « épithète de caractère homérique » = celle qui exprime une caractéristique individualisante, comme celles invariables, qui, chez Homère, permettent par elles-mêmes d'identifier un personnage. : Le **Sage** Nestor.

3- « épithète de circonstance » = celle qui exprime une qualité actuelle, occasionnelle de l'être ou de la chose désignée. L'épithète de circonstance (...) n'est jamais attribuée que dans un cas considéré : (un **joli** visage)

Il mentionne sans explication que l'adjectif qualificatif peut fonctionner comme « apposition ou attribut ».

Henri BONNARD (1971 : 56) énonce que l'adjectif peut avoir quatre fonctions :

« (...) Les fonctions de l'adjectif peuvent être la *caractérisation*, l'*actualisation*, la *détermination*, la *quantification* de l'objet désigné. »

Il met en premier lieu la fonction « épithète » suivie par la fonction « attribut ». Pour la fonction attribut, H. BONNARD distingue en deux modalités : attribut du sujet et attribut de l'objet qu'il appelle attribut indirect. Quant à la fonction « épithète », pour H. BONNARD, l'AQ est

le seul approprié à la remplir. Il ne distingue pas d' « épithète » de nature, épithète de caractère ou épithète de circonstance, il insiste plutôt sur la place de l'épithète, là où il parle de l'épithète antéposée, postposée, et sur les difficultés sémantiques rencontrées par tout apprenant de la langue française.

C. BAYLON et P. FABRE dans *Grammaire systématique de la langue française*, en 1973, mentionnent seulement deux fonctions de l'adjectif qualificatif, « l'épithète » et « l'attribut ». Ils n'ont pas donné de détails à la différence des précédents.

André MARTINET (1979 : 75) semble accorder à l'AQ la seule fonction « épithète » à l'entendre dans ces explications :

« Parmi les restrictions d'emploi dues à des valeurs particulières, on trouve le cas des adjectifs dits « de relation » ou « relationnels ». Les adjectifs dits « de relation » sont généralement présentés comme non susceptibles d'être employés comme prédicats ou comme prédicatoïdes appositifs et ne connaissent donc, en tant que déterminants, que **l'emploi épithétique.** » (Nous soulignons).

Normand ROBIDOUX (1987) ne dit rien de la fonction de l'adjectif, il évoque simplement l'accord de l'adjectif en une phrase, et s'étale sur la formation du féminin, sur les adjectifs employés comme adverbes et le pluriel des adjectifs.

M. GREVISSE et A. GOOSSE (1989) se sont tus sur la fonction ou l'emploi de l'adjectif. Dans les quinze pages consacrées à l'adjectif, on ne retrouve aucune sur l'emploi ou sur la fonction. Les auteurs ont simplement parlé des marques du féminin, des marques du pluriel, des adjectifs invariables, de l'accord de l'adjectif et des degrés de l'adjectif.

P. CHARAUDEAU (1992 : 42) ne mentionne pas le mot « fonction » de l'adjectif. L'auteur utilise des termes « épithète », « attribut » et « apposé » quand il parle « des types de relations ». Selon Charaudeau (1992),

« Trois sortes de problèmes sémantiques se posent à propos de la **relation** de la **place** de l'adjectif dit épithète et de l'**ordre** des adjectifs.

•**Les types de relation.**

« Les adjectifs qualificatifs peuvent être :

- reliés directement au nom qu'ils modifient (épithètes).
- reliés au nom par l'intermédiaire d'un verbe auxiliaire ou semi-auxiliaire (attributs).
- séparés du nom par une pause graphique (virgule, tiret) ou orale (rupture rythmique et intonative), sans l'intermédiaire d'un verbe (apposés) »

Abordant les questions relatives à l'« épithète, l'attribut et l'apposé ».

CHARAUDEAU (1992 :42) distingue 3 cas :

« Dans le *premier cas*, l'adjectif *épithète* fait partie du groupe nominal et joue le rôle **sémantique** (nous soulignons) d'une caractérisation interne au nom : cette relation décrit la *propriété* comme intimement associée à l'être : **Elle a des cheveux bruns, des yeux noirs et un nez légèrement aplati.**

Dans le *deuxième cas*, l'adjectif *attribut* se trouve inscrit dans une relation de qualification (...) qui joue le rôle sémantique d'une *définition* du nom : cette relation décrit la *propriété* comme étant l'une des composantes de la nature sémantique de l'être : **Elle est brune, ses yeux sont noirs et son nez est légèrement aplati.**

Dans le *troisième cas*, l'adjectif *apposé* se trouve inscrit dans une structure de qualification enchâssée qui joue le même rôle sémantique de définition par rapport au nom que précédemment, et un rôle d'*explication* par rapport à l'ensemble d'énoncé : **Le ministre, prudent, a fait un discours tout en nuance.** »

De tout ce qui précède, on constate que P. CHARAUDEAU partage le même point de vue théorique que plusieurs de ses prédécesseurs, mais il introduit la notion de rôle « sémantique ».

En 1999, dans *L'adjectif en français*, op.cit., la fonction principale, l'emploi le plus important que M. NOAILLY (1999 : 108) confère à l'AQ,

est la fonction « épithète » comme nous l'avions vu précisément. Elle élabore cette idée dans les autres chapitres à propos de *l'épithète antéposée*, de *l'épithète postposée*. Plus loin, elle évoque une autre fonction, un autre emploi de l'AQ, qui est la *fonction attribut* qu'elle définit en ces termes :

« C'est la fonction la plus traditionnellement reconnue des trois, celle qui est le mieux traitée dans les grammaires anciennes. Les logiciens classiques prennent en effet comme modèle des « jugements que nous faisons des choses » la proposition à verbe être, avec pour exemple type *La terre est ronde* »

Ensuite, elle divise la fonction « attribut » en « attribut essentiel » et en « attribut accidentel », appelé « attribut accessoire » par d'autres grammairiens, Le Goffic, 1993, à titre d'exemple.

Dans le même chapitre qu'elle a intitulé « L'ADJECTIF EN PREDICATION », M. NOAILLY parle d'« attribut du sujet », une autre fonction de l'AQ, et vers la fin du chapitre, la fonction « apposition ». Elle établit une différence entre fonction « épithète » et la fonction « attribut » en ces termes :

« L'apposition a ceci de différent, par comparaison avec les deux types d'attribut traités précédemment, que l'information que l'adjectif y apporte n'est pas principale dans le propos »

Elle adopte la définition de Mats FORSGREN, comme étant celle de « l'apposition » :

« La définition de l'apposition adnominale selon M. FORSGREN 1988, en fait « un prédicat externe secondaire de la phrase, déterminant sémantiquement le concept du SN fonctionnant comme base, sans restreindre l'extension de celui-ci ». Lorsque cette apposition est de nature adjectivale, la relation de dépendance au support substantif se manifeste par les marques de l'accord. Cette prédication se réalisant en l'absence de verbe médiateur, on

peut considérer que c'est la pause qui en est le marqueur, en l'occurrence, la virgule. »

Le fait qu'elle soit brève dans les explications à propos des notions d'*attribut* et d'*apposition*, à la différence de ce qu'elle a fait pour l'*épithète*, montre qu'elle privilégie la fonction *épithète* et qu'elle partage le même avis que ses prédécesseurs.

M. NOAILLY parle d'*apposition gauche* et *apposition droite*, et explique brièvement la différence entre les deux du point de vue *sémantique*.

Dans les années 2000, Jean DUBOIS et René LAGANE (2001 : 105-106) , dans *La Nouvelle Grammaire du français*, expliquent de façon détaillée, les trois fonctions clés de l'AQ, à savoir, les fonctions **épithète**, **attribut**, (*du sujet, du complément d'objet*) et **apposée** (*mis en apposition*). Pour ces auteurs, la fonction *épithète* n'est pas différente de celle donnée par la grande majorité des grammairiens depuis plusieurs décennies. Ils expliquent de façon simpliste, comme nous l'avions dit précédemment, en ces termes :

1- « Quand l'adjectif qualificatif est un constituant du groupe du nom, il a la fonction **d'épithète**. Dans la phrase : Le PETIT chat GRIS ronronne, les adjectifs *petit* et *gris* qui dépendent du nom chat appartiennent au groupe du nom le *petit chat gris* ; ils sont épithètes de chat »

2- « L'adjectif qualificatif, lorsqu'il appartient au groupe du verbe, peut dépendre soit du groupe du nom sujet, soit du groupe du nom complément d'objet.

•Avec un verbe copule (être, sembler, paraître, devenir, rester, (...), l'adjectif dépend du groupe du nom sujet, comme le manifeste son accord avec le nom ; il est alors attribut du sujet : Le chat est GRIS. Le chat devient MAIGRE.

Nicole m'a semblé INQUIETE. Pierre est resté JOUEUR.

•Avec quelques verbes comme croire, estimer, juger, trouver, rendre, laisser, (...), l'adjectif dépend du complément d'objet et s'accorde avec lui ; il est alors **attribut du complément d'objet** :

Je crois (j'estime, je juge) ces précautions INSUFFISANTES. (...). Ne laissez pas les enfants SEULS près de l'étang. »

Ces auteurs, à la différence de plusieurs de leurs prédécesseurs, essaient d'expliquer avec précision, la troisième fonction de l'AQ, « l'apposition » en ces termes :

3 «Supposons qu'on ajoute une relative appositive au groupe du nom, c'est-à-dire qui n'est pas nécessaire au sens : *Le chat qui est satisfait ronronne.*
L'adjectif *satisfait* est attribut de *qui*, sujet de la relative.
On peut supprimer le relatif *qui* et le verbe *être* ; on obtient :
Le chat, satisfait, ronronne.
ou si on inverse les termes :
SATISFAIT, *le chat ronronne.*
L'adjectif *satisfait*, ainsi séparé par une pause du nom dont il dépend, est dit **apposé** ou **mis en apposition** à ce nom.(...) Pour obtenir l'adjectif apposé, on supprime le pronom relatif et le verbe être »

En 2002, J.-C. CHEVALIER et al, dans *Grammaire du Français Contemporain*, Edition 2002, reprennent les idées déjà exprimées en 1964, à propos de l'emploi de l'AQ sans rien ajouter.

Marc WILMET, en 2003, dans *Grammaire Critique du Français* passe sous silence cet aspect très important de l'AQ. Néanmoins dans le sous-chapitre trois du chapitre consacré à L'ADJECTIF, il mentionne que l'antéposition ou la postposition sont deux propriétés de l'AQ, mais ce qu'il écrit n'a rien à voir avec l'emploi ou la fonction de l'adjectif qualificatif.

L'emploi de l'adjectif qualificatif ou sa fonction demeure un des grands problèmes pour tout apprenant ou usager anglophone de la langue française, car l'emploi ou la fonction de l'adjectif en anglais est différent de son emploi en français. Ces différences d'emploi de l'AQ, en français et en anglais induisent les apprenants dans des erreurs comme nous le verrons par la suite dans ce travail.

1.3. Pertinence de la question de l'accord et du genre des adjectifs qualificatifs français.

1.3.1. L'accord

L'accord des adjectifs qualificatifs est l'une des difficultés que les usagers de la langue française rencontrent tout au long de leur existence, que le français leur soit une langue maternelle, une langue officielle ou une langue étrangère.

Ces difficultés sont dues, tout d'abord, à la nature complexe de l'AQ, nature qui provient de ses origines multiples (latine, grecque etc.), de sa formation (du nom, du verbe, préfixation, suffixation, etc.). Ces difficultés sont dues également à l'accord en genre, en nombre et enfin à sa fonction et à sa position dans des constructions, dans son association avec d'autres parties du discours. Toutes ces difficultés ou quelques-unes d'entre elles seront examinées tout au long de ce travail.

A propos de l'accord des adjectifs qualificatifs, les ouvrages des auteurs suivants nous fournissent des informations très importantes. Il s'agit de :

- 1- J.-C. CHEVALIER et al (1964), dans *Grammaire Larousse du français Contemporain*,
- 2- Henri BONNARD dans, *Grand Larousse de la langue française* (1971),
- 3- André MARTINET (1979), dans *Grammaire Fonctionnelle du Français*,
- 4- M. GREVISSE et A. GOOSSE (1989), dans *Nouvelle Grammaire Française*,
- 5- M. GREVISSE, dans *LE BON USAGE*, édition de 1993, et,
- 6- S. POISSON-QUINTON et al, (2002) dans *Grammaire Expliquée du Français*.

Nous allons prendre des exemples dans ces ouvrages pour analyser les points soulevés sur l'accord de l'AQ mais passerons sous silence tous les points qui sont repris par deux ou trois auteurs.

Jean-Claude CHEVALIER *et al*, (1964 : 190-192) dans le sous-chapitre qu'il a consacré au genre et nombre de AQ et à l'accord soutient que :

« Quelle que soit sa fonction, l'adjectif qualificatif adopte le genre et le nombre du substantif (ou élément à valeur du substantif) sur lequel porte son sens ; c'est le phénomène de l'accord : *une table boiteuse, les chevaux fidèles, ils sont contents ; Je me suis demandé pourquoi les Français si spirituels chez eux, sont si bêtes en voyage.* » (LABICHE)

Après cette brève définition générale de l'AQ ces auteurs divisent en deux le chapitre (accord de l'AQ avec plusieurs substantifs, autres difficultés).

Sous la partie intitulée accord de l'AQ avec plusieurs substantifs, ils stipulent que l'AQ se met au pluriel quand son sens porte à la fois sur plusieurs substantifs, c'est-à-dire quand il qualifie plusieurs noms. Exemples : Servitude et grandeur militaires. En outre quand les substantifs sont de genres différents (masculin et féminin) l'AQ se met au masculin pluriel : ex. Est-ce que *papa* et *maman* sont *fâchés* ? Ils attirent l'attention de l'utilisateur sur le fait que l'AQ peut marquer dans sa prononciation l'opposition du masculin et du féminin, dans ce cas, on doit éviter de placer l'AQ à proximité immédiate d'un substantif féminin : Ex : Une tapisserie, une miniature, un tableau, une sculpture et un vitrail médiévaux.

Finalement dans la même partie, les auteurs font cette remarque importante :

« Il arrive parfois que l'AQ s'accorde avec le plus proche des substantifs sur lesquels porte son sens : une conscience, une grosseur curieuse (BALZAC). De même dans la formule figée : bonne vie et mœurs. Au XVIIème siècle cet accord, recommandé par d'autres grammairiens, était beaucoup plus fréquent qu'aujourd'hui : plusieurs tomes d'inégale grandeur, d'impression, de volume et de reliure différente (FURETIERE). Il convient de se garder de confondre ces phrases avec celles où

l'adjectif ne se rapporte qu'à l'un des substantifs juxtaposés ou coordonnés *il a acheté une maison et une voiture rapide* Une telle construction n'est tolérable que lorsqu'il n'y a aucun risque d'équivoque ».

Dans la partie intitulée « autres difficultés », ils évoquent ce qui suit :

« a) Accord de l'adjectif attribut en l'absence du sujet.

L'accord se fait d'après le contexte : *Soyez sérieuses, mesdemoiselles.*

En l'absence de tout contexte ou lorsque le contexte ne fournit aucune indication – cas d'ailleurs exceptionnels –, l'emploi du féminin restreint la portée de la qualification : *Etre belle n'est pas un défaut.*

b) Accord de l'adjectif après un substantif déterminé par un complément de genre ou de nombre opposé.

L'accord se fait indifféremment avec le déterminé ou le déterminant sauf quand le sens impose l'une des deux solutions : *Une foule de manifestés prête (ou prêts) à charger. Un coupon de toile écrite. Un tas de feuilles élevé.*

Remarque – Un substantif au pluriel, complément d'un adverbe de quantité (...) impose son nombre à l'adjectif : *Il y a pourtant assez de maux réels* (ALAIN)

c) Substantif au pluriel, adjectif au singulier

Il arrive parfois qu'un substantif au pluriel soit accompagné de plusieurs adjectifs au singulier qui qualifient chacun une seule unité de la substance désignée :

Les deux littératures française et latine (R. DE GOURMONT. *Les enseignements primaire, secondaire et technique* (le Monde)

d) Accord de l'adjectif avec des substantifs masculins appliqués à des femmes ou féminins appliqués à des hommes.

L'accord se fait normalement avec le substantif : *Madame Dupont est un excellent médecin ; Un tel est une repoussante crapule.*

e) Accord de l'adjectif avec On.

On trouve le féminin lorsque le pronom ne s'applique qu'à des femmes : *On est seule.* Le

pluriel se rencontre quand ON est utilisé comme équivalent de NOUS : *On est travailleurs, nous !*

f) Accord de l'adjectif avec VOUS et NOUS désignent une seule personne.
L'adjectif comme le participe, est au singulier :
Vous serez prudent, Monsieur.

g). Accord de l'adjectif après AVOIR L'AIR
L'adjectif s'accorde le plus souvent avec le sujet de la locution : *il s'agit de mots qui ont l'air courants (QUEMADA)* ; AVOIR L'AIR signifie alors « sembler », « paraître ». Mais le substantif AIR conserve parfois son sens d' « allure », « apparence » ; l'adjectif s'accorde alors avec lui : *Elle avait l'air dur, presque méchant (AYME).*

h) Accord des adjectifs de couleur
L'accord se fait normalement, sauf quand le sens de l'adjectif est précisé par un autre substantif ou par un autre adjectif : *une robe vert amande ; des uniformes bleu foncé. (...)*

i). Accord de l'adjectif avec un substantif constituant un titre d'ouvrage.
L'usage est assez indécis : le titre est parfois intégré à la phrase, et impose son genre et son nombre à l'adjectif ; parfois au contraire, il est simplement cité, et l'adjectif reste au masculin singulier : « *Les Fleurs du mal* » sont complétées par les « *Petits Poèmes en proses (...)* »
Les Egarements du cœur et de l'Esprit » par *Crébillon, présenté par Etiemble (...).* »

Pour les détails, les auteurs renvoient à d'autres chapitres où ils donnent plus d'informations sur l'accord de l'AQ.

Henri BONNARD (1971 : 306), partage presque totalement les mêmes points de vue que J.-C. CHEVALIER et al, il a cependant ajouté d'autres précisions suivantes:

- 1- « D'autres locutions présentent des particularités, comme *se faire fort, rester court, se trouver court*, où l'adjectif est invariable »
- 2- « Si un attribut a plusieurs supports, il se met au pluriel ; si les supports sont du même genre, il prend ce genre ; s'ils sont de genres

différents, il se met au masculin : *Ma fille et ma nièce seront contentes. Ma femme et moi sommes enchantés* »

3- « Si le support est le pronom relatif *qui* ou *que*, l'attribut s'accorde en fonction des antécédents de ce pronom : *Un conte et une nouvelle que je trouve excellents* »

D'une année à une autre, ces auteurs arrivent à un consensus avec leurs prédécesseurs, tout en y ajoutant de légères modifications.

André MARTINET (1979 :78) s'est mis en accord avec J.-C. CHEVALIER et al, Henri BONNARD presque en totalité sur l'accord de l'AQ, mais il y a ajouté une autre dimension ; il s'agit de l'accord de l'AQ, à l'oral :

« Dans l'usage oral, lorsqu'un adjectif est, dans ce cas préposé à un nom commençant par une voyelle, cette voyelle est précédée de /-Z /: /le grã tablo/ mais /le gãz-om/. Lorsque l'adjectif commençant par une voyelle suit le nom, on peut, dans un style gardé, entendre un /-z/ : /le prodyi amerikë/ ou /le prodyi z-amerikë/. »

Comme nous l'avons signalé précédemment, A. MARTINET ajoute à l'accord par addition de **-s** au singulier pour avoir le pluriel (sauf si l'adjectif se termine par **-x**) d'autres informations sur les adjectifs en se terminant en **-al** :

« Les formes en **-al** changent cet **-al** en **-aux** (/al/>/o/), sauf quelques adjectifs dissyllabiques où le remplacement de **-al** par **-aux** pourrait pour certains prêter confusion : bancal ~ bancals (cf.banco !), finals (finaud !), tonals (tonneau !), causals, fatals, navals, natal, ainsi que banals (sauf dans quelques emplois techniques). »

En ce qui concerne les ajouts ou les emprunts faits aux nouvelles formes de la langue, il complète ainsi :

« Les adjectifs argotiques, familiers, ou d'introduction récente, de même forme M et F (cf. 2.69c), ne prennent guère **-s** de pluriel, à l'exception de snob>snobs ».

Les adjectifs dont il est question où nous renvoie A MARTINET sont : *Bath, capot, chic, gnangnan, mastoc, rococo, angora, kaki*, etc. Et pour conclure ses explications sur l'accord de l'AQ, A. MARTINET attire notre attention sur des constructions qui posent de sérieux problèmes surtout aux orateurs :

« On peut relever, sans marque de pluriel des adjectifs, de constructions comme *des points de vue national et international*, auxquels on préférera, surtout lorsque les formes orales sont en cause, des tours appositifs : *des deux points de vue, national et international* »

M.GREVISSE et A.GOOSSE (1989 :159- 162) sont du même avis que leurs prédécesseurs en ce qui concerne l'accord de l'AQ, sur plusieurs aspects. Ils ont repris presque toutes les explications de ceux-ci, et ils ont ajouté certains points que voici :

1-« Quand l'adjectif suit un complément déterminatif, il faut prendre garde qu'il peut, selon le sens, se rapporter au complément ou au nom complété : Du poisson de mer *frais*. Un groupe de soldats *italiens*.

2-« Quand l'adjectif sert d'attribut à un infinitif ou à une proposition, il se met au genre et au nombre indifférenciés, c'est-à-dire au masculin pluriel :

Se tromper est *aisé*. Je trouve *bon* que vous alliez la voir. »

Comme ceux qui les ont précédés, M.Grevisse et A.Goosse ont parlé de **haut** dans « **haut les mains** » et ils ont ajouté, **nu, plein et sauf** :

« **Nu** dans *nu-tête, nu-pieds*, parfois avec d'autres noms : ils se mirent à travailler *nu-bras* (Flaubert)-Mais *pieds nus*, tête nue : Marcher *pieds nus ou les pieds nus*. Notons les expressions juridiques : la **nue** propriété, les *nus*-propriétaires).

Plein précédent un déterminant suivi d'un nom : Avoir de l'argent *plein* ses poches. J'avais des fleurs *plein* mes corbeilles. (HUGO).

Sauf précédent un nom ou un syntagme nominal est senti comme une préposition : J'ai tout perdu, *sauf* ma réputation. »

Les auteurs poursuivent leurs descriptions en apportant d'autres informations parmi lesquelles nous signalons les suivantes :

« L'adjectif en rapport avec un nom de fraction suivi de son complément s'accorde souvent avec ce complément :
Une partie du linge est **blanc**. (Hugo). Elles avaient l'air **malades**
Mais l'accord avec air est possible si celui-ci signifie « aspect, mine » ; cela ne se produit que si le sujet est un nom inanimé (ou un équivalent) : Leurs statues avaient l'air **féroce**. (Stendhal.) [Comp. : ... un air féroce]
(...) L'adjectif précédé de **des plus, des moins**, ainsi que le participe passé précédé de mieux, se mettent au pluriel que ces expressions équivalents à « parmi les plus », etc. (...).
*Le cas est des plus **intéressants**. (...)* »

Après cette addition, les auteurs attirent l'attention des usagers sur un autre emploi piège à propos de l'accord de l'AQ :

« Cependant, ces expressions sont assez souvent prises comme exprimant un haut degré (« très », « très peu », « très bien »,) superlatif absolu : (...), et l'adjectif s'accorde avec le nom, c'est-à-dire qu'il reste au singulier quand le nom est au singulier : La *situation* était des plus **embarrassante**. (...). Le singulier est tout à fait logique lorsque l'adjectif se rapporte à un pronom neutre : *Ce n'est pas des plus facile*.
L'adverbe construit avec des plus, des moins est évidemment invariable : *Elle ne voit pas plus **clair*** »

M.Grevisse et A.Goosse ont expliqué l'accord de *possible, lasse* employé avec *le plus, le moins* dans des constructions :

« *Possible* est invariable après *le plus, le moins*, lorsqu'il se rapporte à l'adverbe :
Faites le moins d'erreurs possible. (=le moins possible erreurs).
Lasse est toujours au féminin dans la locution figée de *guerre lasse* :
*De **guerre lasse**, il a consenti.* »

Pour l'accord de l'adjectif avec des noms coordonnés par **ou**, les auteurs l'expliquent de la façon :

a-« Quand les noms sont coordonnés par *ou*, il arrive que l'on accorde l'adjectif avec le dernier nom :

Nous reprenions notre partie ou notre conversation **interrompue**. (Proust)

Mais le pluriel est préférable pour distinguer du cas où l'adjectif ne se rapporte qu'au dernier nom : Une statue de marbre ou de bronze **doré**. »

b-« Quand les noms sont coordonnés sans conjonction, si ces noms sont des synonymes ou forment une gradation, le dernier remplace en quelque sorte les autres et détermine seul l'accord de l'adjectif : *Un courage, une énergie peu commune*. »

c-« Quand les noms sont joints par une conjonction de subordination indiquant la comparaison, cette conjonction peut perdre sa valeur et prendre le sens de **et**. Dans ce cas, l'adjectif s'accorde avec l'ensemble des noms : *Elle a la main ainsi que l'avant-bras noirs de poussière*.

Si la conjonction conserve sa valeur pleine (elle est alors généralement précédée d'une virgule,) l'adjectif s'accorde avec le premier nom : *L'aigle a le bec, ainsi que les serres puissant et acéré*. »

Quelques années plus tard, en 1993, M. GREVISSE dans *Le BON USAGE* (1993 :836), reprend presque ce qui a été dit, tout en ajoutant de détails sur certaines catégories de l'AQ. Il cite le cas des adjectifs en **-eau** (*beau, nouveau, jumeau, monceau*) etc. et, *hébreu*, qui prennent **-x** au pluriel. Il approfondit son analyse sur les adjectifs en **-al**, et il attire l'attention des usagers sur ceux qui ont un double pluriel comme *glacial* (*glacials, glaciaux*), *final* (*finals, finaux*), *marial* (*marials, mariaux*), *tonal* (*tonals, tonaux*), *tribal* (*tribals, tribaux*) etc. Il donne encore une longue liste d'AQ, dont l'accord pose quelques hésitations, même dans les dictionnaires. Il s'agit des adjectifs comme, *austral, causal, facial, idéal, pascal, nasal*, etc.

Il aborde la question des cas particuliers avec des adjectifs usités uniquement au pluriel :

« a)-Adjectifs employés dans certaines locutions (cf. § 536, b) : *dépouilles opimes, humeurs peccantes, notes tironiennes, -outre fourches caudines* (emploi figuré d'un nom de lieu).

b)- **consécutif** et **successif** étant donné leur sens, « qui se suivent » : *Prendre un médicament pendant trois jours **consécutifs**. Elle est faite d'amours **successives**, chacune exclusive en son temps.* (Proust).

Le singulier est pourtant loin d'être rare (et Hanse l'admet pour consécutif), surtout avec ordinal : Exemples : Le fractionnement d'ALBERTINE tenait à la forme SUCCESSIVE des heures où elle m'était apparue. En gagnant pour la seconde fois CONSECUTIVE le Critérium du Dauphiné libéré. (...) »

Marc BOSQUART (1998 : 200), dans *Nouvelle Grammaire Française*, nous a fourni d'autres explications sur d'autres aspects de l'accord de l'AQ, les aspects qui jusqu'ici n'étaient pas abordés. Il s'agit des points suivants :

1-« Quand l'adjectif se rapporte à un pronom qui se trouve être au **pluriel** de politesse (vous), de **modestie**, de **majesté** ou de **sympathie** (nous → 284), il reste au singulier :

- *Seigneur, vous êtes coïncé. Le moment est venu d'abattre votre jeu.* (Jean-Paul Sartre)

- *Hé bien ! Réglez, **cruel** ; contentez votre gloire.* (J. Racine)

- *Nous sommes spécialement **fière** de vous.* (A. de Lamartine)

- *Allons, tenons-**nous droite**, mademoiselle.* (Pierre Daninos).

2- Quand l'adjectif suit un nom qui est lui-même suivi d'un autre nom qui est son complément, il s'accorde avec l'un ou l'autre selon le sens :

-*Un kilo de crevettes congel**ées**, un hôtel de ville mal situ**é**.*

-*Un marchand de crème glac**ée** heureux de son travail.*

-*C'est une pluie de deuil terrible et désol**ée**.* (Jacques Prévert) »

Parmi les nouveaux aspects de l'accord de l'adjectif, il existe un dernier très important, « **casse-tête chinois** », non seulement pour les apprenants anglophones, mais aussi pour les apprenants/usagers franco francophones. Ce cas est présenté par Marc BOSQUART (1998: 211) :

« Précédé d'une des locutions suivantes (*ce qu'a de, tout ce qu'il y a de plus ou de moins, il n'y a pas plus...ou de moins...que..., et il n'y a de...que*), l'adjectif demeure normalement invariable :

- On se demande **ce qu'a de** si séduisant cette étrangère.

- Ces pierres précieuses sont **tout ce qu'il y a de plus** authentique.

- Dans cette symphonie, **il n'y a de** réussi **que** l'ouverture.

- Il n'y a pas plus troublant que ces phénomènes inexplicables et considérés comme paranormaux.

◇ Il convient de faire la distinction entre :

Il n'y a d'ouvert que cette porte. (= cette porte est la seule chose ouverte)

Il n'y a d'ouverte que cette porte. (= cette porte est la seule porte ouverte) »

Dans, *Grammaire expliquée du français*, Sylvie POISSON-QUINTON et al (2002 :96-98), reprennent les explications de leurs prédécesseurs sur l'accord de l'AQ, en ajoutant des remarques suivantes :

1-« **Si l'adjectif qualifie** :

- deux noms reliés par **ou**, ou bien par **ni**, le pluriel est toujours possible (même si l'on rencontre parfois le singulier, ce qui serait souvent plus logique).

Elle porte toujours un pull ou une jupe noirs.

Ni Pierre ni Paul ne sont très beaux, mais ils sont sympathiques.

Avec les noms collectifs, faites attention au sens :

- La foule déchaînée était enthousiaste (la foule est considérée comme une masse compacte.)

- Un grand nombre de supporters étaient présents (on considère les supporters dans leur individualité.)

Avec un groupe nom+ de + nom (ou nom + en + nom), faites attention au sens. Comparez :
Une chaîne d'argent massif /une chaîne d'argent ravissante.

Deux robes en soie sauvage /deux robes en soie décolletées.

Avec de expressions telles que **une espèce de + nom, une sorte de + nom, un genre de + nom etc.**, on accorde l'adjectif avec le deuxième nom.
Cet homme était une espèce de géant haut de deux mètres.

Avec le mot **air**. Attention, on peut dire :

Elle a l'air **heureux** (on considère alors que c'est l'air qui est **heureux**).

Ou plus souvent :

Elle a l'air **heureuse** (on considère alors que la locution verbale avoir l'air est équivalente des verbes **être, sembler, paraître** = Elle est heureuse, elle semble heureuse, elle paraît heureuse).

Mais avec un **air...**, on accorde toujours l'adjectif avec **air**.

Comparez : Elle a l'air fatigué/fatiguée (on accepte les deux formes) Elle a un air fatigué (seule forme possible).

L'adjectif peut avoir une valeur d'adverbe.

En ce cas, il reste invariable comme tous les adverbes. *Ils chantent juste ; ils parlent fort ; ils s'arrêtent net ; ils rient jaune (=en se forçant, à contre cœur) ; ils voient jaune (=ils sont furieux)*

S'il y a une énumération de plusieurs noms repris par une expression comme tout, tout le monde, chacun ; etc., l'adjectif est au singulier : *Son père, sa mère, ses sœurs, tout le monde est content de la réussite de Gérard. Les mathématiques, la biologie, la littérature, les langues, tout est intéressant.*

Si l'adjectif renvoie au pronom démonstratif neutre ce (ou c'), pas d'accord, même si ce représente un pluriel : *Les vacances, c'est génial. »*

Comprendre l'AQ dans tous ses emplois avec tous les détails fournis par les grammairiens et les didacticiens, n'est pas une tâche aisée pour un étudiant qui ne fait pas ses études en linguistique dans un système français ou francophone. Les idées de ces grammairiens et

didacticiens, en principe, devraient permettre à l'apprenant, surtout étranger de mieux saisir l'usage de l'adjectif qualificatif français.

Mais, l'apprenant étranger doit avoir un niveau très avancé dans des études françaises avant de comprendre les explications que viennent fournir les grammairiens et les didacticiens, comme nous venons de le voir.

Malgré tous les détails ci-dessus mentionnés à propos de l'accord de l'AQ, nous avons constaté que les apprenants n'arrivent toujours pas à mieux accorder l'AQ en français. Quelle serait donc la cause de cette lacune chez les apprenants ? D'où peuvent provenir les difficultés d'accès au sens de certaines constructions adjectivales chez eux ? L'étude de genre de l'AQ résoudrait-elle quelques-unes de ces difficultés ? La suite de ce travail pourra nous permettre de répondre aux questions ci-dessus.

1.3.2. Le genre

Le problème de genre de l'AQ pour tout apprenant ou usager anglophone est lié à d'autres facteurs, comme nous l'avons vu dans les sous-chapitres précédents et comme nous le verrons aussi dans les sous-chapitres qui vont suivre. Ce problème se présente aux usagers à l'oral tant qu'à l'écrit.

Jean-Claude CHEVALIER *et al* (1967 193- 196) ont proposé faire une analyse et une présentation détaillées du genre de l'AQ.

Tous les grammairiens sans exception, affirment toujours comme introduction ou entrée en matière à cet aspect de l'AQ que « le genre de l'AQ est marqué par l'ajout d'un -E MUET à l'adjectif masculin pour obtenir l'adjectif féminin ». Généralement aussi, ils donnent des exemples comme : (grand ≠ **grande**, petit ≠ **petite**, égal ≠ **égale**, hardi ≠ **hardie**, etc.)

J-C CHEVALIER *et al* ont confirmé cette hypothèse, mais ils ajoutent la remarque suivante :

« Telle qu'elle est formulée, la règle de l'E MUET était présentée par la plupart des grammairiens du XIX^e siècle – **surtout soucieux**

d'orthographe (nous soulignons) – comme une explication de presque toutes les oppositions de genres. (...) Aussi convient-il de compléter en distinguant parmi les adjectifs les catégories suivantes ».

La première catégorie, parmi celles que distinguent ces auteurs, est celle des adjectifs qui ne marquent pas l'opposition des genres, c'est-à-dire ceux dont leur masculin est identique à leur féminin. Il s'agit donc de, selon le classement de J-C CHEVALIER *et al* :

- a) « Les très nombreux adjectifs terminés au masculin par un –e muet : *chauve, utile, drôle*.
- b) « Les adjectifs obtenus, par le procédé de la dérivation impropre (...) à partir d'adverbes ou de substantifs :
Une femme très bien ; une robe marron ; une étoffe carmin, etc ».

Cette catégorie d'AQ cités par J-C CHEVALIER *et al* couvrent des adjectifs de couleur et donnent lieu à de nombreuses créations et interprétations.

La deuxième catégorie d'AQ qui ne suivent pas la règle de –e muet uniquement, c'est-à-dire la catégorie qui ajoute une particularité à –e muet est celle des adjectifs qui marquent l'opposition des genres seulement dans l'orthographe. J-C CHEVALIER *et al*, les classent de la façon suivante :

- « a) Les adjectifs terminés au masculin par une voyelle orale : *hardi, hardie ; bleu, bleue ; flou, floue*.
Les adjectifs en –gu marquent le féminin par un ë, car le groupe en gue risquerait d'être mal interprété : *aiguë, ambiguë*.
Quelques exceptions : *andalou, andalouse ; coi, coite ; favori, favorite ; hébreu, hébraïque* (...) tous les adjectifs en –eau ; la plupart des adjectifs en –ou (...)
- b) Les adjectifs terminés au masculin par l'une des consonnes –c (sauf *sec, sèche*), –t, –l pourvu que cette consonne soit prononcée ; la présence de l' –e muet au féminin -- s'accompagne souvent de modifications graphiques de la consonne :

-C au masculin, -QU au féminin : *public, publique ; turc turque ; grec a pour féminin grecque* consonne simple au masculin consonne double au féminin
net, nette ; cruel, cruelle ; partiel, partielle. (Mais original, originale ; subtil, subtile...)
 c) Certains adjectifs terminés au masculin par -R : *sûr, sûre ; amer, amère ; fier, fière* (avec un accent grave) ; une série de onze adjectifs en -EUR de sens comparatif : *antérieur, citérieur, extérieur, inférieur, intérieur, postérieur, supérieur, ultérieur, majeur, mineur, meilleur (...)* »

Dans une troisième catégorie, ces auteurs distinguent les adjectifs qui marquent l'opposition de genres par l'aspect phonologique. Ils les classent de la façon suivante :

« 1- Les adjectifs dont le féminin est marqué par l'addition, dans la prononciation, d'une consonne avec ou sans modification de la dernière voyelle :

c) Consonne [-t] : *petit, petite ; muet, muette* (avec redoublement de la consonne) ; *complet, complète* (avec un accent grave sur l'e). Pour les adjectifs en -ot, l'o fermé au masculin, est ouvert au féminin : *sot, sott* [so, sot].

d) Consonne [-ã] : *grand, grande* [grã, grãd]

e) Consonne [-s], écrite -sse, -se, -ce : *gras, grasse ; épars, épars* ; *doux, douce* [du, dus].

f) Consonne [-z], écrite -se : *gris, grise ; nerveux, nerveuse ; niais, niaise* [njɛ, njɛz].

g) Consonne [-ʃ], écrite -ch : *frais, fraîche, blanc, blanche* [blã, blã].

h) Consonne [-g], écrite -gue : un seul adjectif : *long, longue* [lɔ̃, lɔ̃g].

i) Consonne [-l], écrite -le, ou le plus souvent -lle :

-sans modification de la voyelle : *saoûl, saoûle* [su, sul] ;

-avec modification de la voyelle :

-les adjectifs en -eau, [-o] ont un féminin en -elle [ɛl] : *nouveau, nouvelle, jumeau, jumelle* [zymo, zymɛl] ;

-la plupart des adjectifs en -ou [-u] ont un féminin en -olle [-ɔ̃] : *fou, folle ; mou, molle* [mu, mɔ̃].

-l'adjectif vieux a pour féminin vieille [vjø, vjɛj].

(...) – Consonne [-r] ; la voyelle [-e] du masculin (écrite –er) fait place au féminin à la voyelle [-ɛ] (écrite –è) entier, entière ; léger, légère ; [leze, lezer].

j) Consonne [-n] ; la voyelle nasale du masculin fait place au féminin à une voyelle orale :

– les adjectifs en –an [ã] ont un féminin en –ane ou –anne [an] paysan, paysanne ; plane, plan.

– les adjectifs en –on [ɔ̃] ont un féminin en –onne [ɔ̃n] : mignon, mignonne.

– les adjectifs en –ain, ein [] et ien [] ont des féminins en –aine, eine [ɛn] et –ienne [jɛn] : prochain ,prochaine ; plein, pleine ; ancien, ancienne [ɑ̃sj , ɑ̃sjɛn] ;

– les adjectifs en –in [] ont un féminin en –ine [in] : enfantin, enfantine. Toutefois, malin et bénin font au féminin maligne et bénigne ;

– les adjectifs en –un [] ont un féminin en –une [ɥn] : brun, brune ; [br, brɥn].

- Semi-consonne [-j], écrite –lle : gentil, gentille [zãti, zãtij].

« 2 Les adjectifs dont le féminin est marqué dans la prononciation par un changement de la consonne finale du masculin, avec ou sans modification de la dernière voyelle :

– Masculin en [-F (f) , féminin en [-v] (-ve) : neuf, neuve ; attentif, attentive ; bref, brève [brɛf, brɛv] .

– Masculin en [-k] (c), féminin en [ʃ] (-che) : sec, sèche [sɛk, sɛʃ].

– Masculin en [- œr] (-eur), féminin [-øz] (-euse) : menteur, menteuse ; rieur, rieuse. (...)

« 3 Les adjectifs qui marquent l’opposition des genres par les formes différentes de leur suffixe :

– Suffixe en – EUR au masculin, suffixe – ERESSE au féminin : vengeur, vengeresse, enchanteur, enchanteresse ;

– Suffixe – TEUR au masculin, suffixe – TRICE au féminin : indicateur, indicatrice ; moteur, motrice.

Remarque — L’adjectif *traître* a pour féminin *traïtesse*. **Pauvresse, drôlesse, ivrognesse** ne s’emploient que comme **substantifs**. »

J.Chevalier et al terminent leur analyse en donnant une autre catégorie d’adjectifs qui ne s’emploient qu’à l’un des deux genres,

c'est-à-dire des adjectifs qui n'ont pas de genre féminin, par conséquent, ils qualifient presque toujours le même substantif. Ils ont mentionné : **aquilin**, qui ne peut qualifier que le substantif **nez**, **benêt**, **fat**, **grégeois**, qui ne peuvent qualifier que le substantif feu, et qui sont toujours masculins.

Les auteurs ont en outre, mentionné **bée** pour **bouche**, **cochère** pour **porte**, **crasse** pour **ignorance**, **philosophale** pour **pierre**, **pote** pour **main**, **poulinière** pour **jument**, **scarlatine** pour **fièvre** et **trémière** pour **rose**.

G. MAUGER (1968) parle lui aussi d'une façon détaillée du genre de l'AQ, tout en donnant plus d'exemples et explication de certaines expressions.

A titre d'exemple, en addition à la liste des adjectifs ne qualifiant qu'un substantif à un seul genre, liste fournie par J.-C. CHEVALIER et al, MAUGER a ajouté et expliqué les suivants :

– Accorte (une **accorte** de servante = vive et aimable), **dive** (la dive bouteille= divine ; vieux mot popularisé par Rabelais), une **femme enceinte**, La soie **grège** (=soie brute, telle qu'on la tire du cocon), chercher la pierre **philosophale** (= qui changerait les métaux en or), faire œuvre **pie** (=pieuse, chère à Dieu), jument **poulinière** (= destinée à la reproduction, à donner des poulains), une jument **suitée** (=suivie, accompagnée de son poulain), les trois vertus **théologiques** (=qui ont Dieu pour objet ; la foi, l'espérance, la charité) et la noix **vomique** (=qui favorise le vomissement ; c'est un poison violent) etc.

Dans *Grammaire du français d'aujourd'hui*, MAUGER (1968 :38) tire l'attention de l'utilisateur sur un autre aspect du genre de l'AQ, qui mérite d'être noté. Il s'agit surtout des adjectifs utilisés dans le F.P. (Français Populaire) :

«Sont parfois donnés comme n'ayant pas de féminin, mais en fait, tendent de plus en plus à en admettre un, surtout dans le F.P.

Cabochard (=entêté) :

Il est *cabochard* – elle est *cabocharde* ; **dispos** : il s'est levé *dispos* (physiquement à l'aise, « en forme ») – elle est un peu *dispose*, ce matin.
Pantois (= **stupéfait** et **penaud**). **Cet adjectif eut jadis et retrouve aujourd'hui, pour féminin, pantoise** : à ces mots elle est restée *pantoise*.»

Les trois auteurs que nous avons consultés pour les années 70, Henri BONNARD dans *Grand Larousse de la Langue Française* en 1971, Christian BAYLON et Paul FABRE en 1973, André MARTINET en 1979, sont, soit entièrement du même avis que ceux que nous avons consultés pour les années 60 (C. BAYLON et P. FABRE, A MARTINET), soit ne disent rien sur le genre de l'AQ, (H. BONNARD). Ces auteurs ont choisi de se taire à notre avis, parce que leurs prédécesseurs ont déjà dit l'essentiel sur le genre de l'AQ.

Dans les années 80, M. GREVISSE et A. GOOSSE (1980 :152-154) dans *Nouvelle Grammaire Française*, au chapitre II, consacré à l'adjectif, au sous-chapitre I (Les marques du féminin) expliquent presque les mêmes points que ceux expliqués par J.-C. CHEVALIER et al sur le genre de l'AQ, mais ils les expliquent en fournissant des exemples différents :

- « a) Les adjectifs qui se terminent par –f au masculin font –v au féminin bref –brève, mais **naïf** → **naïve**.
- b) Maître et traître qui font maîtresse et traîtresse lorsqu'ils sont utilisés comme adjectifs : la pièce **maîtresse**, une manœuvre **traîtresse**.
- c) Maximum, minimum, optimum, prennent leur féminin latin (**maxima**, **minimale**, **optima**) »

Chez certains auteurs des années 90, nous retrouvons les mêmes explications détaillées, avec presque les mêmes exemples que ceux fournis par J.-C ; CHEVALIER et al sur le genre de l'AQ. Il s'agit de M. RIEGEL et al (1994) dans *Grammaire Méthodique du Français*, de Marc BOSQUART (1998) dans *Nouvelle Grammaire Française*.

Patrick CHARAUDEAU, en 1992, dans *Grammaire du sens et de l'expression*, a abordé la question du genre de l'AQ, plutôt sous l'aspect des caractéristiques sémantiques des propriétés, où il met ensemble adjectifs et adverbes.

Michèle NOAILLY (1999 : 12) accepte que la forme de **-e muet** est l'une des formes indiquant le genre, mais cette hypothèse ne se vérifie pas dans tous les cas. Elle cite le cas des adjectifs dérivés qui se terminent par **-ique, -iste, -esque, -able**. Pour les adjectifs dits « Primaires », elle prend comme exemples : **pâle, calme, jaune, tranquille, chaste, ivre, mobile, lâche, drôle** etc. Elle constate que le **-e** final n'est pas une finale féminine :

« On peut faire cette remarque adjacente, que les adjectifs épiciens se terminent tous par **UN -e** dans l'orthographe, ce qui montre bien que cette **finale -e** n'est pas, contrairement à l'opinion reçue, une finale féminine, mais bien plutôt une des rares finales qui ne soit pas marquée en genre, qui n'est pas un genre prédéterminé et soit donc disponible pour les deux. »

Les deux catégories dont parle M. NOAILLY ici sont l'adjectif et le substantif. Elle ne privilégie pas la règle de **-e muet**, car, si certains adjectifs se terminent par **-e muet**, beaucoup de substantifs le font également, en plus les deux ont la capacité d'être adjectif ou substantif.

Certains grammairiens des années 2000 sont du même avis que leurs prédécesseurs sur les points expliqués à propos du genre de l'AQ.

Sylvie POISSON-QUINTON et al (2002 : 94-95), ont suivi les démarches de J.-C. CHEVALIER et al, mais ont complété avec les deux points suivants :

- 1 « Beaucoup d'adjectifs ont la forme d'un verbe au participe présent ou passé.
 - Cet enfant est *fatigant*. C'est une histoire *émouvante*. C'est *étonnant*.
 - Ils sont *fatigués*. Elles sont *fâchées*. Il était désespéré. Elle semblait *amusée*. »

Le deuxième amendement apporté par Sylvie Poisson Quinton et al est le point suivant :

2 « Quelque chose de.... + adjectif masculin singulier.
J'ai vu quelque chose de beau, de grand, de cher. »

Tous les points expliqués sur le genre de l'AQ, par les grammairiens, les auteurs constituent de sérieux problèmes que tout usager surtout anglophone cherche toujours à surmonter afin de pouvoir utiliser la langue française dans ses normes du FLM.

1.4. Place de l'adjectif qualificatif

1.4.1. Place de l'AQ à travers les manuels d'enseignement

Une littérature foisonnante existe à propos de la place de l'adjectif qualificatif français. Depuis Port Royal jusqu'à nos jours, les linguistes, les grammairiens n'ont cessé de parler et de reparler, de proposer et d'analyser avec détails, les principes guidant l'AQ et son placement dans les structures du français.

Cette abondance de littérature à propos de la place de l'AQ, comme nous le verrons, au lieu de faciliter la compréhension de l'AQ français, complique davantage la tâche de celui qui la consulte.

Ce n'est pas l'abondance de littérature qui rend la question complexe, c'est bien la question qui est complexe en elle-même, mais nous faisons allusion à « l'abondance de règles qui tue les règles ». Cette abondance laisse l'utilisateur dans un embarras de choix.

Parmi les auteurs, les grammairiens que nous avons consultés pour les années 60, nous avons retenu, J.-C. CHEVALIER et al (1964) qui ont fourni une analyse détaillée sur la place de l'AQ, « épithète », et G. MAUGER (1968) qui a apporté quelques compléments d'information au travail de J.-C. CHEVALIER et al.

Il faut noter que ces auteurs et grammairiens, sont tous d'accord sur le fait que « seul l'AQ, épithète » change de place et, peut-être, de sens dans les constructions françaises, mais quand l'AQ, est « attribut » ou

« apposé », il n'existe pas de problème lié au positionnement (il peut y avoir antéposition ou postposition avec l'apposition).

Dans leurs analyses sur la place de l'AQ, J.-C. CHEVALIER et al (1964 : 204-208) affirment :

« Dans l'usage d'aujourd'hui tel qu'il est révélé par des conversations courantes, les adjectifs **épithètes** (nous soulignons) sont POSTPOSÉS, et conservent leur accent propre, dans une proportion qui varie autour de 65 p. 100. ANTEPOSÉS, ils perdent leur accent, et se comportent comme préfixes. On remarque d'ailleurs que les adjectifs antéposés sont le plus souvent des adjectifs fort répandus (voir la liste du § 315) »

Ces auteurs poursuivent leurs analyses en mentionnant l'historique de l'adjectif épithète, en se référant aux auteurs comme RABELAIS et DU BELAY au XVI^{ème} siècle et plus tard VAUGELAS.

Leurs analyses seront divisées en cinq parties : 1- facteurs d'ordre syntaxique, 2- facteurs d'ordre rythmique, 3- facteurs d'ordre sémantique, 4- place inhabituelle de l'adjectif épithète, et, 5- ordre de plusieurs adjectifs épithètes.

Les facteurs d'ordre syntaxique sont eux-mêmes subdivisés et expliqués de la façon suivante :

« 1° Quand l'épithète constitue le nœud d'un groupe, c'est-à-dire quand elle a elle-même un complément (...), elle est presque toujours postposée. On distingue les cas suivants :

a) L'épithète accompagnée d'un adverbe est généralement postposée : un VIGOUREUX **cheval** (ALAIN) ; un **Cheval** remarquablement **vigoureux**.

Remarque. – L'épithète précédée d'un des préfixes ou des adverbes- préfixes d'intensité(...), peut rester devant le substantif quand les facteurs rythmique ou sémantique imposent cette position : un beau bébé — un très beau bébé.

b) L'épithète accompagnée d'un complément prépositionnel est toujours postposée : **un amusant spectacle** — un spectacle amusant à voir ; d'identiques sonorités (VILLIERS DE

l'ISLE-ADAM)- des sonorités identiques à celles de la veille.

c) Au comparatif, l'adjectif épithète n'est obligatoirement postposé que lorsqu'il a pour complément un autre adjectif : Nous n'avons jamais fait un aussi long travail que ce mois-ci ; — Nous avons fait un travail aussi **long** que **difficile**.

Remarque : — Au superlatif, la place de l'épithète n'est réglée que par les facteurs rythmique et sémantique : le jour le plus long ; — le plus gros dictionnaire.

2° Quand le substantif qualifié est en outre déterminé par un complément, l'épithète peut être refoulée devant le substantif : un style agréable ; un agréable style de romancier. Mais elle peut aussi être placée après le complément quand il n'y a pas risque d'équivoque (un capitaine d'infanterie sympathique), ou s'intercaler entre le substantif et son complément : les étudiants noirs de Paris »
J.C.Chevalier et al (1964 :204-205)

Le deuxième point « facteurs d'ordre rythmique » est analysé en trois temps, les auteurs lui donnent trois usages qui sont :

« 1- L'adjectif monosyllabique est placé devant le substantif polysyllabique : le vieux français (...), un gros travail, de faux policiers, etc.

2-L'adjectif polysyllabique est placé après le substantif monosyllabique : un cas curieux, un film épouvantable.

Dans : un curieux cas, un épouvantable film, il y a intervention du facteur sémantique (...)

3-L'adjectif monosyllabique a tendance à se placer après un substantif lui aussi monosyllabique : un lit dur ; la vie chère etc. D'une façon générale, on a tendance à placer en tête du groupe l'élément le plus court (...). Les facteurs syntaxiques qui ont été énumérés au paragraphe précédent peuvent en dernière analyse, être interprétés de cette façon. »
(J.C.Chevalier et al (1964 :205).

La troisième partie de leur analyse, « facteurs d'ordre sémantique » auxquels les auteurs ont consacré à peu près deux pages, est

décomposée en trois points (a, b, c). Dans la partie « c » ils nous présentent une vingtaine d'adjectifs relativement courts, qui changent de sens selon qu'ils soient **antéposés** ou **postposés**. Avant d'entrer dans les détails de leur analyse, ils expliquent :

« Du point de vue du sens, on remarque l'opposition suivante : l'épithète ANTÉPOSÉE se combine avec le substantif pour constituer avec lui une désignation plus précise, mais globale, de ce dont on parle ; l'épithète POSTPOSÉE conserve son indépendance, et indique une qualité distinctive de ce dont on parle. Ainsi, quand on parle d'un **horrible** individu, on modifie, en le qualifiant la notion d'individu, puis on applique cette nouvelle notion à la personne qu'on a en vue ; quand on parle d'un individu **horrible**, on se contente d'appliquer la qualité d'« horrible » à tel individu pris isolément : la notion d'« individu » reste intacte. **Remarque** : – Cette opposition de sens découle de la différence d'accentuation signalée au § 312 : accentué l'adjectif antéposé a tendance à se souder au substantif, alors que l'épithète postposée, conservant son accentuation propre, garde son individualité » J.C.Chevalier et al. (1964 :205-206)

Les détails en a, b, c, sont les suivants :

« a) Sont généralement placés **avant** le substantif ceux des adjectifs dont le sens se combine facilement avec celui du substantif : adjectifs courants, comportant souvent une nuance d'appréciation morale ou esthétique. Dans les vingt premières pages d'un roman contemporain, on trouve dans cette position les adjectifs suivants, rangés par ordre de fréquence décroissante : *petit, nouveau, bon, gros, vrai, vieux, grand, haut, mauvais, dernier, meilleur, nombreux, multiple, futile.*

b) Sont généralement placés **après** le substantif ceux des adjectifs qui permettent d'identifier ce dont on parle : adjectifs exprimant une relation (...), mais aussi des adjectifs exprimant la couleur, la forme, et, d'une façon générale servant à établir une classification. On place aussi **après** le substantif, les participes et les

adjectifs verbaux : *un élève doué ; une odeur repoussante.*

c) Certains adjectifs prennent des sens nettement différenciés selon que, placés **avant** le substantif, ils se combinent avec celui-ci, ou que, placés **après** lui, ils conservent leur individualité sémantique. Parmi les plus courants, on remarquera surtout :

—ANCIEN : *un ancien roi – un roi ancien ;*

—BEAU : *une belle femme – une femme belle ;*

—BON : *un bonhomme – un homme bon* (*bonhomme* est un mot composé ; mais les deux éléments portent séparément les marques du pluriel) (...)

—BRAVE : *un brave homme – un homme brave* (« courageux »)

—CERTAIN : de même que *différent(s)*, *divers* et *nul*, cet adjectif est déterminatif, et peut s'employer avec la valeur d'un article lorsqu'il est placé devant le substantif : il est qualificatif lorsqu'il lui est postposé : *certaine nouvelle – une nouvelle certaine ; différents livres – des livres différents ; nul devoir – un devoir nul ;*

—CURIEUX : *un curieux homme – un homme curieux ;*

—DERNIER : la dernière *année – l'année dernière* (on peut dire *l'an dernier*, mais non *le dernier an* : intervention du facteur rythmique) ;

—FIER : *un fier imbécile – un imbécile fier.*

GALANT, GENTIL, GRAND, GROS, JEUNE, MAIGRE, PAUVRE, PETIT, PROPRE, SACRÉ, TRISTE, UNIQUE, VAGUE, VILAIN : *un vilain homme – un homme vilain.*

Certains de ces oppositions tendent à disparaître de l'usage contemporain. En revanche, on remarque que l'adjectif antéposé y prend fréquemment une valeur intensive, bien illustrée par l'exemple suivant :

Ce n'est pas un grand film, c'est un film grand
(F. GIROUD, *l'EXPRESS*, n° 610)
(J.C.Chevalier et al (1964 :206-207)

J.-C. CHEVALIER et al. expliquent dans la quatrième partie, « place inhabituelle de l'adjectif », le non respect des règles de la place de l'AQ épithète tel qu'ils l'ont présentées ci-dessus. Ce non respect dépend selon eux des facteurs suivants :

« a) D'assez nombreux groupes ADJECTIF + SUBSTANTIF constituent des expressions figées : ce sont des fossiles linguistes témoins des époques révolues de l'histoire de la langue. Certains sont devenus des mots composés : **vif-argent, chauve-souris**, etc.

Dans quelques autres, l'adjectif et le substantif conservent leur statut, mais ne s'emploient plus en cet ordre que dans des contextes définitivement fixés : **à plat ventre ; faire la sourde oreille ; pleurer à chaudes larmes**, etc.

b) La place inhabituelle de l'adjectif épithète s'explique par une intention stylistique de l'auteur : le fait d'inverser l'ordre attendu – aussi bien dans un sens que dans l'autre – est générateur d'un effet qui dépend et de l'adjectif employé et du contexte. Parmi la foisonnante variété des cas possibles, on retiendra ceux-ci à titre d'exemples :

— L'auteur fait intervenir le facteur sémantique au rebours de l'usage habituel : quand VICTOR HUGO parle de « **rouges tabliers** », il refuse à l'adjectif toute valeur distinctive, mais lui confère une valeur pittoresque accentuée.

— L'auteur fait prévaloir le facteur sémantique sur le facteur rythmique : ainsi quand JARRY parle d'un « **démocratique spectacle** », de « **notre esthétique volonté** », ou d'« **ophidiennes caisses** ».

— On peut aussi combiner ces deux procédés ; de là des groupements tels que : « **ses violettes dents** » (JARRY) » J.C. Chevalier et al. (1964: 207-208)

Pour terminer leurs explications sur la place de l'adjectif épithète, dans la cinquième partie (ordre de plusieurs adjectifs épithètes) J.-C. CHEVALIER et al évoquent la juxtaposition et la coordination des adjectifs épithètes comme facteur justifiant la place de l'AQ, ils évoquent les cas suivants :

« a) Les adjectifs sont juxtaposés (entre eux ou de chaque côté du substantif) sans pause vocale importante. Trois types de groupements apparaissent :

— Deux adjectifs juxtaposés devant le substantif : **un joli petit dîner** (LABICHE) ; **ce**

pauvre cher homme (BALZAC) ; **cette arrogante petite cliente** (SAPORTA), le premier adjectif qualifie le groupe constitué par le substantif et le second adjectif.

— Deux adjectifs juxtaposés après le substantif : **les milieux politiques américains ; la guerre civile espagnole ; mes études biologiques personnelles** (J.ROSTAND) ; le second adjectif prend fréquemment une valeur distinctive accentuée qui porte sur le groupe constitué par le substantif et le premier adjectif.

— Deux adjectifs juxtaposés de part et d'autre du substantif : **l'indomptable âne rouge** (ALAIN) ; **un grand geste las ; cet ardent soleil bourguignon** (BALZAC) ; chacun des adjectifs qualifie le groupe constitué par le substantif et l'autre adjectif.

Ces trois types de groupements présentent, on le voit, le caractère commun de ne pas placer les deux adjectifs sur le même plan par rapport au substantif.

Remarque : Il est exceptionnel que plus de deux adjectifs soient groupés de cette façon : **De petits écoliers parisiens d'école primaire réguliers dans leur scolarité** (Th. SIMON) [style de médecin, à ne pas imiter].

b) Les adjectifs sont coordonnés ou séparés par une pause vocale importante (marquée par la virgule) : ils sont alors placés sur le même plan par rapport au substantif, et leur nombre n'est théoriquement limité que par besoins – la fantaisie – de l'utilisateur. Leur place avant ou après le substantif est réglée par les facteurs indiqués plus haut (...). Toutefois, le facteur rythmique intervient de façon extrêmement souple, puisque l'on trouve des séries de deux ou trois adjectifs juxtaposés avec pause vocale ou coordonnés devant un substantif : **un enfantin et charmant éclat de rire** (VILLIERS DE L'ISLE ADAM) ; **ce gros, grand, carré général** (BALZAC). Mais il est plus fréquent que de telles séries soient placées après le substantif : **une blancheur absolue et dure** (VALERY) ; **un univers extrêmement net, et coupant, et pur, et intelligible** (MONTHERLANT). » J.C. Chevalier et al (1964 :208)

Ces explications, ces analyses si minutieuses, sur la place de l'adjectif qualificatif devraient en principe rendre la tâche facile à l'utilisateur puisqu'elles sont détaillées, mais elles constituent un problème parmi les innombrables problèmes, sinon le plus gros que rencontre l'utilisateur de la langue française, qu'il soit anglophone, francophone, même français.

G. MAUGER (1968) est presque du même avis que J.-C. CHEVALIER et al à propos de la place de l'adjectif qualificatif, mais il explique qu'en ancien français la position « AVANT », l'« ANTÉPOSITION », était privilégiée par le fait que le français était influencé par la syntaxe germanique. D'après G. MAUGER, aujourd'hui, c'est la position « APRÈS », la « POSTPOSITION », qui est normalement la place de l'AQ. Il explique à son tour que l'« antéposition » est encore pratiquée dans beaucoup de cas, et ceci en six points importants en les classifiant de la façon suivante :

- 1- les adjectifs qui se placent généralement APRÈS le nom en français dans la prose,
- 2- les adjectifs qui se placent AVANT le nom,
- 3- la place de beaucoup d'adjectifs courts,
- 4- les adjectifs longs, c'est-à-dire des adjectifs qui ont trois syllabes et davantage,
- 5- la place des adjectifs et des noms monosyllabiques, et
- 6- la place de plusieurs adjectifs accompagnant un nom.

Dans le groupe des adjectifs qualificatifs qui se placent **après** le nom, MAUGER (1968 : 46-48) met en tête ceux qui définissent ou qui identifient, c'est-à-dire qui se rapportent:

- a) – à une qualité physique, couleur, forme, aspect, etc (au sens propre) : un toit **rouge**, une planche **carrée**, une table **ronde**, une pente **raide**, etc, (sauf double, triple... : un double saut).
- b) – à la géographie, à la nationalité : la zone **tropicale**, la nation **française**.
- c) – à la religion : la morale **chrétienne**, la morale **laïque**.

- d) – aux sciences et aux techniques : l'acide **sulfurique**, la désintégration **atomique**.
 e) – à l'administration, à la politique : une circulaire **ministérielle**, le parti **socialiste**.
 f) – à l'art (littérature et beaux arts) : un texte **poétique**, la musique **dodécaphonique**, le style **roman**. »

Dans le même groupe d'adjectifs qui se placent **après** le nom, il met en deuxième position les participes passés et certains participes présents employés comme adjectifs : une chevelure **frisée**, une conférence **assommante**. En troisième position dans ce groupe d'adjectifs qui se placent après le nom, MAUGER met des adjectifs suivis de compléments : **une soupe bonne pour les chiens**.

Dans le groupe des adjectifs qui se placent **avant** le nom, MAUGER met les adjectifs suivants :

- 1- « Certains adjectifs très usuels (généralement courts) qui n'ont guère cessé d'être antéposés, depuis les origines, en particulier : **beau, bon, grand, gros**, (haut : ce haut édifice, une haute tour, mais on dit : à *marée haute*).
N.B. Dans : marcher la tête haute, porter l'épée haute, l'adjectif a plutôt valeur d'attribut »

Il faut signaler que MAUGER a pris comme exemples les mêmes adjectifs que ceux cités par J.-C. CHEVALIER et al, tout en signalant un autre fait important que voici :

- N.B. « **1-Modifiés par les adverbes courts comme très, peu, ces adjectifs se placent plus aisément après le nom : un nom très grand, un enfant trop jeune. Si l'adverbe est plus long cette construction devient quasi obligatoire : un homme plutôt gros – un garçon vraiment petit – une planche démesurément longue.** »
 « **2- Certains de ces adjectifs, surtout lorsqu'ils sont appliqués à des êtres humains, ou à des faits qui intéressent les hommes, abandonnent souvent leur sens premier : en effet c'est un fait vrai pour tous les adjectifs**

antéposés, ils tendent à faire corps avec le nom qui le suit et prennent alors une valeur affective ou expressive, plutôt qu'explicative : « *un grand homme* » « *les grands hommes* » **désignent le plus souvent ceux qui ont bien servi l'humanité – « *un gros mangeur* » peut être mince : il frappe par sa capacité d'absorption – « *les vieux amis* » sont ceux, même jeunes, sur qui l'on peut compter – « *c'est un petit imbécile* », appliqué à un adulte, signifie : un imbécile particulièrement maladroit. « *Nos petits soldats* », « *Ma petite maman* », au contraire ont un sens affectueux. (...).**

D'où la nécessité, parfois, de placer ces adjectifs en postposition pour leur restituer le sens premier ainsi mis en relief : Dites : « *un homme grand* », **pour éviter une confusion avec « un grand homme » – « un homme jeune », pour éviter la confusion avec « un jeune homme » (De 15 à 25 ans, par exemple, on est un jeune homme — mais on est *un* homme jeune... sans limite d'âge.) Dites « *un ami vieux* » (ou plutôt *agé*) pour insister sur sa vieillesse. » G.Mauger (1968 :47-48)**

Pour finir avec les adjectifs placés **avant** le nom, MAUGER attire l'attention sur la place des adjectifs qualificatifs dans des expressions figées, ce qui complète les points mentionnés par J.-C. CHEVALIER et al

« D'autres adjectifs aujourd'hui normalement postposés, sont restés cependant antéposés dans des expressions figées et anciennes comme : *faire la sourde oreille, un rond-point, un rouge-gorge.*

Ou dans des noms propres anciens aussi : *Neufchâteau, Noirmoutier (= monastère noir), rue des Blancs-Manteaux.*

En Picardie, en Artois, en Lorraine, on pourra encore entendre dire : *une noire robe, un noir merle »* G.Mauger (1968 : 48).

Dans le sous-chapitre « **la place de beaucoup d'adjectifs courts** », G. MAUGER consacre plus de temps à l'analyse et à l'explication en

passant en revue une cinquantaine d'adjectifs qualificatifs que nous ne pourrions pas énumérer ici. Avant de commencer l'analyse de chaque adjectif, il affirme que :

« Les adjectifs normalement **antéposés** (...) ne sont pas seuls à connaître le passage du sens premier (explicatif) au sens second (expressif, souvent extensif) – Beaucoup d'adjectifs courts (d'une ou deux syllabes prononcées), normalement **postposés**, offrent aussi cette variation.

En voici quelques-uns parmi les plus employés (on remarquera que, souvent, l'antéposition introduit un sens figuré ou intensif : Amer : 1- des pommes amères (par opposition à pommes douces) (...) M.Mauger (1968 :48).

Il faut noter que les adjectifs analysés par M. MAUGER ici correspondent à ceux que J.-C. CHEVALIER et al ont relevés, la seule différence est que ces derniers ont travaillé sur un corpus d'une vingtaine d'adjectifs et G. MAUGER disposait d'une cinquantaine.

En quatrième position M. MAUGER (1968 : 55-56) analyse et explique la place des adjectifs « longs » (trois syllabes ou davantage).

Il subdivise le sous-chapitre en trois rubriques :

1-« Qu'ils soient (comme il est normal), **postposés**, ou, surtout dans le F.E. (Français Ecrit), **antéposés**, ils ne connaissent pas pour autant, de telles variations de sens. La nuance qui sépare les deux constructions est parfois peu sensible : on dira aussi bien : *une intéressante* conférence qu'une conférence *intéressante*, une conversation *ennuyeuse* qu'*une ennuyeuse* conversation. C'est surtout à propos de ces adjectifs que jouera la liberté de l'écrivain, mais, antéposé, l'adjectif est plus accentué. »

2- **Cependant, ici encore, la postposition confère essentiellement une valeur explicative – l'antéposition une valeur plus expressive et parfois intensive.**

On dira donc : un ambassadeur *extraordinaire* : **chargé d'une mission exceptionnelle** – mais :

vous avez une extraordinaire audace (**valeur intensive**).

On notera, d'ailleurs, certains abus dans la prose contemporaine. M. Aurélien SAUVAGEOT cite (*Français écrit, français parlé*) : « un prometteur duel Saint Etienne Nancy » (Le Figaro du 5 janvier 1957)

3-Ajoutons que, dans le F.P., un accent d'intensité frappe souvent la consonne initiale de l'adjectif (ou, s'il commence par une voyelle, la consonne initiale de la seconde syllabe). Alors, même en postposition, l'adjectif souligne la part que prend à l'énoncé le sujet parlant, et joue le rôle d'une sorte d'intensif : il a un talent remarquable – c'est un crime abominable. »

En cinquième position, il évoque le cas des adjectifs et des noms monosyllabiques qu'il qualifie de particulièrement délicat. Dans ce cas, l'accent tonique, l'harmonie et l'usage entrent en jeu. Il les regroupe en trois :

1- « **Seul l'adjectif est monosyllabique : alors en principe, il se place soit après, soit avant le nom, selon les observations déjà citées plus haut** : un *grand* terrain - un tapis *rond* – un enfant *fier* – un *fier* insolent.

2- **Le nom seul est monosyllabique : Le français répugne à antéposer l'adjectif, (sauf dans le cas cité un peu plus haut), et dit** : un cas *difficile* – un air *satisfait* – un mot *sonore*.

Mais cette observation ne vaut pas pour les adjectifs dont la finale dégagera, par nécessité phonétique (loi des trois consonnes par exemple 1), un e sonore, séparant ainsi l'accent du nom et l'accent de l'adjectif : un *horrible* cri – un *quadruple* saut.

3- **Le nom et l'adjectif sont tous deux monosyllabiques : Là encore (...) le français répugne à antéposer l'adjectif** : un cri *bref* – un pas *vif* – un temps *sec* – un train *lent*.

L'antéposition n'est acceptable, généralement, que si, la première syllabe (en l'espèce, l'adjectif) comporte un certain allongement (par exemple : un long cri, de grands mots) – « Le héron au long bec

emmanché d'un long coup. » (La Fontaine, Le Héron)

Ou bien entendu, si cette syllabe se termine par deux consonnes dégageant un –e articulé, qui transforme l'adjectif en dissyllabe : un simple mot, une triste fin » G.Mauger (1968 :56)

Finalement, au dernier point de la présentation sur la place de l'adjectif qualificatif, MAUGER évoque le cas du nom accompagné de plusieurs épithètes:

« Les habitudes de constructions sont en général les mêmes qu'en I, II, III, IV, V : Une planche *longue* et *étroite* – un *bon gros* homme – une *petite* rue *étroite* – un *bon petit* diable – une table *ovale* *ancienne* – l'*ancienne* table *ovale* (= **qu'on a transformé et qui n'est plus ovale**) – une *jolie* maison, *fraîche* et *accueillante*. » G.Mauger (1968 :56).

A partir des exemples fournis par M MAUGER dans sa dernière analyse, il apparaît clairement que plusieurs adjectifs qui qualifient un seul nom n'ont aucune règle fixe en ce qui concerne leur place. Tout dépend de la fantaisie, et surtout du style de celui qui écrit.

Dans les années 70, Henri BONNARD (1971), dans *Grand Larousse de la langue française*, Christian BAYLON et Paul FABRE (1973), dans *Grammaire Systématique de la langue française*, et André MARTINET (1979), dans *Grammaire Fonctionnelle du Français*, op cit, nous apportent quelques ajouts aux analyses faites par les grammairiens des années 60 que nous avons consultés sur la place de l'adjectif qualificatif.

Henri BONNARD (1971 : 308- 309) ajoute des éléments suivants qui nous paraissent importants surtout sur la place de l'adjectif attribut :

1- « La langue littéraire modifie l'ordre des mots sans briser la chaîne orale : l'anticipation de l'attribut entraîne alors l'inversion du sujet. Permutation impossible quand l'attribut, comme le sujet, est un nom, mais fréquente s'il est adjectif. Ainsi la qualité est mise en relief :

Précieuse, à vrai dire, m'apparaît la mémoire des lieux, des visages, des odeurs (Duramel).

Cette anticipation est favorisée par les adjectifs nombreux et rares : - **Nombreuses** sont les proses médiocres (Lanson) ;

k) Par un mot de comparaison :

Plus navrante et **plus** grise est l'impression que laisse « l'Education sentimentale » (Lanson) ;

l) Par un adverbe d'intensité :

Si grave était ce chant, que la fête s'arrêta (Voisins). (...) Et son commentaire semble avoir inspiré M. André Gide, **tant** sont identiques leurs vues (Massis). L'ordre canonique est exceptionnel quand le sujet est un infinitif ou une proposition. On use ordinairement, dans ce cas, de la construction impersonnelle : Il est urgent de réparer ce pneu. Il est possible que le train ait du retard.

Le volume est souvent le facteur qui détermine l'ordre des mots quand l'attribut se rapporte au complément d'objet. L'objet précède en principe l'attribut :

Je trouve ce chapeau horrible.

Il peut suivre, principalement s'il est long : *Maintenant* le soleil rayonne, inonde la terre, rends étincelants les murs des maisons qui, de loin, ont l'air aussi de neige éparpillée (Maupassant) »

Il évoque un autre point sur la place de l'adjectif attribut sans verbe, qu'il explique en ces termes :

« On observe dans les phrases suivantes un rapport logique prédicat thème : pas bête votre idée.

Bon, voilà bien parlé, cela (Molière)

Fatigants ces bois, fatigante cette savane (M. Butor)

Dira-t-on que **pas bête** est attribut de votre idée ? Oui, si on définit l'attribut sur le plan du sens, si l'on admet pour critère la transformation en phrase attributive : Votre idée n'est pas bête. L'accord de l'adjectif (ex. fatigants) avec le nom (ces bois) est commun à l'attribut et à l'épithète, mais la fonction épithète, l'impliquant dépendance de l'adjectif, est écartée si l'on pratique la réduction : la première phrase, pourrait très bien être réduite

à : **Pas** bête ! Prédicat de sujet inexprimé, mais on a : **Votre** idée.

Il s'agit de phrases très spontanées, organisées après coup, incomplètement, par l'expression toujours seconde d'un sujet, qui vient éclairer le sens du prédicat initial.

Cette construction est grammaticalisée pour certains adjectifs comme heureux (et ces préfixés) :

Heureux ceux qui sont morts pour la terre *charnelle* (Péguy) ; (...)

et certains adjectifs suivis d'un infinitif thème : Impossible d'ouvrir. Inutile d'insister. Libre à vous de venir ou non. » Henri BONNARD (1971 :309).

Quant à la place de l'adjectif épithète, H.BONNARD n'a rien ajouté aux points mentionnés par J.C.CHEVALIER et al.

Christian BAYLON et Paul FABRE (1973 :47) attirent l'attention sur un fait que voici :

« Certains emplois sont impossibles : *un **typique** homme. Cependant bien de changements peuvent se rencontrer par rapport aux tendances ci-dessus définies. Ces changements sont souvent d'ordre stylistique. La presse sportive use beaucoup de l'antéposition : **Gigantesque** bataille à Wembley. **Foudroyante** attaque de Merckx dans les Pyrénées. »

André MARTINET (1979 :80-81), évoque les mêmes points que les grammairiens déjà cités, mais apporte un éclaircissement sur la place de l'adjectif dans des constructions complexes. Il donne des précisions sur la place de l'adjectif qualificatif dans les constructions françaises où un adjectif « normal » est employé avec un adjectif relationnel:

« a –Postposé au substantif, l'adjectif peut avoir un statut de « relationnel », comme budgétaires, dans « difficultés budgétaires ou de qualificatif normal, comme sérieuses dans difficultés sérieuses. Si les deux types d'adjectif sont employés pour déterminer le même substantif, c'est le relationnel qui prend

régulièrement la première place : on dit *des difficultés budgétaires sérieuses* et non *des difficultés sérieuses budgétaires* ; de même qu'on dit *une boucherie chevaline* et qu'une *boucherie moderne*, chevaline serait étrange.

On voit que *difficultés budgétaires* et *boucherie chevaline* tendent à constituer une unité synthématique, et ceci est confirmé par la mobilité potentielle, de part et d'autre de ce syntème, du second adjectif du statut qualificatif normal : *de sérieuses difficultés budgétaires, une énorme boucherie chevaline*.

b -La coordination permet de joindre à un substantif, ou un substitut de substantif, deux ou plus de deux adjectifs de statut épithétique. Ces adjectifs sont coordonnés parce qu'ils sont de même nature et qu'ils jouent le même rôle, c'est-à-dire qu'ils sont liés à un monème de rattachement pour la raison, quelle que soit la distance qui les sépare de ce monème. Ainsi dans cette phrase d'Anatole France : *J'allais au Collège de France, par cette étroite, montueuse, raboteuse, sale et vénérable rue Saint-Jacques...*, un lien identique unit les cinq épithètes antéposés à *rue Saint-Jacques* »

Dans *Encyclopédie de la grammaire et de l'orthographe*, Delphine Denis et al, (1997) ont également la même conception que les auteurs des années 60, sur la place de l'AQ : ils évoquent dans leurs explications les mêmes points de vue.

Marc BOSQUART (1998), dans *Nouvelle Grammaire Française*, par exemple a expliqué la place de l'adjectif qualificatif dans la même optique que les auteurs des années 60, surtout, J.-C. CHEVALIER et al. en insistant sur l'adjectif attribut et l'adjectif épithète.

M. NOAILLY (1999) dans *L'adjectif en français*, dans le sous-chapitre 2-(La position de l'épithète) du chapitre IV (L'ADJECTIF EPITHETE), reconnaît les difficultés qui entourent la place de l'adjectif qualificatif, les problèmes que rencontrent les usagers, surtout étrangers d'après elle. M. NOAILLY parle de l'impossibilité des grammairiens de théoriser et de fixer une place à l'AQ en général, et la place de l'adjectif **épithète** en particulier :

« (...) Et, comme le notait déjà J. Cellard dans une chronique ancienne du Monde, le problème est d'autant plus difficile à théoriser qu'il est facile à résoudre dans la pratique : (...). Pour la même raison, ce sont surtout les romanistes étrangers dont la langue maternelle est du groupe germanique (Renier, Weinrich, Forsgren, Larson) qui ont porté intérêt à cette question, **puisque leurs idiomes, pratiquant l'antéposition systématique de l'épithète, ignorent les délicatesses du choix.**(Nous soulignons.)

«Pour avancer un peu, on proposera deux préalables conjoints. Tout d'abord, il faut admettre que ce qui détermine la position d'une épithète, **ce n'est pas un critère unique, mais plus souvent un faisceau de critères,** qui font pencher la balance d'un côté plutôt que de l'autre, et qui exercent leur influence de façon opposée. On verra quels sont ces critères, et combien **ils révèlent d'ordres divers.** Par ailleurs, et ce point est lié au précédent, il faut bien considérer que la position de l'épithète ne se joue pas **qu'au niveau de l'adjectif lui-même, ni même à celui d'un GN isolé, mais peut dépendre de l'ensemble de contexte phrasique, et même plus largement, du contexte littéraire, époque, genre, etc.** » (Nous soulignons) M.Noailly (1999 :88).

Ce faisceau de critères dont parle M.NOAILLY et qu'elle propose d'analyser ne sont pas différents de ceux déjà analysés par ses prédécesseurs, surtout, J.-C. CHEVALIER et al. Ces critères sont d'ordre morphologique, syntaxique, sémantique et stylistique, comme cela a été démontré dans les ouvrages précédents. Ces facteurs, M. NOAILLY (1999) les analyses en utilisant parfois les mêmes exemples, les mêmes mots que ceux utilisés dans les ouvrages précédents.

Bien qu'elle ne souhaite pas proposer ou imposer une théorie sur la place de l'adjectif en français, elle semble pencher du point de vue qui attribue « la postposition » comme une place systématique et naturelle de l'adjectif épithète, car elle affirme dans la conclusion du dit-chapitre ce qui suit :

« Sur le problème de la position, en dehors de certaines contraintes distributionnelles, l'usager a une marge de liberté. Si les deux positions sont possibles, **il ne reste pas moins que la place systématique de l'épithète est nettement la postposition** (Nous soulignons) C'est donc l'antéposition qu'il s'agit de justifier. Celle-ci, fondamentalement, a un rôle descriptif. Il y a donc d'autant plus d'artifice à antéposer un adjectif que celui-ci a un sémantisme qui le prédispose à jouer un rôle distinctif (c'est le cas des AR). On peut en revanche voir postposés des adjectifs évaluatifs, à faible pouvoir distinctif, soit parce que, longs, ils sont associés à des substantifs monosyllabiques, soit parce que ce placement leur assure une position accentuée. Sur cette question, **tout ramener à un principe unique paraît difficilement tenable et peu raisonnable.** (Nous. Soulignons) Il y a probablement un ordre fondamental qui plane au-dessus de tous les choix, mais qui ne les détermine pas tous, dans la mesure où, comme on a tenté de le montrer plus haut, d'autres types de facteurs influencent parallèlement la décision finale. » M.Noailly (1999 :104-105).

La partie soulignée dans le dernier paragraphe de la citation, montre la délicatesse, et l'impossibilité des grammairiens, des linguistes des années 60, aux années 90 à résoudre, et à attribuer une place fixe à « l'adjectif qualificatif. Reste à voir, si les grammairiens, les linguistes des années 2000 parviendront à trouver une solution à ce délicat problème qu'est « **la place de l'adjectif qualificatif épithète en français** ».

Parmi les grammairiens, les linguistes, auteurs de manuels de grammaire des années 2000 que nous avons consultés, René LAGANE (2001), J.-C. CHEVALIER et al (2002), Sylvie POISSON-QUINTON et al (2002), n'ont rien apporté de nouveau quant aux critères déterminant « la place de l'adjectif qualificatif en français ». Par contre, Marc WILMET (2003), évoque la place de l'adjectif qualificatif tout en faisant allusion à l'abondante littérature sur ce

sujet, et il se propose de clarifier, de « calmer les esprits » en suggérant trois grands axes ou trois grandes orientations.

Il s'agit de ce que M. WILMET nomme : **1- l'orientation empirique, 2- l'orientation expérimentale, et, 3- l'orientation théorique.**

Il explique que l'adjectif s'antépose (avant) ou se postpose (après), selon son sens, selon le style, selon la philosophie, ou selon la psychologie, selon l'histoire, selon la culture, ou selon l'ensemble de tous ces critères pour certains.

Il les présente ainsi:

- a) arguments sémantiques,
- b) arguments stylistiques,
- c) arguments psychologico-philosophiques,
- d) arguments historiques, et,
- e) arguments culturels.

Pour tous ces arguments, il évoque toutes les théories des grammairiens des années précédentes pour l'**antéposition** ou la **postposition** de l'adjectif, avec des exemples cités par ceux-ci.

Dans le sous-chapitre « orientation expérimentale », M. WILMET (2003 : 215-216) évoque le résultat d'un travail qu'il a fait en 1980, où il a exploré un corpus de 4000 pages. Dans ce travail, il compte :

«29016 adjectifs dont 9738 **antéposés** et 19278 **postposés** (soit 33,56% de AN et 66,44% de NA), plus une quantité de chiffres malaisément interprétables ».

D'après ses enquêtes, les facteurs propices à l'AN seraient :

- 1- la fréquence des adjectifs,
- 2- leur faible masse phonique,
- 3- la préfixation en **-in**.

Les facteurs propices à l'NA seraient :

- 1- les adjectifs chromatiques (de couleur),
- 2- l'origine nominale ou verbale de l'adjectif (participes passés des noms transférés, des participes présents),
- 3- la suffixation en **-able, -ible, -uble...**

Dans le sous-chapitre « orientation théorique », M. WILMET, mentionne les raisonnements de quelques-uns de ces prédécesseurs qui sont supposés rendre compte de **l'antéposition** ou de **la postposition** de l'AQ.

Il s'agit de :

1- REINER (1968), pour qui l'ordre **AN** traduit la **subjectivité** et l'ordre **NA** l'**objectivité** du propos.

2- WAUGH (1977), qui établit que l'adjectif **antéposé complémentaire à la façon d'un adverbe l'idée sous-jacente au nom**, cet auteur ne disant rien sur la postposition. Les autres auteurs cités par MILMET sont ceux qu'il appelle « les GUILLAUMIENS », il s'agit de MOIGNET (1981), VACHON-L'HEUREUX (1984), SAINT-GELAIS (1984), qui imputent l'**AN** (antéposition) à une « **idéogénèse** » (ou *formation mentale*) partiellement concomitante de l'adjectif et du nom, et la **NA** (postposition) à leur « **idéogénèse** » **autonome**, quitte à fonder ensuite la réalité de ces processus – simultanés ou décalés sur les séquences **AN** ou **NA**.

Jusque là M.WILMET n'a fait que passer en revue les idées qui existaient sur la place de l'adjectif qualificatif français et qu'il refute car affirme-t-il (p. 217):

« Nous allons chercher **le salut** (la passe, pour filer la métaphore maritime) dans une synthèse d'expérimentation et de théorie, l'une contrôlant l'autre et l'autre éclairant l'une » (Nous.soulignons).

M.WILMET propose de trouver une solution aux difficultés que rencontrent les usagers de la langue française quand il s'agit de la place de l'adjectif en annonçant dans l'œuvre, en lettres majuscules ce qui suit :

«ON INFÉRERA (1) - QUE L'ORDRE
MAJORITAIRE (NA) ALLIGNE LES
CARACTÉRISANTS DIRECTS SUR LES
CARACTÉRISANTS INDIRECTS,

(2) – QUE L'ORDRE MINORITAIRE (AN) ALIGNÉ
LES CARACTÉRISANTS STRICTS SUR LES
CARACTÉRISANTS NON STRICTS »

Les adjectifs nommés « caractérisants » par M. WILMET, sont nommés « déterminants » par les autres grammairiens, discussion terminologique, ce qui n'entre pas dans le cadre de ce travail.

Néanmoins, là où il parle de « l'alignement des caractérisants directs sur les caractérisants indirects », il soulève quelques points pertinents qui méritent d'être cités

« Caractérisants indirects, c'est-à-dire
1. prépositionnels à base nominale, verbe ou adverbe, 2. pronominaux et conjonctionnels à base verbale. **L'apparement de l'adjectif à un nom, un verbe ou un adverbe élucide d'emblée la suprématie de NA**

(nous soulignons.) dans : • les noms transférés en adjectifs : robe MARRON, air BÊTE, effet BŒUF.

• Les dénominaux : tour CYCLISTE, carte ROUTIÈRE, crédit AGRICOLE, accent MARSEILLAIS, contestation ESTUDIANTINE... = « à vélos », « des routes », « pour l'agriculture », « de Marseille », « des étudiants » ...

• Les déverbaux : « participes passés » (p.ex. porte FERMÉE = « qui est fermée ») « participes présents » (p.ex. attitude PROVOCANTE = « qui provoque »), dérivés en -able, -ible, -uble, -if, -eur/-ice ... (p.ex. produit SOLUBLE = « qui se dissout », poker MENTEUR = « où l'on ment », fils ADOPTIF = « que l'on a adopté », force MOTRICE = « qui met en mouvement ») ...

• Les dérivés en -eur des adverbes latins *ant*, *post*, etc., dans ANTÉRIEURE /POSTÉRIEURE, étage INFÉRIEUR SUPÉRIEUR, renfort EXTÉRIEUR/ ULTÉRIEUR = « en avant », « en arrière », etc. M.Wilmet (2003 :217-218).

En parlant d'« alignement des caractérisants stricts sur les caractéristiques non stricts » l'auteur justifie la position des adjectifs numéraux cardinaux (premier, deuxième, etc.), des personnels (mien, tien, sien, etc), de l'adjectif « propre », du rôle du préfixe « in », de la

neutralisation (p.ex. NOIR corbeau, BLANCHE colombe, VERTE prairie) qui a été nommée « épithète de nature » par les prédécesseurs de WILMET. L'auteur justifie aussi l'antéposition de HONNETE (homme), GROS (mangeur), GRAND (buveur), HEUREUX (poète), PARFAIT (crétin), CHAUD (lapin) etc. et, leur emploi spécial, puis il conclut avec une formulation mathématique qu'il met en surbrillance dans le manuel :

«Mathématiquement parlant, l'ordre AN décrit l'inclusion d'un ensemble E2 dans un ensemble E1, de façon que chacun des éléments de E2 appartienne également à E1. P.ex. une éclatante victoire= « l'ensemble des objets éclatants pris en considération ne sort pas du cadre des victoires ». L'adjectif antéposé provoque ainsi la partition du nom, avec les suites que l'on a vues pour la concurrence de/des (...) ou la liaison (...)»
M.Wilmet (2003 :220)

Pour conclure sur la place de l'adjectif (ANTEPOSITION ou POSTPOSITION), il préconise une solution comme il le dit lui-même :

« La solution préconisée tient en une formule :

(pour tout x, si NA, alors x appartient à N, x appartient à A, et N est en intersection avec A, et, si AN, alors x appartient à N, x appartient à N, et N inclut A) ».M.Wilmet (2003 :220).

Toutes les analyses, les explications de M.WILMET sur la place de l'adjectif qualificatif sont censées résoudre les problèmes que rencontrent les usagers, mais on émet un peu de doute, car comme le souligne M. NOAILLY, le problème n'est pas résolu :

« Sur ce sujet si abondant, on est en droit de désespérer Faut-il postuler que les deux positions possibles de l'épithète en français sont fixées au niveau du système, alors que d'une part tant de langues adoptent un traitement uniforme du problème, et que, d'autre part, en français même, le contraste interprétatif entre antéposition et postposition

semble n'être que partiellement vérifié ?
M.Noailly (1999 :88).

Les critères qui déterminent la position de l'adjectif qualificatif en français (**antéposition ou postposition**) sont insaisissables sinon indéfinissables, les règles proposées depuis les premières origines de la grammaire française n'ont pas changées.

A travers les manuels de grammaire, il est presque impossible de trancher la question de la **place** de l'AQ en français, mais il faut à tout prix chercher à faciliter l'emploi à l'utilisateur car cela constitue un problème essentiel.

1.4.2. Place de l'AQ à travers des articles dans les revues spécialisées.

L'adjectif qualificatif, l'une des parties du discours la plus analysée, a fait l'objet de plusieurs littératures de la part des grammairiens français et aussi de la part des grammairiens étrangers, usagers de la langue française, comme le témoignent plusieurs manuels scolaires des années 60 jusqu'à nos jours, période retenue dans le cadre de ce travail.

Le premier article que nous avons retrouvé sur l'adjectif français date de 1965, écrit par Michel GLATIGNY, publié dans le N° 32 du Français Dans le Monde.

Dans l'article intitulé, « *Sur la place de quelques adjectifs monosyllabiques employés comme épithètes* », (1965 p.37-38) M. GLATIGNY analyse les adjectifs courants, tout en invoquant les critères de leur placement soit avant, soit après le substantif. Il affirme avoir tiré ses informations d'un dictionnaire des phrases des écrivains du XIXème et du XXème siècle.

Un autre article que nous avons retrouvé datant des années 60, sur l'adjectif en français, est celui de Harald WEINRICH, intitulé, « *La place de l'adjectif en français* », publié en 1966, dans le numéro 25 de VOX ROMANICA, ANNALES HELVETICI-FRANCKE VERLAGBERN.

H. WEINRICH explique en termes clairs les conditions favorisant **l'antéposition** ou **la postposition** de l'adjectif qualificatif en affirmant ce qui suit :

« Nous partons de l'observation la plus incontestable. L'adjectif épithète en français est placé tantôt avant, tantôt après le substantif. (...). La statistique montre que la postposition est plus fréquente que l'antéposition, la moyenne de la postposition en étant de 65%, mais allant facilement dans certains usages techniques jusqu'à 90%.

(...) Ces distinctions ont d'ailleurs été toujours faites. Les résultats obtenus ainsi peuvent être résumés en trois règles :

1 l'adjectif postposé est distinctif, tandis que l'adjectif antéposé est plus vague et forme avec le substantif « une unité de pensée » (GREVISSE) ;

2. l'adjectif antéposé a plutôt une valeur affective ou émotionnelle et prend souvent un sens figuré, tandis que l'adjectif postposé a une valeur plutôt relationnelle ;

3 du point de vue du rythme, la postposition est la position forte, tandis que l'antéposition est la position faible. » (1966 :82-83)

Dans son article, H. WEINRICH, cite des articles qui datent des années 20 et 50 sur la place de l'adjectif français, ce qui montre la pérennité de la polémique autour de l'adjectif.

Un troisième article sur l'adjectif qui date de 1969 est celui de Joyce A.HUTCHINSON, paru dans le n° 62 du Français Dans le Monde. Cet article intitulé « *La place de l'adjectif* », (pp : 15-23), explique la position de l'adjectif, dégage les caractéristiques de l'adjectif antéposé ou postposé. En plus, cet article établit une comparaison entre l'emploi et la place de l'adjectif en français, et, ceux de l'adjectif en anglais.

Cet auteur, lui-même anglophone cite des ouvrages qui datent des années 40 et 50, où le problème de l'adjectif surtout qualificatif a été abordé. Cette référence atteste, une fois encore, que le problème de la position de l'adjectif ne date pas de l'ère de l'auteur.

En 1971, F.BAR, écrit un article intitulé « *L'accumulation des épithètes en français écrit d'aujourd'hui* », article publié dans le Tome XXXIX du Français Moderne, (pp103-118) et, qui explique les effets produits par l'accumulation des épithètes.

Dans le même tome du Français Moderne, (pp.119-127) un autre article, écrit par Eugène FAUCHER intitulé « *La place de l'adjectif critique de la notion d'épithète* », met en cause quelques idées de H. WEINRICH sur la position de l'adjectif qualificatif.

Cet auteur souligne par ailleurs, que le problème de la place de l'adjectif date de longtemps, il mentionne un article de DÜHR (1890), cité par R. ERWIN en 1968 :

« Avant Weinrich, et dès 1890, Duhr cité par R. ERWIN (1968) a discerné d'une part la valeur morphématique de l'antéposé et d'autre part la loi régissant la position de l'épithète « tout adjectif français se trouve après le substantif ».
E.FAUCHER (Français Moderne 1971 :119)

Cet auteur étranger compare les structures de la langue française aux structures de la langue allemande, ce qui atteste l'idée émise par WILMET plus haut : le problème de la position de l'adjectif qualificatif est plus sensible chez les usagers étrangers.

En 1980, Rémi JOLIVET, dans La Linguistique, volume 16, Fascicule 1 (pp. 77-98), avec un article intitulé « *La place de l'adjectif épithète* », cite des auteurs qui ont parlé de l'adjectif depuis des années 50 et avant. Dans le même article, il énumère des facteurs favorables à l'antéposition ou à la postposition de l'adjectif qualificatif en français:

« (...). Ainsi l'article de ROSS permet-il d'établir que l'emploi des épithètes (dont on savait depuis longtemps qu'il est bien fréquent à l'écrit qu'à l'oral) est lié au milieu social des sujets. Plus ce milieu est favorisé et plus on enregistre d'épithètes en langue parlée. Antéposition et postposition s'équilibrent alors davantage. En effet, les adjectifs les plus normalement et les plus fréquemment employés en langue parlée sont le plus souvent antéposés. Ce sont les adjectifs que Reiner nomme « cardinaux » : *petit, beau, meilleur, jeune,*

vieux nouveau, cher, joli, vilain, gros, long, large, haut, bas, vrai, faux ... Lorsque la fréquence et la diversité des épithètes employées augmentent, la part de la postposition augmente également. »

JOLIVET explique que la fréquence des adjectifs antéposés ou postposés dans le discours est due aux facteurs socioculturels de l'usager, ce qui implique qu'un usager étranger est toujours censé rencontrer des problèmes avec l'emploi des adjectifs qualificatifs.

Un autre facteur très important favorisant le bon ou le mauvais emploi de l'adjectif qualificatif en français, selon les résultats des enquêtes qu'il a menées, serait l'âge. Plus l'usager est avancé en âge, plus il est susceptible de savoir utiliser correctement l'adjectif qualificatif en français.

Toujours en 1980, Dominique DELOMIER, dans les CAHIERS DE LEXICOLOGIE N° 37 (pp. 5- 24) : *Place de l'Adjectif en Français, bilan des points de vue et théorie du XX^{ème} siècle*, passe en revue et fait le point sur la façon dont les différents grammairiens ont abordé le problème de l'adjectif qualificatif en français, en particulier, la place qu'ils accordent aux problèmes stylistiques durant le XX^{ème} siècle. Il effectue ce passage en revue en deux temps, pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, et pendant la deuxième moitié. D. DELOMIER conclut pour ce qui est des théories sur l'adjectif qualificatif pendant la première moitié du XX^{ème} siècle :

« Il ressort de ce survol des ouvrages de grammairiens et linguistiques de la première moitié du XX^{ème} siècle que : —la place « normale » des adjectifs en français est la postposition ; —quelques adjectifs (peu nombreux) sont « régulièrement » antéposés mais, leur taux de fréquence est élevé ; —les adjectifs ont en général une place privilégiée et leur déplacement est rarement libre. Même si le sens ne change pas, ce déplacement est soumis à certaines conditions :

●sémantiques : la construction obtenue est « naturelle » ou « aberrante »,

- syntaxiques : la présence d'autres déterminants ».

Pour la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, D. DELOMIER examine les travaux de grands auteurs comme GREVISSE, A. BLINKENBERG, R. L. WAGNER et J. PINCHON, J.-C. CHEVALIER et al, M. FORSGREN, A. MARTINET, et plusieurs d'autres. Il en conclut:

« On peut remarquer qu'aucune des théories que nous avons examinées dans notre deuxième partie, n'explique à la fois les phénomènes de déplacement avec changement de sens. Tous (sauf E. REINER et peut-être M. GLATIGNY) écartent implicitement (H. WEINRICH, N.BARRI...) ou explicitement (L. WAUGH) les seconds relevant de la stylistique. Dès lors se pose le problème de la frontière entre stylistique et grammaire »

En 1984, Pierrette VACHON-L'HEUREUX, dans un article intitulé « *Le mot et son emploi en phrase : L'adjectif épithète d'après Gustave GUILLAUME* », publié, dans MODELES LINGUISTIQUES, Tome VI, Fascicule 2 (pp 43- 53), présente son point de vue sur la place de l'adjectif épithète en prenant appui sur les idées de Gustave GUILLAUME sur l'adjectif qualificatif. D'après elle, G. GUILLAUME a conduit une réflexion à trois temps sur l'adjectif : la première en 1939, la seconde en 1943 et, la troisième en 1947. Dans sa première réflexion en 1939, G. GUILLAUME parle de la place de l'adjectif en terme « d'incidence ». Après des analyses schématiques presque mathématiques, l'auteur nous donne le point de vue de G.GUILLAUME à propos de l'antéposition et de la postposition de l'adjectif :

« L'adjectif antéposé échoit au *devenir génétique* dont il est en quelque sorte l'accident (brave), l'essence du devenir étant indiqué par le substantif (homme), tandis que l'adjectif postposé échoit au *devenir magnétique* dont il indique cette fois, l'essence même ».

Partant de ce point de vue de GUILLAUME sur la place de l'adjectif épithète, VACHON-L'HEUREUX présente son analyse en utilisant la notion de « saisies » :

« On observe trois saisies : saisie précoce (en début de substantivation), saisie moyenne (au milieu de la substantivation) et saisie tardive (en fin de substantivation). Ces relations sont à la fois des relations *qualificatives* (qui impliquent le sens des sémantèmes en présence) et des relations *quantitatives* (qui introduisent l'intervention plus ou moins précoce ou tardive de l'adjectif).

Il s'agit donc toujours du point d'incidence de l'adjectif dans le temps opératif de la substantivation : c'est le point qui déciderait et de la place et du sens de l'adjectif »

Pierrette VACHON-L'HEUREUX analyse l'adjectif *vieux* (un vieux joueur, un joueur vieux), en expliquant l'**antéposition** de l'AQ, en terme de **matérialisation**, et la **postposition** par le terme de **dématérialisation**, ce qui veut dire que l'AQ, **antéposé** a une **valeur appréciative** et que l'AQ, **postposé** a une valeur **dépréciative (diminutive ou négative)**

Martin RIEGEL en 1993, dans un article intitulé « *A propos du statut sémantique de l'adjectif qualificatif* », publié dans L'INFORMATION GRAMMATICALE N° 58 (pp.5- 10), juin 1993, passe en revue certaines idées déjà exprimées par beaucoup des didacticiens ou grammairiens, idées qu'il partage. Il mentionne deux cas qui éclaircissent davantage le sens de l'AQ dans les structures. Le premier est le suivant :

1 « En revanche, si les noms se combinent naturellement avec un déterminant pour former un syntagme nominal, les adjectifs lorsqu'ils sont employés comme tels **ne se prêtent absolument pas à la détermination et à la qualification** (massive ou comptable) au moyen d'un déterminant : *un/le/cinq/plusieurs/beaucoup de... livre(s) ; du/un peu de/beaucoup de/trop de/...vin ; mais *un/le/cinq/plusieurs/du/un peu de/beaucoup de/trop de...confortable(s)*. Ils ne

peuvent être précédés d'un déterminant que dans des conditions particulières qui impliquent soit l'ellipse d'un nom (*il a deux voitures : une \diamond vieille et une plus \diamond récente*), soit le transfert de l'adjectif, par « dérivation impropre », dans la catégorie du nom (*le beau, de l'ancien, un professionnel, du gras, une nouvelle, etc.*) » (Souligné par l'auteur)

Cette explication doit permettre à tout apprenant d'éclaircir ses doutes sur la position de l'adjectif qualificatif, pourquoi dit-on « *le très heureux gagnant au jeu de LOTO* », par exemple, langage appartenant surtout au domaine des médias.

Une autre explication que nous avons jugée pertinente et qui méritent d'être notée est la suivante :

« La dépendance ou l' « incomplétude » référentielle de l'adjectif tient donc moins à la catégorie référentielle qui lui est associée (celle des propriétés) qu'au fait qu'il n'en exprime que les occurrences particulières. (L'auteur souligne) La preuve en est fournie par l'existence et par les propriétés syntaxiques et interprétatives des noms de propriété (désormais abrégés Npr). Les adjectifs qualificatifs sont en effet, à de rares « trous lexicaux » près, régulièrement doublés par des noms de propriétés doublés par des Npr selon un triple modèle dérivationnel :
—adjectif > nom : lent > lenteur ; fier > fierté ;
—nom > adjectif : courage > courageux ; culot > culotté ;
—radical commun > nom / adjectif : vraisembl- > vraisemblance, vraisemblable »

L'introduction de la notion de statut référentiel de l'adjectif, semble éclairer un peu plus la compréhension de la place de l'adjectif qualificatif.

Dans le même numéro de L'INFORMATION GRAMMATICALE, (pp.11-14) Jan GOES, dans un article intitulé « *A la recherche d'une définition de l'adjectif* » fait l'historique de l'adjectif depuis la Grammaire de Port-Royal (1660) où l'adjectif serait un nom parmi

tant d'autres. Après avoir examiné les points de vue de plusieurs auteurs, il conclut:

« L'adjectif prototypique nous apparaît comme une partie du discours dont la fonction principale est l'assignation d'une qualité à un support, une substance. Ceci implique son incidence externe, et son unidimensionnalité sémantique. Du point de vue morphologique, l'unidimensionnalité se traduit par la possibilité de gradation, l'incidence externe par l'accord en genre et en nombre avec le substantif, et par la position « épithète » à droite du nom. La qualité est projetée dans l'univers-temps à l'aide d'un verbe copule, mais cela implique généralement des restrictions sémantiques. Des restrictions comparables accompagnent l'antéposition de l'adjectif épithète. L'adjectif prototypique serait donc une partie du discours à syntaxe très souple : épithète (antéposée ou postposée), ou attribut, et il peut être accompagné d'un spécifieur (très, gradabilité). Ces quatre critères nous semblent essentiels pour la définition de l'adjectif.

Plus l'adjectif s'éloigne de son modèle prototypique, plus il a besoin d'un contexte contraignant pour retrouver ces caractéristiques.

Tous les adjectifs, quelle que soit leur mobilité, ont en commun leur incidence externe, leur dépendance morphologique (accord) et syntaxique (épithète) par rapport au nom, ce qui fonde l'unité de la catégorie ».

Cette conclusion de Jan GOES nous paraît plus concrète et plus englobante. Elle définit l'adjectif dans son entité en fonction de sa position.

Dans le même N° de L'INFORMATION GRAMMATICALE, Mats FORSGREN dans « **L'Adjectif et la fonction d'apposition** »: *observations syntaxiques, sémantiques et paradigmaticques* » analyse de fond en comble la fonction d'apposition (l'adjectif qualificatif mis en apposition), en mettant en cause certaines idées préalablement émises par d'autres didacticiens avant lui. Au début de cet article, il s'est posé la question suivante : « *l'apposition est-elle une fonction*

syntaxique en son propre droit, ou un mode de construction » ? Après avoir répondu à cette question capitale pour lui, il conclut:

« Je réponds donc par l'affirmative à la question posée au début : l'apposition est bien une fonction syntaxique. Bien plus, c'est une fonction syntaxique qui doit être comprise de façon unitaire, tout à fait comme le sont l'attribut et l'épithète : les trois fonctions acceptent comme constituants des syntagmes adjectivaux, nominaux, prépositionnels ou adverbiaux : elles ont en plus, en principe, la même gamme des fonctions sémantiques : attributive, localisante et identifiante »

Les analyses, les explications des auteurs retrouvées dans la revue « L'INFORMATION GRAMMATICALE » sur l'adjectif qualificatif, paraissent exhaustives et détaillées. Elles peuvent à notre avis, jusqu'à un certain point, faciliter la compréhension et calmer un peu les esprits troublés à propos de la place et le sens de l'adjectif qualificatif.

Henning NØLKE, de l'Ecole des Hautes Sciences Etudes Commerciales d'Aarhus (Danemark), dans un article intitulé « *Où placer l'adjectif épithète ? Focalisation et Modularité* », publié, dans LANGUE FRANCAISE N° 111, (pp 38-58) de septembre, 1996, analyse plusieurs théories sur l'adjectif qualificatif par des grammairiens et linguistes qui l'ont précédés.

Il s'agit des idées des linguistes ou grammairiens comme Bjorn LARSON, Erwin REINER, John PALSgrave, Dominique DELOMIER, H. WEINRICH, C.DAMOURETTE et PINCHON, Andréas BLINKENBERG, Marc WILMET, Nicole DELBECQUE, LANGACKER, SCIARONI, et d'autres, surtout auteurs étrangers. Après avoir passé en revue ce qu'il appelle la tradition grammaticale, les grandes théories unitaires (approche structurelle, approche fonctionnelle et approche cognitive), il dresse un bilan dans lequel il conclut ce qui suit :

« On peut conclure que la position de l'adjectif épithète dépend d'un jeu très complexe de facteurs divers. Malgré le dévoilement d'une série de facteurs

formels, les auteurs semblent pourtant s'accorder sur la nature foncièrement **sémantique** du choix de la position. C'est pourquoi le rêve de trouver la raison définitive a entraîné des hypothèses **sémantiques**. **La plupart des explications sémantiques se heurtent cependant à un double problème : elles président, d'une part qu'un adjectif donné aura deux sens différents dans les deux positions et, d'autre part, que cet adjectif a toujours le même sens dans la même position (et avec le même substantif). Or il est facile de trouver des exemples qui prouvent le contraire. Larson mentionne des syntagmes tels qu'une fontaine merveilleuse et un film fantastique (1994 :115), où l'adjectif postposé est nettement ambigu sans qu'il soit pour autant naturel de parler de deux adjectifs différents (homonymes). Inversement, il semble difficile de discerner une différence entre une énorme maison et une maison énorme. Par contre, il y a une différence entre un énorme mangeur et un mangeur énorme : en effet, un énorme mangeur est quelqu'un qui mange énormément, alors qu'un mangeur énorme est quelqu'un qui a un corps énorme. Cela montre qu'on aura différenciation de sens seulement si le substantif s'y prête (le permet), ce que les recherches de BLINKENBERG démontrent d'ailleurs de manière convaincante (...).** (Nous soulignons.) Les possibilités concrètes dépendent des combinaisons de traits sémantiques (de sèmes). L'interaction entre l'adjectif et le substantif est décisive, et une théorie qui ne peut pas en rendre compte, est vouée à l'incomplétude. (...) Aucune des théories citées ne semble rendre compte de manière satisfaisante, de la totalité des observations faites. Certains sont trop vagues ; ainsi il semble difficile d'imaginer des contre-exemples aux théories de REINER et de SCIARONI par exemple. D'autres sont assez précises, mais elles sont réduites à considérer les fines nuances observées comme des effets de sens pour lesquels elles n'offrent pas d'instructions. Cela semble être le cas de Waugh et de Delbecque »

Comme nous pouvons le constater, Henning NØLKE, met en cause toutes les théories précédentes, et, elle repart sur une nouvelle base, en parlant d'une explication « modulaire », la théorie de la focalisation (propriétés de la focalisation, focalisation à l'intérieur du syntagme substantival), potentiel explicatif du module de la focalisation

(compatibilité avec les théories unitaires, avantages de l'hypothèse de la focalisation, contre-exemples apparents), valeur descriptive de la focalisation (facteurs sémantiques, facteurs formels, types d'adjectifs) et de substantifs, facteurs en conflit ; adjectifs dits ambigus (homonymes). Tous les points ci-dessus énumérés sont analysés avec détails et minutie et sont illustrés par des exemples simples et convaincants. L'explication modulaire semble la théorie la plus sûre d'après cet auteur pour déterminer la position de l'adjectif épithète. Pour justifier sa position, il explique l'importance de l'hypothèse de la focalisation dans sa conclusion:

« Si le bien-fondé du recours à l'hypothèse de la focalisation semble assuré, il n'en est pas moins évident qu'il reste à la vérifier sur les grands corpus d'exemples dont on dispose grâce aux travaux notamment de WILMET, FORSGREN, de HUG (1971) et de LARSON (...). Le défi est de taille ; or il me semble que le potentiel explicatif et descriptif de l'approche modulaire – et en particulier de l'hypothèse de la focalisation – justifie un tel effort.

Un trait particulièrement intéressant de cette hypothèse est qu'elle peut tenir compte de manière systématique du fait que le positionnement dépend de phénomènes de *langue* aussi bien que de phénomène de *parole*. La focalisation est contrainte ou marquée au niveau de la langue et se manifeste au niveau de la parole. Ceci explique que le locuteur peut jouer sur la position, mais seulement à l'intérieur des limites précisées par les contraintes linguistiques. C'est ainsi que les phénomènes de parole (considérations stylistiques, rythmiques, d'analogie, géographiques, etc.) peuvent jouer un rôle pour le choix de position »

Cette méthode de l'explication modulaire proposée par H. NØLKE pour déterminer la place de l'adjectif qualificatif est encore une autre forme, une autre solution parmi les nombreuses que nous proposent les grammairiens.

Nous voici une fois encore dans une impasse, l'impossibilité de résoudre d'une façon catégorique et directe, le problème de l'emploi de l'AQ en français. en ce qui concerne **la place**.

CONCLUSION.

Les grammairiens, les linguistiques à travers les différentes analyses et explications des différents emplois de l'AQ cherchent à expliquer à l'utilisateur comment il peut mieux l'utiliser. Les problèmes des grammairiens et des linguistes ne sont pas de même nature que ceux des usagers et les difficultés des usagers ne sont pas homogènes selon qu'ils sont francophones ou non. Le problème le plus crucial à l'utilisateur non francophone, est surtout l'accès à la sémantique de l'AQ qui est lié directement à la position instable de ce dernier en français, ce qui n'est pas le cas en langue anglaise.

Les grammairiens et les linguistes dans leurs explications à travers les manuels semblent ne pas pouvoir satisfaire l'utilisateur surtout non francophone qui n'arrive pas toujours à mieux utiliser l'AQ. Cette insatisfaction pousse l'utilisateur anglophone à poser beaucoup de questions sur la vraie nature de l'AQ en français. Il se demande si l'AQ a une position fixe dans des constructions, position qui serait liée à sa fonction.

L'apprenant anglophone se pose ces questions parce que le système anglais de l'AQ est différent de celui de la langue française surtout à propos de la question cruciale de la position liée à la fonction et au sens en français.

Les auteurs semblent s'accorder sur la nature foncièrement **sémantique** du choix de la position de l'AQ, pour résoudre le problème, mais le fait que la plupart des **explications sémantiques** se heurtent à un double problème comme le dit H. NØLKE rend une fois de plus la question complexe à l'apprenant anglophone sur qui porte cette recherche.

La question est complexe parce qu'il n'arrive pas à mieux utiliser l'AQ car le sens des adjectifs qualificatifs ne lui semble pas toujours évident dans certaines constructions.

Le sens des AQ synonymes de « bon » (excellent, magnifique, merveilleux, superbe, agréable, délicieux, subtil, admirable, énorme) dans des constructions « *un cadeau magnifique et un magnifique cadeau, un repas délicieux et un délicieux repas, une surprise agréable et une agréable surprise, une maison énorme et une énorme maison* », n'est pas évident à appréhender pour un usager anglophone. De même, un anglophone éprouve des difficultés à faire la différence entre le sens de « *une voiture immense et une immense voiture, une voiture luxueuse et une luxueuse voiture, une histoire triste et une triste histoire* ».

L'usager anglophone a besoin de savoir comment fonctionne un AQ en français afin de percevoir son sens car il ne cesse de se référer au système de la langue anglaise où le problème ne se pose pas de la même façon.

Le problème de l'**antéposition** et de la **postposition** de l'AQ en français est certes un problème crucial qui se pose à l'usager anglophone et qui l'empêche de mieux l'utiliser dans son usage quotidien.

Cette question importante a poussé beaucoup de linguistes et auteurs francisants non francophones à débattre la question de la position qui est une des grandes difficultés en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'examen des points sur l'AQ en français par les auteurs, grammairiens et linguistes, même si les explications sont loin de faciliter à priori à l'usager anglophone le meilleur usage de l'AQ, néanmoins elles vont permettre aux enseignants et chercheurs de prendre conscience des difficultés et de chercher des pistes de solutions pour résoudre les difficultés, comme le fait cette recherche.

La prise de conscience doit conduire à s'interroger sur comment fonctionne l'AQ en anglais et quel sens l'usager doit accorder à l'AQ

dans des constructions comme nous le ferons dans les chapitres suivants afin d'établir des comparaisons entre les deux langues et de mieux qualifier l'emploi de la langue française à laquelle il aspire.

DEUXIEME CHAPITRE

AUTOUR DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF EN ANGLAIS

2.0. INTRODUCTION

L'importance de l'adjectif qualificatif ne se limite pas seulement à la langue française, l'adjectif qualificatif est aussi capital dans d'autres langues. En langue anglaise, il joue un rôle identique à celui qu'il joue en français, et, occupe également les mêmes positions.

Cependant, l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais est moins complexe que celui en français. Cette simplicité de l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais s'appuie sur le fait qu'il existe peu d'analyses, peu de discussions ou de controverses sur un point particulier ou sur l'adjectif qualificatif en général, contrairement à ce que nous avons vu dans le cas de l'adjectif qualificatif en français.

Dans ce qui suit, nous essayerons d'examiner l'adjectif qualificatif en anglais comme nous avons fait pour l'adjectif qualificatif en français.

2.1. Notion d'adjectif qualificatif en anglais

La notion d'adjectif en général, et, celle d'adjectif qualificatif anglais, en particulier est moins complexe comme l'attestent presque tous les documents que nous avons consultés. Selon les grammairiens, qu'ils soient anglais, anglophones ou français spécialistes des études anglaises, il ne s'agit pas de donner une définition rigoureuse du mot « adjectif ». Ce qui est important à leur avis, ce sont les caractéristiques, les différentes positions qui correspondent aux différentes fonctions de l'adjectif qualificatif en anglais.

Douglas BIBER et al (2000 : 64), dans LONGMAN GRAMMAR OF SPOKEN AND WRITEN ENGLISH, définissent l'adjectif, en donnant des exemples des mots pouvant appartenir à la classe d'adjectif en langue anglaise :

“Words such as dark, heavy, eager, guilty, are adjectives. Adjectives have the following characteristics” (...).

Les caractéristiques dont parlent ces auteurs seront examinées plus tard au cours de ce travail. Mais, il faut noter dès à présent que les mots donnés en exemples, traduits en français, correspondent aux mots appartenant à la catégorie des adjectifs qualificatifs.

En 2001, un grammairien de nationalité nigériane, donc anglophone, donne une définition un peu détaillée du terme adjectif « adjective » en anglais. Dans *ENGLISH FOR EFFECTIVE COMMUNICATION*, Gabriel OSOBA (2001 : 48) définit l'adjectif avec les termes suivants :

“Adjectives belong to the word class used to **qualify** (nous soulignons) or describe a noun, i.e. anybody or anything by telling what kind, what colour, which size, which one, how many”

Nous avons souligné le mot “*qualify*” dans la citation car il cadre bien avec le travail en cours, et, il montre que la première catégorie d'adjectif qui vient en esprit à un étudiant ou un usager de la langue anglaise (anglais ou anglophone), c'est l'adjectif dit « qualificatif » en français.

Gabriel OSOBA (2001 : 49) parle également de « Types of adjectives » (types d'adjectifs), et, en distingue quatre, le premier étant « Adjective of quality », qu'il définit de la façon suivante :

“This type of adjective gives the quality which a thing or person possesses, telling what sort of thing it is.

Examples: a) The man is *good*.

b) The lady is *generous*”

Les trois autres types d'adjectifs dont parlent G. OSOBA sont « Demonstrative Adjective, Interrogative Adjective and Numerical or quantitative Adjective », ce qui correspond aux adjectifs démonstratifs, adjectifs interrogatifs et aux adjectifs numéraux (ordinal ou cardinal) en français, qui n'entrent pas dans le cadre de ce travail.

En 2002, dans *THE CAMBRIDGE GRAMMAR OF ENGLISH LANGUAGE*, par RODNEY HUDDLESTON et al, nous retrouvons une définition un peu plus détaillée du mot « adjective ».

“At the general level, adjectives may be defined as a syntactically distinct class of words those

most characteristic function is to modify nouns. They typically denote properties – most centrally in the domains of size, shape, colour, worth or age.”

Dans la suite de leur définition, ils donnent comme exemples de types d'adjectifs, les mots suivants: (*good, bad, large, small, old, young or new, black, white, red, green,*) etc. Tous ces mots sont des prototypes d'adjectifs qualificatifs en français : ils décrivent, une valeur, une forme, un état, une couleur du nom auquel ils sont associés.

En 2004, un autre auteur anglophone, ADELEKE FAKOYA, dans, *Fundamentals of General English*, définit « adjective » en ces termes :

« Adjectives are usually described as words that describe nouns: an *old* man, a *crooked* pastor, a *straight* line » Adeleke Fakoya (2004:77).

Adeleke FAKOYA explique que les “adjectives” sont “stative/dynamic (stative = qui est relatif à l'état) et il dit :

« Adjectives are characteristically stative. Many adjectives, however, can be seen as dynamic. Stative and dynamic adjectives differ in a number of ways. For example, a stative adjective such as *tall* can not be used with the progressive aspect or with the imperative:

*He's being *tall*

*Be *tall*.

On the other hand, we can use *careful* as a dynamic adjective:

He's being *careful*.” Adeleke Fakoya (2004 :78).

Il propose une liste comprenant 66 adjectifs qui indiquent normalement l'état (stative) mais qui peuvent être employés au sens dynamique ou de façon dynamique. Citons les plus proches du français, sémantiquement et morphologiquement : « abusive, adorable, ambitious, cruel, disagreeable, timid, stupid, breve, extravagant, generous, impatient, patient, loyal, rude, sensible, vain, vulgar » etc...

Toujours en 2004, Paul ANKO (2004 : 24-25), un autre auteur anglophone dans, *English in use*, établit deux catégories d'adjectif en anglais :

“An adjective simply qualify a noun in a grammatical structure. It can therefore describe a noun with a view to modifying its meaning. The concept of adjective in modern linguistics is quite different to that of traditional grammar. The traditional grammarians classify adjectives into two viz: *descriptive* adjectives and *limiting* adjectives. In modern linguistics, the limiting adjectives are known as determiners whereas the descriptive adjectives are considered adjectives in English.”

Ce qui est reconnu en anglais par la grammaire traditionnelle comme « descriptive adjectives » et simplement comme « adjective » par la linguistique moderne, comme le dit Paul ANKO, est encore subdivisé en cinq parties : (a) « *Quantitative adjective*, (b) *Interrogative adjective*, (c) *Nominal adjective*, (d) *Participal adjective* et (e) *Adjective of quality* » Cette dernière catégorie est définie comme suit :

“Adjective of quality: These are words that describe the state, height, weight, size, shape, age and colour of nouns (i.e., *beautiful, short, heavy, small, oval, young, black, etc*” (p:25)

L'introduction d'un point de vue linguistique par cet auteur lui permettra de proposer un travail sur la classe des adjectifs en anglais. A la suite de la définition, il discute de la position de l'adjectif dans une structure, de la séquence des adjectifs, de la comparaison des adjectifs (comparaison égalité superlatif), des adjectifs qui n'admettent pas la comparaison, de la comparaison irrégulière et les adjectifs au pluriel) en anglais.

Paul LARREYA et Claude RIVIÈRE (2005), dans *Grammaire explicative de l'anglais*, ne donnent pas une définition en tant que telle de l'adjectif, ils affirment simplement qu'un adjectif dépend toujours, d'une façon ou d'une autre, d'un nom. C'est surtout dans le

domaine de la fonction, de la position de l'adjectif dans la phrase, que leurs explications seront plus détaillées.

2.2. Différentes catégories d'adjectifs qualificatifs en anglais

D'après les explications, il apparaît que le terme « adjective » se référerait uniquement à l'adjectif dit « qualificatif » en français. Les différentes catégories d'adjectifs qualificatifs (participes pris comme adjectifs, substantifs pris comme adjectifs), et qui se traduisent en anglais par **adjectives** peuvent donc se reconnaître à travers les explications fournies par les auteurs anglais ou francophones de la grammaire parmi lesquels nous pouvons citer entre autres :

Douglas BIBER et al (2000 :505-508) distinguent les catégories suivantes : « Central adjectives, peripheral adjectives, participial adjectives, derived adjectives and adjectival compounds) ».

Ils expliquent « Central adjectives » de la façon suivante :

« *Central adjectives* are defined by their morphological, syntactic, and semantic characteristics (...).

A- *Morphological*

Many central adjectives can be inflected to show *degree of comparison*, as in *big, bigger, biggest* (...)

B- *Syntactic*

Central adjectives can serve both attributive and predicative syntactic roles.

Adjectives in an attributive role modify nominal expressions, occurring as constituents of noun phrase and typically preceding the head noun:

He hands me a pad: "Motion for production of all *scientific* [examinations]: all *underlying* [reports], spectrographs, chats, *chemical* [analyses],

et cetera (...)

C- *Semantic*

Central adjectives are descriptive, typically characterizing the referent of a nominal expression (e.g. *blue and white flag, unhappy childhood*).

Further, they are gradable in meaning, that is, they can denote degrees of a given quality

This means they can be modified by an adverb of degree: *very* strange, *deeply* unhappy. They also take comparative and superlative forms (...) Many of the most common adjectives are central adjectives that have all these characteristics; they include adjectives of colour (e.g. black, red, dark), adjectives of size and dimension (e.g. *big*, *small*, *thin*), and adjectives of time (e.g. *new*, *old*, *young*). (...)"

A travers les mots anglais utilisés dans les exemples pour l'explication de « central adjectives », nous constatons que ces mots correspondent aux mots français associés aux « adjectifs qualificatifs », et ils définissent ce qu'ils entendent par « Peripheral Adjectives » en termes de fonctions ou de positions occupées par ces mots, de la manière suivante :

« Many peripheral adjectives occur in only attributive or predicative syntactic roles (but not both). For example, *unable* is used only predicatively, while *mere* is used only attributively. Thus:

Heisenberg was totally unable to answer them. (ACAD)

cf. *An *unable* Heisenberg could not answer them.

He had lost his reputation as a strong man, having been defeated twice by a mere boy. (NEWS)

cf. *He had lost his reputation as a strong man, having been defeated twice by a boy who was *mere*.

However, these patterns are usually not absolute: rather, most peripheral adjectives show a strong preference for either an attributive or a predicative role, but do occasionally occur in other role as well. For example, adjectives such as *able*, *aloof*, and *aware* usually occur in predicative position:

Clients will be able to trade electronically." (NEWS)

In some ways, you are aloof too. (FICT.)

Charlton is aware of the problem. (NEWS)

But attributive uses of these adjectives also occur:

A very able writer. (FICT.)

A cool and aloof mood. (NEWS)

An ever more aware consumer market. (NEWS)" Douglas BIBER (2000 :507-508)

Il faut noter que certains de ces emplois dont parlent ces auteurs proviennent du fait que les usagers ne maîtrisent pas les structures de la langue anglaise, ce qui est l'une des sources de leurs problèmes de compréhension et d'utilisation comme nous le verrons par la suite dans ce travail.

Dans le sous-chapitre « formation of adjectives » où il est question de « participial and derived adjectives », les auteurs nous donnent des informations suivantes :

“PARTICIPIAL ADJECTIVES

Both *-ing* and *-ed* participle forms can be used as *participial adjectives*. Most of these – such as *promising, surprised, and determined* can serve as main verbs as well as predicated and attributive adjectives. In most cases, then, participial adjectives can be analysed as being derived from verbs (e.g. *following, working, alleged, frightened*). In some cases, though, nouns rather than verbs provide a more convincing base form as with *interested* and *crowed*. In other instances, as with *uninteresting, or unemployed*, a negative prefix attaches to the derived participial adjectives (*interesting, employed*) rather than directly to the verb. In still others, the correspondence with a verb or adjective is more indirect, as with *outstanding, ashamed, or disabled (...)* (for the occurrence of participial forms in compounds)” Douglas BIBER (2000:530)

En outre ces adjectifs (*participial adjectives*) issus de noms peuvent avoir des caractéristiques des « *central adjectives* », ils peuvent être (**attributives**) « épithètes », (**predicatives**) « attributs » (de sujet ou d'objet), certains peuvent accepter des déterminants (**surprised, interesting**), d'autres comme (**following, alleged**) n'acceptent aucune forme de gradation.

Une autre catégorie d'adjectifs anglais que distinguent ces auteurs est celle formée par addition de préfixes (**préfixation**) ou de suffixes (**suffixation**), des adjectifs empruntés au latin, au grec ou à d'autres langues étrangères : les « *derived adjectives* » qu'ils définissent de la façon suivante :

« Many adjectives are derived by affixing an adjectival suffix (e.g. -less, -ous) to a base form. Denominal and adverbial adjectives are derived respectively from nouns (e.g. cordless) and verbs (e.g. continuous). The derivational suffix -ive marks adjectives related to nouns or verbs, although in many cases the derivations are no longer transparent:

Noun	→→ →	Derived adjective
<i>Mass</i>	→→ →	<i>massive</i>
<i>Effect</i>	→→ →	<i>effective</i>
Verb	→→ →	Derived adjective
<i>Elude</i>	→→ →	<i>elusive</i>
<i>Interpret</i>	→→ →	<i>interpretive</i> ” D.BIBER

(2000 :530-531)

Les auteurs expliquent que des adjectifs ainsi formés sont fréquemment utilisés dans la prose, modérément utilisés par la media, mais moins fréquents dans les fictions et dans la conversation. Dans cette catégorie, on note les adjectifs en **-al** qui sont très courants dans tous les registres de la langue anglaise. Les adjectifs en **-ent**, **-ive**, et, **-ous**, sont moins utilisés, ceux en **-ate**, **-ful**, **-less**, **-like**, et **-type** sont relativement rares dans tous les registres.

Quelques adjectifs formés par adjonction de suffixes anglais **-like**, et **-type** dont parlent ces auteurs (*business-like, cat-like, dream-like, unlady-like, terrorist-type offences, backward-type, Mr X-type, textbook-type*) etc, posent deux problèmes importants quant à leur traduction en français. Premièrement, les adjectifs en « **like** » posent un problème morphologique d’abord en anglais car certains s’écrivent avec un trait d’union (**business-like, rubber-like**), mais d’autres s’écrivent en un seul mot (**unladylike, rocklike** etc).

La deuxième difficulté se situe au niveau de leur traduction en français.

Les adjectifs anglais en « **type** » (**terrorist-type offences, backward-type country** etc) n’étant pas adjectifs en français, le mot juste pour les représenter poserait certainement de problèmes de sens.

La propriété et la formation de la dernière catégorie d’adjectifs anglais dont parlent ces auteurs est ce qu’ils nomment « adjectival

compound » (adjectifs composés) et dont plusieurs présentent des aspects qui seraient sources de difficultés aux apprenants anglophones quant il s'agit de les traduire en français sont :

Propriété:

“Compounds used as adjectives lend themselves to a compact and integrated expression of information. Formally, adjectival compounds take many shapes.

Adjectives can be added to other adjectives as in *greyish-blue*. Compounds can also be composed of an adjective plus noun, as with *full time* - (adjective + noun) or *butterfly-blue* (noun+adjective), or an adjective plus adverb, as in *overly-protective*. (...). Further more, many adjective compounds involve participial forms. For example, the compound *open-minded* is derived from a noun phrase (open mind) to which -ed has been suffixed. *Glass-topped* exemplifies a noun-noun compound (glass top) to which -ed has been suffixed. However, the element in an adjectival compound that is suffixed with -ed or -ing is most often a verb, as in *sexually-transmitted*, *psychologically-disturbed*, *classroom-based*, and *world-renowned* D.BIBER (2000:533)

Formation :

- 1- Adverb + adjective: *already-tight*, *critically-ill*, *highly-sensitive*, *nearly-aqual*, *politically-independent*.
- 2- Adverb + ed-participle: *lavishly-produced*, *recently-installed*, *newly-married*, *strongly-warded*.
- 3- Adverb + ing- participle: *brightly-shining*, *constantly-changing*, *free-spending*, *slow-moving*, *straight-speaking*.
- 4- Reduplicative: *Lovey-dovey*, *goody-goody*, *wishy-washy*, *roly-poly*, *super-duper*, *even-stevens*, *oldy-worldy*.
- 5- Adjective + colour adjective: *silvery-green*, *royal-blue*, *dark-blue*, *gray-white*.
- 6- Adjective + other adjective: *sectoral-zonal*, *infinite-dimensional*, *abdomo-perineal*.
- 7- Adjective + ed- participle: *clean-shaven*, *ready-made*, *soft-textured*, *white-washed*.

- 8- Adjective + ing-participle: *biggest-selling, double-crossing, free-standing, funny-looking, sickly-smelling.*
- 9- Noun + adjective: *age-old, day-old, battle-weary, grease-free, iron-rich, life-long.*
- 10- Noun + ed-participle: *church-owned, classroom-based, dome-shaped, family-oriented, home-based.*
- 11- Noun + ing-participle: *confidence-boosting, eye-catching, God-fearing, hair-raising, law-abiding.*
- 12- Adjective + noun: *big-name, cutting-edge, double-digit, fast-food, inner-city, left-hand.*
- 13- Participle + adverbial particle: *blown-out, boarded-up, left-over, paid-up, sawn-off.*” D. BIBER (2000:p.534-355)

L’emploi des adjectifs ci-dessus cités poserait, sans aucun doute, de sérieux problèmes sémantiques, morphologiques et, aussi celui de position, aux apprenants quand il s’agira de les exprimer dans des structures de la langue française, comme nous le verrons à la suite de ce travail.

2.3. Fonctions ou différents emplois de l’adjectif en anglais

A propos de la fonction ou de l’emploi de l’adjectif en anglais, Douglas BIBER et al, distinguent deux emplois primaires : « Predicative adjectives » et « Descriptive adjectives ». Ces deux fonctions sont analysées respectivement sous des caractéristiques syntaxique et sémantique, par la majorité des auteurs de grammaire anglaise.

La première fonction donnée à l’adjectif est la fonction « attribut », nommée « predicative adjectives ». Tout comme en français, l’adjectif anglais est aussi divisé en attribut du sujet (subject predicative) et attribut de l’objet (object predicative).

Pour l’adjectif attribut du sujet (subject predicative) il est défini de la façon suivante :

“Subject predicatives complement a copular verb, characterizing the nominal expression in subject position. For example, the predicative adjective *nice* is an evaluation characterizing

the subject pronoun *she* in the following sentence:

She seems quite nice really. (...)

I am afraid that's impossible.

The fans became restless and the soccer grapevine was alive with names of likely successors to Mr Stringer” D.BIBER (2000:515)

Avec l'emploi du terme anglais “copular” qui veut dire (copule=ce qui lie le « sujet » à l'« attribut ») en français, et l'emploi des verbes anglais *seem, became* (sembler, devenir) qui en français jouent le rôle d'un verbe copule, nous voyons bien que « subject predicative » correspond en français à l'attribut du sujet.

Pour le deuxième emploi D. BIBER (2000 : 515) et al affirment :

« In contrast, *object predicatives* follow a direct object, making a predication about that noun phrase. In the examples below, the object predicative is italicized and the direct object preceding is marked by []:

I said you've got all your [priorities] *wrong*.

I had [it] *right* the first time, didn't I?

She had considered [it] *infinitely vulgar and debased*, she has since declared [herself] *bankrupt*”

A travers cette définition et à travers des exemples fournis sur « object predicatives » en anglais, nous voyons qu'il s'agit de ce que le français appelle « attribut de l'objet ». L'emploi des verbes comme « have, get, find, consider, declare » (avoir, trouver, considérer, déclarer) qui sont cités en français comme vrais convoyeurs de l'attribut de l'objet, nous permet d'avancer qu' « object predicative adjective », signifie adjectif attribut de l'objet.

Ils évoquent les différentes structures dans lesquelles les « predicative adjectives » sont utilisés en anglais, tout en expliquant certaines d'entre elles dans des termes suivants :

« Many of the most predicative adjectives typically occur with a phrasal complement or clausal complement of their own, such as prepositional phrase, to infinitive clause, or that clause (...). In the examples below,

predicative adjectives are in bold and their complement marked by []:
 Predicative adjectives with phrasal complements:
 Well, you are *good* at [remembering number].
 That's *nice* [of you].
 Predicative adjectives with clausal complements:
 You look *good* enough [to eat], he said.
 In horses, its prevalence is *difficult* [to establish] “.D. BIBER (2000: 515-516)

Ce que l'anglais nomme “phrasal complements” et “clausal complements” correspondent à l'emploi de l'adjectif + l'infinitif en français

La deuxième fonction reconnue à l'adjectif, est la fonction épithète en français nommée « Attributive adjectives », en anglais. D.BIBER (2000) et al expliquent ce rôle de la façon suivante en distinguant des « attributive adjectives », qui correspond à **l'antéposition** et « postposed adjectives », qui correspond lui à **la postposition** en français.

“Attributive adjectives. Attributive adjectives modify nominal expressions, preceding the head noun or pronoun. In most cases, they modify common nouns, as in the following examples (with the attributive adjectives in bold and the head noun in [] :
 Yes, it's a *bad* [attitude].
 It's *rustic, knotty* [pine] with a *huge* [fireplace].
 Attributive adjectives can also modify proper place nouns, as in *old-fashioned Episcopalian* [New-York], *ancient* [Mesopotamia] and *pharaonic* [Egypt]”. D.BIBER (2000:510)

Dans les emplois ci-dessus en particulier à travers les exemples « ancient Mesopotamia, pharaonic Egypt », nous retrouvons ce que plusieurs grammairiens français nomment « épithète de nature » dans les exemples comme « la verte prairie, le gai pinson, le dur caillou, la blanche neige » etc.

D.BIBER et al (2000: 519). expliquent les « postposed adjectives » de la manière suivante :

« An adjective that is a constituent of a noun phrase and follows rather than precedes the

head is said to be *postposed* (i.e. it is a postmodifier).

Postposed adjectives are especially prevalent with indefinite pronoun heads (...), such as *no one, anything, and somebody*:

It's a shame if you haven't got [any one] *musical* here.

[Something] *cold* and *refreshing* actually.

I think they are doing [everything] *possible* to protect the workers.

Certain adjectives, such as *involved, available, and concerned*, tend to be postposed after a noun head:

She was unacquainted with any of the [people] *involved*.

The proposal seemed to be appropriate for the school *concerned*.

In addition, a number of fixed expressions contain postposed adjectives, e.g. *attorney general, heir apparent, notary public, Asia Minor*.

Finally, when the modifying adjective phrase is heavy (usually containing an adjectival complement), the adjective phrase will often follow its head noun:

It's a [lounge] *not much bigger than the one we've got now*.

He drew from the *high* soprano instrument [sounds] totally *different* from what we think of as saxophone tone.

In some of these cases, the head noun is both premodified and postmodified:

"Mc Deere is a *great* [student], *dedicated, hardworking* and *ambitious*" says Cruise of his character.

The *physiological* [factors] involved in transplanting are somewhat obscure"

La postposition de l'adjectif en anglais comme nous venons de le voir relève de l'emploi académique surtout dans la conversation, et dans les écrits appartenant à la fiction ou bien aux médias. Cet emploi ne fait pas l'objet de beaucoup d'attention de la part des grammairiens anglophones que nous avons lu.

Ce qui pourrait signifier que la postposition serait un emploi moins caractéristique de l'anglais, et de ce fait, pourrait constituer l'une des sources des difficultés rencontrées par les apprenants anglophones quand il s'agit de traduire de l'anglais vers le français ou vice versa.

Ces auteurs évoquent un autre emploi de l'adjectif en anglais : la « substantivation », de type de « **le petit, le grand, le français, le peureux** », etc.

En anglais cet emploi est dit « **adjective-headed noun phrase** ». En français comme en anglais, l'adjectif dans ce cas s'adresse aux êtres humains qualifiés, êtres qui sont en général implicites (ellipses).

D. BIBER et al (2000: 520), expliquent « adjectives with a clause linking fonction », c'est-à-dire des adjectifs servant de lien entre deux propositions :

«Adjectives –with or without accompanying modifiers –sometimes serve to link clauses or sentences to one another, as illustrated below:
Worse he has nothing to say. *Even more important*, the prospect of a single currency would eliminate an enormous source of uncertainty for business. *Still more important*, children who grew up in elite homes enjoyed advantages that help them maintain elite status”

Comme l'indiquent ces auteurs, ces emplois relèvent majoritairement des médias, de la science fiction, ou des discours académiques.

Soulignons que cet emploi ne figure pas dans les manuels de grammaire destinés à l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif au niveau secondaire au Nigeria.

Selon ces auteurs, l'adjectif en anglais peut être utilisé pour exprimer des « exclamations », c'est-à-dire, qu'il peut avoir une fonction exclamative :

« Adjectives often serve as exclamations (...), especially in conversation and fictional dialogue:
Great! I need some of those. *Good!* I like that.
Other examples in conversation: *Excellent!*
Bloody! *Brilliant!* *Rough!* *Sorry!* *Oh horrible!*
Wonderful! *Supper!* etc.”

Tous ces emplois figurent dans des styles oraux ou dans styles appartenant aux médias en anglais. En français, l'adjectif dans de pareils emplois, entre dans la classe des « interjections », bien que

l'adjectif demeure adjectif, il n'est pas analysable, et n'a aucune fonction dans ce cas.

Un dernier emploi de l'adjectif en anglais dont parlent D. BIBER) et al (2000) est ce qu'ils appellent « adjectives as detached predicatives », emploi qui correspond à la fonction de l'adjectif « mis en apposition » en français.

Une fois encore, cet emploi relève en anglais, de la fiction, du langage soutenu ou littéraire comme le confirment ces auteurs :

« Adjectives can also occur as detached predicatives: syntactically free modifiers of noun phrase (...). These structures are especially characteristic of fiction, and typically occur in sentence-initial position. (...).

“Slender and demure, [she] wore a simple ao dai”. **Green, bronze and golden [it] flowed through weeds and rushes.**

Too tired to move, [she] stayed there.

Delicate and light bodied, [it] is often confused with American blended whisky and thus called rye.

Detached predicatives can also occur in sentence-final position:

[Victor] chuckled, **highly amused**” D.BIBER (2000:520-521)

En français, cet emploi présente des caractéristiques de l'adjectif mis en apposition. Il vient en tête de phrase, séparé du nom par une virgule à l'écrit, et est marqué par une pause forte à l'oral.

Paul LARREYA et Claude RIVIÈRE (2005 :210), dans, *Grammaire explicative de l'anglais*, reprennent tous les points déjà exprimés par D.BIBER et al, en ajoutant des remarques sans explication particulière, sur l'accent de l'adjectif, « l'accent de l'adjectif » à l'oral:

« A l'oral, tout adjectif est porteur d'un accent, qui n'est pas l'accent principal (sauf accentuation contrastive). C'est le nom qui est porteur de l'accent principal »

Ce que ces auteurs entendent par « accent principal ou accentuation contrastive » reste un point à expliciter. Quel est la place de cet

accent, comment se manifeste-t-il, à quel moment de l'énoncé intervient-il et dans quel type de conversation orale apparaît-il ? etc. Des réponses à toutes ces questions pourraient être intéressantes et seraient utiles en partie à l'ensemble de ce travail.

Les caractéristiques de l'adjectif en anglais qui ne sont pas identiques à celles de l'adjectif en français, peuvent être sources de difficultés pour les apprenants anglophones de la langue française, et peuvent, en outre, poser de sérieux problèmes à tout enseignant qui n'est pas angliciste ou qui n'a pas reçu une formation suffisante en études anglaises. Tous ces points seront traités ultérieurement, afin de proposer une solution durable aux difficultés que rencontrent les apprenants anglophones de FLE.

2.4. Problèmes de l'accord de l'adjectif en anglais

Le problème de l'accord de l'adjectif ne se pose pas en anglais, d'où le silence des ouvrages de grammaire anglais sur cet aspect. Cependant P. LARREYA et C. RIVIÈRE (2005 : 210) en deux phrases, mentionnent le mot « accord » :

« Les adjectifs anglais ne varient jamais ni en genre ni en nombre : *two **big** dogs ! Those girls are **French***. C'est seulement quand il devient vraiment un nom qu'un adjectif peut varier en nombre : *Have you read the **classifieds** ? (Tu as lu les petites annonces) ?* »

Comme l'ont souligné les auteurs ci-dessus, « *classifieds* » dans ce cas n'est plus un adjectif en tant que tel une fois traduit en français, et en anglais, une fois qu'il est déterminé par « THE », il n'appartient plus à la classe des adjectifs. C'est un substantif, qui entre dans la catégorie des mots comme « **poor, good, rich** » qui, utilisés avec des déterminants (**the good, the poor, the rich,**) etc, sortent du cadre de cette catégorie grammaticale.

2.5. Notion de genre de l'adjectif qualificatif en anglais

Comme l'ont écrit P. LARREYA et C. RIVIÈRE, l'adjectif en anglais ne s'accorde pas en genre avec le nom qu'il qualifie. « **A bad boy** » ou « **a bad girl** ». « **Bad** » adjectif anglais peut qualifier le mot « **boy** » sexe masculin, ou « **girl** », sexe féminin.

D. BIBER et al., appuient l'idée de P. LARREYA et C. RIVIÈRE en affirmant :

« Gender is less important in English than in many other languages. It is closely tied to the sex of the referent and is chiefly reflected in co-occurrence patterns with respect to singular personal pronouns (and corresponding possessive and reflexive forms" D.BIBER et al (2000: 311)

La possibilité d'un adjectif anglais de qualifier un nom de sexe masculin ou de sexe féminin sans changement morphologique, n'implique pas que tous les adjectifs anglais sont invariables.

Pour ce qui est du genre, il existe des adjectifs en distribution complémentaire quand ils qualifient un être de sexe masculin ou de sexe féminin. Par exemple, en anglais, « *a boy is handsome* », tandis que « *a girl is beautiful* ». L'adjectif « **handsome** » (beau en français) au masculin, et qui fait belle au féminin, fait « **beautiful** » au féminin en anglais. De même, l'adjectif « **barren** » (stérile, infertile, improductif en français) ne s'utilise que pour une femme. On dira « *a barren woman* », mais, « *an improductive man* ». De la même façon, le participe passé du verbe « naître » (né (e) adopté par l'anglais et utilisé dans les deux langues sans changement morphologique, s'adresse uniquement à une personne de sexe féminin dans les deux langues. On dira « *Mrs X née Y* ».

L'adjectif **virgin**, s'adresse à un être du sexe féminin. On dira « *a virgin girl* », mais, « *an innocent boy* ».

Il faut noter que ces adjectifs (**beautiful, barren, virgin**) etc. peuvent qualifier des noms du genre neutre en anglais. Par exemple, on peut dire « *a beautiful dress, a barren land and a virgin land* », « **dress,**

land » ne sont ni du sexe masculin, ni du sexe féminin, ils ont un genre neutre, genre pour lequel le pronom **[it]** est utilisé en anglais.

Le fait que l'adjectif en anglais n'a ni genre ni nombre qui lui soit propre peut être l'une des sources des problèmes que les apprenants anglophones de la langue française rencontrent, quand ils entrent en contact avec l'adjectif en français. Ce problème se posera non seulement au niveau de la traduction comme nous le verrons par la suite de ce travail, mais aussi à tous les niveaux de l'emploi de l'adjectif en français.

2.6. A propos de la place de l'adjectif qualificatif en anglais

A l'exemple de l'accord et du genre de l'adjectif en anglais, la place de l'adjectif n'a pas soulevé de polémiques, comme l'a fait l'adjectif qualificatif en français.

Tous les auteurs que nous avons consultés sont en accord sur la place de l'adjectif : il est « attributive » (épithète antéposée), « predicative » (attribut du sujet ou de l'objet), « postposed adjective » (épithète postposée), ou « *adjectives as detached predicatives* » (adjectif mis en apposition).

La position, la place de l'adjectif en anglais n'entraîne pas un changement de sens, mais, P. LARREYA et C. RIVIÈRE (2005) mentionnent un cas qui mérite d'être pris en considération, à propos de la position de l'adjectif. Dans l'un des sous-chapitres, ils parlent d' « **Adjectifs toujours post-verbaux** » qu'ils définissent de la façon suivante :

« (a). Certains adjectifs en a-
Dans cette liste, on trouve des mots dont le statut, soit comme adjectifs, soit comme adverbes, n'est pas toujours clair : **afraid, alike, alive, alone, asleep, ashamed, awake, aware** et quelques autres. Puisque ces termes ne peuvent être épithètes en position pré nominale, on a le choix, si on veut obtenir un effet limitatif, entre deux solutions : employer une relative, ou trouver, un autre adjectif de sens équivalent.

*The children were **afraid**.* / *The afraid children. → *The children who were **afraid** stayed outside the cave.* (relative).

Scared children were screaming in the dark. (on change d'adjectif)

Autres exemples d'équivalences:

Alike → **similar**, **alone** → **on one's own**, **alive** → **living**, **asleep** → **sleeping**" P.Larreya et C.Rivière (2005:213-214).

Un petit problème se pose au sujet du changement de l'adjectif, ou bien de l'emploi de l'adjectif similaire. Le nouvel adjectif obtenu, lui n'est pas « post-verbal » comme l'adjectif qu'il remplace. Voyons ces deux exemples à propos de « **living et asleep** ».

The living Jesus is performing wonders.

Leave the sleeping dog alone.

Supposons que les apprenants arrivent à faire cette opération de substitution : est-ce que le sens et la position des adjectifs nouvellement obtenus ne seraient pas une source d'inquiétude? Si on ne peut pas dire « **The alive Jesus, The asleep dog** », dans la continuité de « **The afraid children** », l'accentuation de « **living** » et « **sleeping** » en antéposition ne donnerait-elle pas une autre interprétation ou un autre sens à l'adjectif? Ces questions seront débattues dans ce travail.

2.7 A propos de l'adjectif en anglais à travers les manuels d'enseignement.

Il serait donc question de voir, quelles sont les théories de l'adjectif qui sont enseignées, et, comment, sont-elles enseignées, surtout en ce qui concerne le changement de place de l'adjectif qui entraîne un changement de sens.

L'adjectif en anglais ne pose pas de grands problèmes de sens, d'après bon nombre de manuels d'enseignement que nous avons consultés. La majorité de ces manuels ne parle pas de la place de l'adjectif, d'autres en parlent très peu, sans détails, ni explications.

A titre d'exemple, sur les trois manuels d'enseignement de l'anglais rédigés par des auteurs nigériens, il n'y a qu'un seul qui mentionne qu'il existe des adjectifs qui en changeant de place, changent aussi de sens. Il s'agit du manuel écrit par Paul ANKO (2004 : 26-27), qui précise ce qui suit :

“ (...). By extension, while some adjectives can only be used attributively (i.e., main, chief, principal, sheer, utter, etc) certain adjectives are used only predicatively (i.e. afraid, upset, adrift, afloat, alike, alive, alone, ashamed, asleep, etc). Yet, there are some adjectives that change their meanings when moved from one position to the other, e.g. big/small, heavy/light, Bad/good, old, early, and late.

(1) (a) An **old** friend. (b) He is **old**.

(2) (a) An **early** train. (b) The train is **early**.

The meanings of old and early differ respectively in (a) and (b).”

Sans dire en quoi consiste, ni, ce qui fait la différence entre les sens des adjectifs en question, dans le manuel, Paul ANKO, aborde un autre point (Sequence of adjectives).

Par contre, nous avons retrouvé une autre explication bien détaillée dans l'emploi de l'adjectif en anglais, dans LONGMAN GRAMMAR OF SPOKEN AND WRITTEN ENGLISH, LONGMAN, ENGLAND, 2000.

Les auteurs de ce manuel sont sans doute des anglais de source, il s'agit de DOUGLAS BIBER et al. (2000 : 509) Ils expliquent le changement de place qui entraîne la variation de sens avec certaines catégories d'adjectifs en anglais en ces termes :

“ (...). However, very common adjectives typically designate a range of meanings. For example, in some expressions **old** is descriptive, denoting age (*an **old** radio, old newspapers*); in others it denotes affect (*poor **old** Rusty, good **old** genetics*). Similarly **poor** has two principal uses: emotive (*the **poor** devil, you **poor** bunny!*) and descriptive (*a **poor** country, in **poor** health*). Even the descriptive uses of poor carry different denotations, such as “lacking adequate financial resources” and not “good”.

Grammatical role can be associated with a particular meaning. Thus, the predicative use of poor typically refers to financial circumstances (*someone who's **poor***), while the attributive use has a wider range of meanings, including the emotive meaning (poor little bastards). In addition, the characteristic uses of a given adjective often differ across registers. For example, in academic prose **poor** is generally descriptive, whereas in fiction it is commonly emotive.”

A travers les deux manuels écrits par deux auteurs de différentes nationalités, nous venons de découvrir un autre emploi de l'adjectif en anglais. Ce que Paul ANKA explique à propos de l'adjectif, concerne deux fonctions différentes (épithète et attribut), ce qui est analogue, conforme, à la fonction en français. « **An early train** » = **un train de bonne heure**, qui ne veut pas dire, « **The train is early** » = **le train est arrivé en avance**.

Ce que D.BIBER et al., expliquent est tout à fait différent. Il s'agit de l'emploi de l'adjectif qualificatif épithète ANTÉPOSÉE, ayant deux sens différents, un adjectif qui change de sens sans changer de place, comme on en connaît en français.

Dans les exemples de D.BIBER et al. « *old* » et « *poor* » (vieux et pauvre) veulent dire :

1- « **An old radio** » = *une vieille radio (un vieux poste radio)*, « **old newspapers** » = *vieux journaux* ; « **old** » ici, se réfère à l'âge. 2- « **poor old Rusty** » = *pauvre vieux Rusty ou vieille pauvre Rusty* (dans le cas où **Rusty** serait un être du sexe féminin), « **good old genetics** » = *bonne vieille génétique*, « **old** » ici se réfère à l'effet. Dans les deux exemples « **old** » = vieux ou vieille, est toujours ANTEPOSÉ.

3-« **Poor** », dans « **the poor devil** » = *le pauvre diable*, « **You poor bunny !** » = *Toi, le pauvre lapin !*, « **a poor country** » = *un pauvre pays*, « **in poor health** » = *en mauvaise santé (en mauvais état)*. Dans, « the poor devil » et dans « You poor bunny ! », « **poor** » exprime une *émotion*, et dans, « a poor country », « **poor** » a son sens propre (*manque de ressources financières*) et, dans, « in poor health »,

« **poor** » a un sens figuré (*mauvais*). « Poor » dans tous les exemples ci-dessus est en ANTEPOSITION, une même position avec changement de sens.

Le phénomène le plus fréquent en français, est, le changement de place d'un adjectif ÉPITHÈTE entraînant un changement de sens (*un grand homme* ≠ *un homme grand*, *une pauvre femme* ≠ *une femme pauvre*), etc, mais le cas d'un adjectif qualificatif en une même position tout en ayant de sens différents, est peu connu ou rare.

Harrap's Grammaire Anglaise, EDINBURG, HARRAP, 2004 (58-59) , un manuel de grammaire de la langue anglaise conçue bien sûr en Angleterre, mais rédigé en français, explique aussi un changement de sens des adjectifs « old » et « little » :

« Remarquez que les adjectifs **old** et **little** changent de sens selon leur position. Lorsqu'ils sont employés au sens propre, c'est-à-dire qu'ils signifient respectivement **vieux** et **petit**, ils peuvent se placer devant un autre adjectif (*et pourraient aussi être attributs*) :

I'll just wear my old black shoes = *Je vais mettre mes vieilles chaussures noires.*

Pass me that little black note book. = *Passe-moi ce petit cahier noir.*

Mais lorsque l'adjectif **little** signifie « petit » dans le sens de « plus jeune », il ne peut pas être séparé du nom par un autre adjectif car il forme une unité sémantique (**little brother**).

De même, **old** et **little** employés au sens figuré dans des expressions marquant l'affection doivent précéder le nom. Dans des exemples suivants, **little** et **old** ne peuvent être qu'épithètes :

My greedy little brother ate all the ice cream. = *Mon petit frère, gourmand comme tout, a mangé toute la glace.*

You poor old thing! = *Mon pauvre vieux!* **You poor little thing!** = *Mon pauvre petit.* »

Le fait que ce manuel soit rédigé en français ne fait pas de lui une méthode destinée à l'enseignement des natifs, il est bien sûr un manuel de méthode de l'Anglais Langue Étrangère.

Les traductions en français dans les exemples ci-dessus sont celles des auteurs.

L'adjectif en anglais, qui change de position, entraîne non seulement une variation de sens, mais aussi de fonction, d'après les explications retrouvées dans *Harrap's Grammaire Anglaise*, 2004, ce qui n'est pas le cas en français.

Dans, « **I'll just wear my old black shoes** » = *Je vais mettre mes vieilles chaussures noires*, « **old** » serait *attribut*, tandis que son équivalent « **vieilles** » est *épithète* et en *antéposition*.

La fonction « attribut » en français et en anglais est toujours reconnue grâce à l'usage des verbes (« être », « copular verb ») ou des verbes (nommer, trouver, etc. « stative verbs ». Mais ce n'est pas le cas dans les exemples ci-dessus.

Ce changement inhabituel de fonction, pourrait être une des sources des difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales, chez les apprenants anglophones, ce qui reste à vérifier.

2.8 A propos de l'AQ en anglais à travers les articles dans des revues spécialisées.

D'après les manuels de grammaire anglaise que nous avons consultés, l'adjectif qualificatif en anglais ne présente pas aussi des cas compliqués que son équivalent en français.

Bien qu'il possède certains traits presque identiques à l'adjectif qualificatif français, l'adjectif qualificatif anglais n'a pas fait l'objet de critiques, d'analyses entraînant une littérature aussi importante que son homologue français.

Nos efforts pour trouver des articles dans lesquels des analystes mettent en cause des théories de l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais n'ont pas eu beaucoup de succès, nous n'avons pas réussi à trouver beaucoup d'articles dans les revues que nous avons consultées.

Néanmoins, ces articles, si peu nombreux soient-ils, nous ont donné d'autres informations utiles sur l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais.

L'adjectif en anglais se définit en principe par des propriétés syntaxiques, sémantiques ou morphologiques.

Mais en 1975, dans un article intitulé, «*The syntactic classes of antenominal adjectives in English* », publié dans LINGUA, Volume 30, Issue 2, pages 155-171, M.A.LUCAS, Hokkaido University, Japan, met en cause, les théories proposées par la grammaire générative au sujet de l'adjectif antéposé (ante nominal « attributive adjectives) en anglais. Tout en critiquant les théories précédentes, M.A. LUCAS, soutient qu'il existe trois classes d'adjectifs épithètes antéposés en anglais :

« The generative grammarians' problem of the derivation of ante nominal attributive adjectives largely stems from the assumption that all such adjectives have the same syntactic relationship with their head nouns. Jespersen's distinction between "restrictive" and "non-restrictive" adjectives, given scant attention by contemporary linguists, cannot be shown by I.C. analysis or by any other kind of structural analysis unless extra-sentential relationships are considered.

There are three classes of ante nominal adjectives:

(1) *determinative-constituent adjectives*, which occur with nominals having cataphoric determinative markers (the, that, those);

(2) *epithetic adjectives*, which occur with nominals having anaphoric determinative markers (the, that, these, my etc.) or partitive determiners (a, some);

and (3) *nominal-constituent adjectives* which occur with determinative markers or partitive or categorical (\emptyset , a, any, no, every) determiners.

Indeterminative adjectives occur when classification as (1) or (3), or (2) or (3), is uncertain; and *ambiguous adjectives* occur when classification as (1) or (2) is uncertain”

M.A. LUCAS propose une autre piste de catégorisation d'adjectifs en anglais, proposition qui n'est pas la même avec celle faite

précédemment, car aucune théorie au sujet de la définition, de la position, ou de la fonction de l'adjectif en anglais n'a abordé les notions de « déterminant cataphorique ou anaphorique ».

Plus tard, en 1997, Marcia HAAG, met en cause une fois encore, les idées déjà exprimées à propos de « adjectives ». Dans un article intitulé « *Continuous and discrete adjectival scales* », publié dans le volume 103 (1997 : 113- 126) de la revue LINGUA, paru en avril, il affirme ce qui suit :

« In making distinctions in lexical category, syntactic and morphological evidence is ultimately unreliable because members of different lexical categories may serve in most major functional categories, and morphology may be polyfunctional or absent (Haag, 1996) **1** For instance, adjectives and nouns may serve as clausal predicates, and the English suffix –s is well-known for having three distinct grammatical functions: plural marker and possessive marker in nouns, and third person singular agreement marker in present tense verbs. English –s does not therefore identify a lexical category but is itself interpretable only when the category of its base is known”

HAAG, dans la citation ci-dessus, nous prévient de l'incertitude qui provient du fait de vouloir définir une classe de mots par des propriétés syntaxique, sémantique ou morphologique. A titre d'exemple, la règle de –s (suffixation), a trois fonctions distinctes en anglais, à savoir, l'indication de la troisième personne du singulier dans les verbes, aussi celles du pluriel et de la possession.

Pour HAAG, ce qui identifierait le mieux l'adjectif en anglais c'est sa **possibilité d'être modifié par d'autres déterminants**. Il dit:

"As lexemes, adjectives are detected both heuristically and theoretically by their ability to be graded. In Beard's words (1995: 178) «The obvious distinctive adjectival category is Gradability, the Comparative, and Superlative degrees... The major constraints on purely adjectival behaviour are predicated on this category ».

The typical adjective is predicative, attributive, continuously gradable, and able to show comparison. In many languages, gradability has morphological exponence, as in the English comparative affix **-er** to mark positive comparison.

1- A yellow car (attributive)

My car is yellow (predicative)

My car is very yellow (continuously gradable)

My car is yellower than yours (comparative morphology)”

Cet auteur attire notre attention sur le fait de la généralisation d'une règle. Il signale également l'existence des mots « pièges », qui à travers certains emplois présentent à première vue de la gradation (propriété importante pour l'adjectif en anglais). Ces mots peuvent être intensifiés, ils peuvent être utilisés au comparatif et au superlatif mais n'ont pas toutes les caractéristiques de l'adjectif en anglais. HAAG présente quelques-uns de ces mots « trompeurs » :

"(a)-Words that are semantically not gradable , but meet gradation tests for typical adjectives. Examples are **pregnant, perfect, complete**: **Belinda looked very pregnant; *in order to form a more perfect union...; * please make this more complete.*

(b) –words that are attributive and predicative, and bear adjectival morphology, but do not meet gradation tests. Examples are **viral** and **total**: *Sally's (*more) viral infection; a (*very) total loss.*

(c) –words that modify nouns, but have no adjectival morphology, and do not meet gradation tests. Examples are **next** and **four**: **The more (more) next street; (*very four birds chirped.”* M.HAAG/Lingua 103 (1997:113-126).

Nous avons souligné les exemples de HAAG dans la citation ci-dessus, car ils représentent un cas très important qui, à notre avis pourrait être l'une parmi tant des sources de difficultés de l'accès à la sémantique des constructions adjectivales en français chez les apprenants anglophones.

CONCLUSION

La consultation des manuels d'enseignement de la grammaire anglaise nous a permis de constater que:

1-L'adjectif en anglais n'a pas fait l'objet de nombreuses études, ce qui a certainement limité nos recherches à ce propos.

2-Les manuels scolaires de grammaire anglaise, rédigés par des grammairiens anglais, anglophones ou français, sont unanimes sur le fait que l'adjectif en anglais ne présente pas toutes les caractéristiques de l'adjectif en français.

3-Les manuels scolaires de grammaire anglaise utilisés au Nigeria que nous avons consultés et qui sont conçus par des auteurs nigériens en particulier, n'approfondissent pas leurs explications.

4-Les articles que nous avons retrouvés dans les revues sur l'AQ nous mettent « la puce à l'oreille », à propos de certains emplois « pièges » de l'adjectif en anglais. Ces emplois n'ayant pas leurs équivalences en français peuvent constituer de véritables sources de difficultés pour les apprenants lors du passage de l'anglais au français, et les adjectifs en anglais traduits en français, peuvent appartenir à une autre classe que celle des adjectifs.

Par exemple, les adjectifs dits « REDUPLICATIVE » (*lovey-dovey, goody-goody, wishy-washy, roly-poly*) etc, ces adjectifs seront traduits en français, soit par des noms (*goody-goody* =bonbon) soit par des syntagmes nominaux (*lovely-dovey* = l'amour à la manière de la colombe), etc.

Par exemple en anglais on peut dire « *It is a goody-goody affair* », qui signifie « une affaire facile, aisée », en français dit soutenu on ne dira pas c'est « une affaire bonbon ». Quand le Français dira « c'est une affaire bonbon », cela signifie « une affaire qui n'est pas facile », l'opposé du sens de « *goody-goody affair* ».

« *It's a lovey-dovey relation* », phrase acceptable en anglais, serait traduit par « Une relation amoureuse à la manière de la colombe » en français, où « *lovey-dovey* » perd et sa morphologie et son sens.

La consultation des manuels de grammaire et celle des revues qui montrent quelques contradictions à propos de l'AQ en anglais nous montre que l'emploi de l'AQ en anglais n'est pas aussi simple si évident qu'on le croit, même pour les apprenants anglophones.

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions de l'AQ que rencontrent les apprenants anglophones, ne proviendront pas seulement de leur étude de la langue française, ces difficultés peuvent être aussi attribuées à leur parcours de l'étude anglaise.

Les approches de solutions que nous nous proposons ne doivent pas se limiter aux études françaises, elles doivent s'étendre aussi aux études anglaises du côté de l'enseignant comme de celui de l'apprenant, afin de permettre un meilleur emploi, et, acceptable de l'adjectif, dans la structure de la langue française par les apprenants anglophones, qui est le point crucial et la raison fondamentale de notre travail.

CHAPITRE TROIS

AUTOUR DE LA SÉMANTIQUE DES ADJECTIFS FRANÇAIS ET ANGLAIS

3.0. INTRODUCTION

La notion de sémantique qui constitue une des notions centrales de notre travail est à comprendre, dans le cadre de ce dernier, comme la manière dont du sens se produit, s'élabore à travers des mots, des constructions et des schémas prosodiques.

Dès lors, pour ce qui nous concerne, la question est de savoir dans quelle mesure les apprenants

1° d'une part, appréhendent, en français les variations interprétatives, les valeurs sémantiques des syntagmes adjectivaux en français en fonction du positionnement des adjectifs, de la nature et des propriétés des adjectifs et des noms mis en jeu ;

2° d'autre part, établissent des rapports de proximité sémantique ou perçoivent des différences d'interprétation entre des syntagmes en français et des syntagmes en anglais supposés entretenir une relation de traduction réciproque.

Le premier problème est donc celui de la constitution des valeurs sémantiques en relation avec la fonction et la position des adjectifs et le second est l'accès à ces valeurs pour un apprenant anglophone.

3.1. Problèmes sémantiques des constructions adjectivales en français

Les problèmes rencontrés dans les constructions adjectivales se posent surtout avec l'adjectif épithète et, comme nous l'avons déjà évoqué, de deux façons :

1° en fonction des contraintes sur le positionnement de l'AQ en français : quels sont les adjectifs qui peuvent ou doivent être postposés et quels sont les adjectifs qui peuvent ou doivent être antéposés. A-t-on ou peut-on formuler des principes généralisables qui rendent compte de ces distributions ?

2° en fonction du positionnement de l'AQ, selon qu'il est antéposé ou postposé : quelle variation interprétative entraîne la position et jusqu'à quel point cette variation est perceptible ou significative. A-t-on ou peut-on, là aussi, formuler des principes propres à en comprendre le mode de production et ainsi à prévoir des sens possibles ?

Les théories enseignées par la majorité des grammaires sont les suivantes pour les cas les plus fréquents :

1- **Avec les participes passés** :

a- Quelques participes passés employés comme adjectifs sont ANTÉPOSÉS (placés Avant) exclusivement et ils sont ainsi, « désémantisés », leur sens est soit changé ou réduit : Exemples : (Tu as une **belle** chemise. (à un enfant qui a sali sa chemise) Ici, l'accent est mis sur l'adjectif « belle » qui ne veut pas dire « joli à voir comme d'habitude, belle, ici veut dire « sale ». le contraire.

C'est un **sacré** farceur. Ici, l'accent est mis sur l'adjectif « sacré » et non sur farceur. L'adjectif « sacré » (participe passé du verbe sacrer= conférer un caractère inviolable aux moyens des cérémonies religieuses) n'a rien à voir avec son sens premier, sens mis entre parenthèses.

b- Les participes passés qui ont une valeur purement intensive apparaissent surtout en POSTPOSITION (après le substantif)

Exemples : Ce sont des paresseux **finis**. Ici, l'adjectif « finis » montre à quel degré, sont ces paresseux, un dernier degré de la paresse. Ce sont pour la plupart des ivrognes **accomplis**. « Accomplis », situe le niveau d'alcoolisme des individus dont il est question, et non des ivrognes « qui ont réussi ».

c- La POSTPOSITION des participes passés est encore justifiée par leur comportement plus déterminatif que qualificatif, c'est-à-dire, quand le participe détermine au lieu de qualifier. Dans ce cas, les participes passés ont une extension très limitée, ils présentent un comportement limité. Ils peuvent avoir un comportement « dénominal », c'est-à-dire, qu'ils peuvent établir une

relation entre le substantif qualifié et le substantif qui a servi de base à l'adjectif. Exemples : L'homme **concerné**, le but **poursuivi**, le passage **dicté**, l'heure **choisie**.

d- Les participes passés employés au superlatif, ou ceux qui sont utilisés avec des adverbes « très et trop » sont ANTÉPOSÉS. Exemples : Le très **acharné** partisan, le trop **soutenu** opposant.

Le changement de position des catégories des adjectifs ci-dessus, provoque certainement un changement de sens.

2- Les participes présents pris comme adjectifs et tous les adjectifs en -ant sont POSTPOSÉS. Exemples : Une épreuve **angoissante** ; un miroir **grossissant**, un homme **intéressant**, une affaire **importante**, etc.

3- Les adjectifs qui ressemblent aux participes passés, mais qui dérivent plutôt des substantifs sont toujours POSTPOSÉS.

Exemples : a- **feuillu**, vient de « feuille », **membre**, vient de « membre », **barbu**, vient de « barbe » = [**qui a beaucoup de**]- *Un garçon barbu* mais ***un barbu garçon**.

b- **abricoté**, vient de « abricot », **chocolaté**, vient de « chocolat », **doré**, vient de « or », **beurré**, vient de « beurre » = [**qui contient ou qui tient de**]- *Un gâteau doré, un pain beurré*, mais ***un doré gâteau, *un beurré pain**.

c- **casqué**, vient de « casque », **culotté**, vient de « culotte », **capoté**, vient de « capot » = [**qui porte (vêtement)**] – *Un homme casqué, un enfant capoté*, mais ***un casqué homme, *un capoté garçon**.

La position de l'adjectif qualificatif épithète est complexe et multiple, et il convient de trouver une solution. Pour tenter de résoudre toutes les difficultés didactiques liées à cette complexité certains auteurs ont proposé une solution globalisante, ou règle simpliste suivante :

-Le changement de place d'un adjectif entraîne *un changement de sens* :

1- L'adjectif antéposé a une valeur stylistique, valeur affective ou subjective. Il fait union plus intime avec le substantif, il a une valeur intensive, un sens plus général.

2- L'adjectif postposé est *non émotif, concret, déterminatif, logique, technique* ; il est plus détaché du substantif.

Les partisans de cette théorie globalisante sont si nombreux qu'on ne serait pas en mesure de les citer tous. D'une manière générale, ces auteurs ont formulé cette théorie de façon aussi variée que leur nombre, mais, ils aboutissent tous à la même conclusion.

Plusieurs seront même très catégoriques, c'est-à-dire, pour eux, il n'y a aucune exception à cette règle. « Tout changement de place de l'adjectif (ordre) implique nécessairement un changement de sens ». Blinkenberg est en tête de ceux-là.

Ce qui est important à savoir est que toute variation syntaxique est significative. La variation fonctionnelle entraîne un changement sémantique qui sera plus ou moins perceptible mais qui sera toujours à l'œuvre.

Il convient de noter que la théorie du changement de place qui implique obligatoirement un changement de sens, est sujette à de nombreuses contradictions, à plusieurs débats. Les avis étaient divisés sur ce point et le sont encore de nos jours.

Les cas contraires, les cas impossibles qui se présentent à chaque instant qu'on croit avoir trouvé une solution une fois pour toutes, sont si nombreux, que l'on se sent toujours dans une impasse, à propos du changement de sens et de la place de l'adjectif.

A titre d'exemples, Blinkenberg, en présentant un corpus sur une centaine d'adjectifs qui changent de place en changeant de sens, cite des adjectifs dont les sens se rapprochent du sens de « bon ou mauvais ». Il mentionne, « maigre, éminent, méchant ». Et, il faut avouer que « une *méchante* épouse ou une épouse *méchante*, un *maigre* repas ou un repas *maigre* », n'exprimerait aucune différence de sens, pour la majorité des apprenants anglophones, pour qui, l'adjectif épithète n'a qu'une place, partant, un seul sens en anglais

Les apprenants anglophones cherchent en général à mettre en pratique tant bien que mal toutes les théories sur l'adjectif qualificatif,

mais le problème demeure toujours. Ils s'embrouillent chaque fois qu'ils veulent utiliser l'adjectif en français.

On peut déduire que la seule application des règles grammaticales ne peut pas résoudre les difficultés des apprenants anglophones liées à la sémantique de certaines constructions adjectivales.

La variation du sens dépendra du nom sur lequel l'AQ portera et sera plus ou moins sensible. Même si on peut avoir « *un méchant mari et un mari méchant* » qui sont assez proches du point de vue référentiel (de l'objet dénoté) mais non équivalent en totalité, par contre « *une méchante blessure* » (une blessure grave, difficile à soigner) est différente de « **une blessure méchante* (une blessure qui fait mal), qui ne se dit pas en français. On peut avoir aussi « *une méchante affaire* (une affaire grave et compliquée).

Avec l'adjectif « *maigre* », l'évidence n'est pas claire entre « *un maigre repas et un repas maigre* », comme nous l'avons dit, les deux positions n'ont pas le même sens : « **un maigre repas** = peu à manger et **un repas maigre** = repas sans viande.

De l'observation de tous les exemples précédents, nous sommes en mesure d'identifier les sources des difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales en français. Il convient donc de suggérer des méthodes permettant de résoudre les difficultés, pour que les apprenants anglophones puissent mieux utiliser les adjectifs qualificatifs dans des constructions acceptables dans les normes du français standard.

3.2 Problèmes sémantiques des constructions adjectivales en anglais.

En ce qui concerne les problèmes sémantiques des constructions adjectivales en anglais comme nous l'envisageons ici, il s'agira de voir ce que disent les études sémantiques en anglais concernant l'adjectif pris à part, et aussi l'adjectif dans la phrase.

A première vue, la place de l'adjectif en anglais (**avant le nom, s'il n'est pas relié à celui-ci par un verbe**) ne pose pas de problème

d'après les manuels ; ce qui suppose que le sens d'un adjectif ne présente aucune ambiguïté.

En anglais, « A **red** car= A car is **red** », « A **tall** man = A man is **tall** », « The **beautiful** woman = The woman is **beautiful** », etc.

Dans les exemples précédents, les adjectifs en gras peuvent être épithètes ou attributs ils gardent le même sens.

Le problème qui se pose cependant en ce qui concerne l'adjectif est celui du sens que l'apprenant lui donne, tout en sachant bien sûr qu'il existe plusieurs sens pour un mot.

La linguistique française, comme la linguistique anglaise propose plusieurs théories sémantiques, comme nous le retrouvons dans des manuels d'enseignement de la langue anglaise, qu'elle soit ALM ou ALE.

Nous nous situerons au niveau des connaissances explicites des termes sémantiques des étudiants et essayerons de voir quelques-unes de ces théories qui exercent une influence sur les constructions des apprenants, à l'oral et à l'écrit. Il s'agit des théories définies par John LYONS (1995 : 40), dans *Linguistics Semantics an Introduction*, CAMBRIDGE University Press :

« There are several distinguishable and more or less well-known philosophical theories of meaning: theories which seek to provide an answer to the question. What is meaning? Among them, one might mention the following:

(i) **the referential (or denotational) theory** ("the meaning of an expression is what it reflects to (or denotes), or stand for"; "Fido" means "Fido", "dog" means either the general class of dogs or the essential property which they stand all to share);

(ii) **the ideational, or mentalistic, theory** ("the meaning of an expression is the idea, or concept, associated with it in the mind of anyone who knows and understands the expression");

(iii) **the behaviourist theory** ("the meaning of an expression is either the stimulus that evokes it or the response that it evokes, or a combination of both, on particular occasions of utterance");

- (iv) **the meaning – is –use theory** (“the meaning of an expression is determined by, if not identical with, its use in the language”)
- (v) **the verificationist theory** (“the meaning of an expression, if it has one, is determined by the verifiability of the sentences, or propositions, containing it”);
- (vi) **the truth-conditional theory** (“the meaning of an expression is its contribution to the truth-conditions of sentences containing it”).

Tout apprenant anglophone appliquant à la lettre, la théorie sémantique numéro un dans la citation précédente, (*the referential or denotational theory*) pour qui déjà en anglais, « **old, small or big** », n’a pas deux sens, « un petit garçon, un vieux pantalon ou un grand pantalon, aura le même sens qu’ «***un garçon petit, *un pantalon vieux** ou ***un pantalon grand** » qui ne disent pas en français.

Un autre apprenant qui met en pratique la théorie sémantique N° 2 évoquée dans la citation ci-dessus, (*the ideational, or mentalistic theory*), qui, partant du fait que « a **small** village= the village is small), en anglais, trouverait du mal à interpréter ou à donner deux sens différents à « petit », dans « un petit village, ou **un village petit pour...** ». La seule idée que cet apprenant s’est fait du mot « small » (petit), est celle de taille.

***Un garçon petit** ou ***un pantalon grand**, n’est pas possible en français, mais **un garçon gros et petit, un pantalon grand et court** sont possibles, donc avec « petit » la question de la relation entre fonction et sens ne se pose pas dans ce cas. Ailleurs, le problème se pose avec un « petit con ».

Si « petit » dans « petit garçon » a à voir avec l’âge, dans « petit homme » avec la taille, avec « con », « petit » joue sur le plan strictement subjectif et ne fait que diminuer la valeur de celui qui est désigné par « con ». Un « petit con » est quelqu’un qui est sans valeur pour celui qui le dit, parce que « petit » antéposée, joue sur un terme qualifiant (con, idiot, crétin)...., ce qui est identique pour « gros con, petit salaud, gros salaud, belle voiture, sacré con, beau con »etc.

Le transfert de l'usage des théories sémantiques anglaises en langue française, est parmi les sources des problèmes d'accès à la sémantique des constructions des apprenants anglophones. Face à ce problème, et, à d'autres déjà identifiés, nous proposerons de solutions dans le dernier chapitre de ce travail.

3 3 Un peu de littérature sur l'enseignement de la grammaire en FLE.

La consultation de quelques méthodes de FLE auxquelles nous avons eu accès au Nigeria, nous a permis de constater la faible présence de la conceptualisation grammaticale des méthodes.

Ce phénomène n'est pas particulier au Nigeria, il est général, et a déjà fait l'objet d'une critique par des enseignants de FLE.

A titre d'exemple, nous citons Raymond CAPRÉ (2002 :1), de l'université de Lausanne, Ecole de Français Moderne :

« (...). Certes, la grammaire était toujours présente, mais sous d'autres formes, liée principalement à des activités d'échange, à des réflexions faites par l'ensemble de groupe-classe, à des contrastes mettant en valeur, en situation, la signification des formes à utiliser. Bref, la grammaire était intégrée dans ces activités que l'on a grossièrement qualifiées de « communicatives »

Les méthodes FLE en voulant mettre en pratique l'approche « communicative » », ont négligé ou marginalisé les approches grammaticales jugées trop rigoureuses. Il faut noter que pour qu'un locuteur puisse s'exprimer comme il se doit dans une langue surtout étrangère, il faut un minimum de connaissance de règles de grammaire de cette langue. Les règles de l'accord, du féminin, de la formation de mots, de la conversion d'un élément à un autre, l'usage des adjectifs (possessifs, qualificatifs, numéraux) entre autres, des connaissances qui relèvent du savoir procédural.

Raymond CAPRÉ l'a remarqué, et, beaucoup d'autres enseignants ou chercheurs avant lui ont mis en examen les méthodes FLE sur le

domaine de la grammaire. Quelques-uns de ses contemporains qui ont parlé de la grammaire en FLE sont, Jean-Louis CHISS, de l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle et Université de Lausanne, Danielle LEEMAN, de l'Université de Paris X, Thérèse JEANNERET, de Université de Neuchâtel et de Fribourg, etc.

Jean-Louis CHISS, dans son article, intitulé « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », publié dans le N° 13 des **Cahiers de l'ILSL**, parle de la marginalisation de la grammaire en FLE:

« En FLE, un examen de certaines méthodes s'inspirant de l'approche communicative montre une tendance à la marginalisation de la grammaire sous la forme d'appendices grammaticaux et s'il y a « retour de la grammaire », après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent du retour des « règles » de la grammaire traditionnelle. (...), alors que l'accent sur les formes et la relation forme/sens— qui est au centre du travail grammatical—est, en réalité, indispensable pour acter la production/réception des énoncés ». Cahiers de l'ILSL (2002 :6)

Thérèse JEANNERET, dans le même N° des **Cahiers de l'ILSL**, (38,) explique le bien-fondé de l'enseignement de la grammaire en FLE, et, l'ordre à suivre :

« En schématisant, je partirai du postulat qu'il y a deux ordres de légitimation à l'enseignement de la grammaire dans le cursus de français langue étrangère :

- le premier est relatif à un objectif d'intériorisation par l'apprenant de la grammaire du français selon un processus qui l'amène à s'approprier des structures linguistiques ;
- le second tient à l'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison, entre langue source et langue cible, ce qui permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place.

Le premier ordre de légitimation est lié à l'idée que la familiarisation avec une description grammaticale favorise l'intériorisation d'une grammaire. Dans le second ordre de légitimation, on admet que la réflexion sur la langue participe de l'apprentissage de la langue. ». Cahiers de l'ILSL (2002 :38)

Nous partageons l'idée exprimée dans la citation ci-dessus par Thérèse JEANNERET, en affirmant qu'une langue bien pensée, qu'elle soit bien exprimée pour une communication effective, ne doit pas négliger ou sous-estimer la grammaire.

Nous ne disons pas que la grammaire est totalement absente des méthodes FLE, ce que nous évoquons ici, c'est plutôt l'absence d'une authentique réflexion grammaticale qui met en jeu des formes dans leurs rapports à des significations. L'approche communicative reprend les conceptions grammaticales les plus connues, les conceptions traditionnelles.

D'ailleurs, nous avons constaté que dans les méthodes de FLE, celles que nous avons parcourues, les points grammaticaux exemplifiés, sont le plus souvent :

- 1- La conjugaison (le temps des verbes) (présent, le passé composé, le futur simple, l'imparfait, le conditionnel présent, et très rarement, le subjonctif présent).
- 2- Les pronoms (personnels, démonstratifs, possessifs et relatifs (qui, que, dont, où, (très rarement le pronom quoi) et, lequel et ses dérivés).
- 3- Les adjectifs (démonstratifs, possessifs et « qualificatifs genre, nombre, formation et accord très peu sur la position », sinon des exemples les plus banals.

En parlant des adjectifs qualificatifs, aucune des méthodes FLE ne fournit suffisamment de détails, quand il y en a, sur la possibilité que les AQ ont, en changeant de position, de changer de sens.

A titre d'exemple, la méthode *Sans Frontières* livre de l'élève 2 a simplement mentionné ce qui suit :

« Les changements de signification produits par les changements de place : exemple : un grand homme=un homme important, un homme grand=un homme qui a 1.90m. » (155)

La série *Le Nouveau Sans Frontières* dans les quatre volumes aborde le sujet du sens de l'adjectif (règles provisoires), une seule fois dans le guide du professeur 1, en donnant des exemples avec « grand, beau, amusant) :

« La place de l'adjectif est une notion complexe qui recouvre des sensibilités sémantiques. » (39-40)

Puisque cette règle est dite provisoire, il n'y a aucun approfondissement dans les autres volumes, les volumes 2, 3 et 4.

La méthode *Panorama* mentionne dans le troisième livre de l'élève que le sens de l'adjectif peut être lié à sa place avant ou après, et donne des exemples avec « cher ».

Les deux livres (1et2) de la méthode *Tempo* n'abordent pas la question de la place de l'adjectif, la méthode *Diabolo Menthe*, dans le livre de l'élève 2, présente en une phrase : *Des adjectifs changent de sens suivant leur place (un grand homme=un homme important, un homme grand= un homme qui a une grande taille)* La méthode *Mosaïque* mentionne dans le livre 3 qu'il existe quelques adjectifs qui changent de sens quand ils changent de place en donnant des exemples avec *pauvre, grand* et (*drôle de*).

Ceci montre que les méthodes FLE ne fournissent pas suffisamment d'informations grammaticales de façon équilibrée sur toutes les parties du discours, d'où le retour aux méthodes de FLM/S (Français Langue Maternelle ou Seconde).

En ce qui nous concerne dans ce travail, on peut déduire que les difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales qu'éprouvent les apprenants anglophones, peuvent se retracer aux pieds des méthodes FLE utilisées partiellement par leurs enseignants, à un certain moment dans le parcours de leur apprentissage.

Pour réduire ces difficultés, ce qui est le point crucial de notre recherche, nous essayerons de suggérer une autre méthode et des exercices à la suite de ce travail.

CONCLUSION

En parcourant les théories sémantiques en français et en anglais comme nous venons de le faire, nous avons observé la source des difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales que rencontrent nos apprenants.

En plus, le fait que l'adjectif ne soit pas enseigné de façon détaillée en anglais à travers les manuels, peut leur causer des difficultés d'accès à la sémantique des différentes structures françaises.

L'inadéquation de l'enseignement des notions grammaticales à travers les méthodes de Français Langue Etrangère (FLE) ou de l'Anglais Langue Etrangère (ALE), nous paraît une autre source parmi tant d'autres difficultés d'accès à la sémantique des constructions chez nos apprenants.

Les contraintes sémantiques avec l'AQ en français et en anglais posent de sérieux problèmes à l'apprenant anglophone de FLE.

Aux exemples avec « petit, grand, méchant, on peut associer des exemples avec « pauvre grosse présidentiel ministériel etc, avec des noms qui expriment différents sens, selon qu'ils sont antéposés ou postposés.

« Un homme pauvre n'est pas un pauvre homme, un ami pauvre, n'est pas un pauvre ami, un pays pauvre n'est pas un pauvre pays. Une grosse erreur n'est pas une erreur grosse (forme), mais une grosse voiture est une voiture grosse » « Une élection présidentielle », n'est pas paraphrasable par « une élection qui est présidentielle », elle est plutôt une élection qui concerne la présidence. « Une déclaration ministérielle » n'est pas une déclaration qui est ministérielle, mais qui émane d'un ministère ».

Il est parfois possible d'avoir « une présidentielle attitude » qui signifierait alors l'importance, la solennité d'une attitude. Et si « une voiture immense » est « une immense voiture », il n'en est pas de même avec « une voiture puissante » et « une puissante voiture », *la postposition* de l'AQ indique ici une catégorisation du nom « voiture », tandis que *l'antéposition* de l'AQ indique la puissance telle qu'elle se manifeste dans une voiture, à la façon de « une présidentielle attitude ».

L'antéposition ou la postposition de l'AQ en français ne peut pas se définir à partir d'une règle grammaticale rigoureuse, la position de l'AQ et son sens dépendent du rapport entre lui et le substantif, rapport qui n'est pas stable et qui ne dépend ni de la longueur ni du sens. Le sens peut être subjectif, affectif, dimunitif ou autre. Un AQ court peut indiquer une division, une catégorisation, un discernement comme peut le faire un AQ long.

La résolution des difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales chez les apprenants anglophones ne peut pas se faire par le seul fait de la détermination des critères qui permettent l'antéposition ou la postposition de l'AQ, détermination qui n'est pas facile comme nous venons de le voir.

La connaissance des contraintes sémantiques telles que nous venons de le voir peut aider à éliminer les difficultés, mais le fait que les contraintes dépendent du rapport entre l'AQ et le substantif, et que ce rapport n'est pas fixe qu'il varie d'un substantif à un autre, complique un peu la résolution du problème.

Le fait que l'AQ antéposé indique le discernement et qu'il est beaucoup du côté subjectif, et que sa postposition indique la division ne permet pas non plus la résolution des difficultés car cette ascertainment n'est pas valable pour toutes les catégories d'AQ.

Un autre aspect mis en relief dans ce chapitre à propos de la place de l'adjectif qualificatif en fonction d'épithète en français, et les cas étranges retrouvés en anglais sur le même aspect n'ont fait

qu'augmenter notre souci de vouloir trouver des pistes de résolution permanente de ces problèmes.

Nous devons chercher de remèdes fiables et sûrs à ces maux, afin de permettre aux apprenants de se faire comprendre plus.

DEUXIEME PARTIE

**CADRE THÉORIQUE DU CÔTÉ DES APPRENANTS
ANALYSE DES CORPUS**

INTRODUCTION

Tout travail de recherche est en général né d'une constatation de l'existence d'un problème particulier. Le problème constaté est dans la plupart des cas un problème qui affecte un groupe d'individus (un groupe ethnique, une catégorie d'apprenants, un groupe de travailleurs) etc.

Le travail de recherche consistera ensuite à voir comment se pose le problème, à quel(s) niveau(x) il se situe, quelle est l'intensité de ce problème, ce problème demande-t-il une solution urgente et quelles seront les stratégies à mettre en œuvre pour diminuer ou bien éradiquer ce problème.

Après les démarches préliminaires ci-dessus mentionnées il faut que le chercheur cible bien son public, afin de pouvoir cerner le problème et lui trouver une solution plus ou moins permanente.

En outre, le chercheur doit préparer des questions ou exercices qui mettront bien en exergue le problème, avant de sélectionner un nombre raisonnable (entre 5 et 20) d'individus, du public qu'il avait ciblé. Il faut que ces individus de référence aient une chance connue et non nulle de faire partie de l'échantillon, comme l'avait bien dit Olivier MARTIN (2005) dans une citation au chapitre IV de notre travail.

La chance connue et non nulle dont parle Olivier MARTIN veut dire par exemple que les individus à qui l'enquêteur posera des questions, doivent être reconnus comme appartenant au milieu où se pose le problème. En cherchant à établir un problème au niveau de l'école secondaire, il faut que ceux qui vont répondre aux questions soient encore dans le secteur, ou par défaut, ceux qui ont quitté le secteur il n'y a pas longtemps.

Finalement, le chercheur doit penser aux rôles que jouent les individus qu'il a sélectionnés dans un public, que les didacticiens appellent « échantillon », qui est constitué d'échantillon aléatoire, aléatoire stratifié, aléatoire stratifié proportionnel et aléatoire en

grappes. Cet échantillon peut être constitué de ceux dits empiriques, par quota, volontaires ou spontanés, et accidentels.

L'échantillon comme le disent les didacticiens, doit être représentatif pour que l'enquête à mener soit fiable et pour obtenir les résultats escomptés.

La deuxième partie de notre travail est composée de trois chapitres, 4, 5 et 6.

Le chapitre 4 présente le questionnaire et les réponses obtenues des apprenants qui sont nommés et présentés comme des enquêtés.

Nous avons conçu le questionnaire avec des questions qui demandent des explications et non des questions avec deux possibilités de réponse : VRAI ou FAUX, ou bien encore OUI ou NON, pour éviter de tomber dans ce que les didacticiens ont appelé « la tendance à l'acquiescement » (1), (Roger MUCCHIELLI (1990 :6), pratique qui ne permet pas aux enquêtés de s'exprimer ou de porter un jugement de valeur sur la question ou les questions qui leur sont posées.

L'objectif de notre questionnaire est donc d'obtenir des renseignements et d'étudier les rapports les faits recueillis (les réponses) et la pratique des apprenants en ce qui concerne l'usage de l'AQ. Les réponses obtenues devraient nous permettre de confirmer notre hypothèse de départ et de formuler des solutions durables aux difficultés que rencontrent les apprenants en ce qui concerne l'emploi de l'AQ.

Le chapitre 5 présente le corpus et des enquêtés dans leur univers, le rôle qu'ils ont joués au cours de la recherche.

Le chapitre 6 présente les exercices auxquels les apprenants sont soumis afin d'établir le constat de départ, avant de présenter leurs réponses suivies de quelques commentaires.

CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

4.0. Introduction.

Dans ce chapitre, nous rapporterons le questionnaire et les propos recueillis des apprenants d'après les questions auxquelles ils ont répondu.

Nous avons jugé utile de passer par des questions pour découvrir les méthodes, les règles enseignées aux apprenants pour utiliser l'AQ, les résultats qu'ils ont obtenus après la mise en pratique de ces règles et d'autres, parce que l'observation le plus souvent ne suffit pas, il faut également savoir comment le sujet explique les faits, quelle signification a pour lui ce qu'on lui demande ce qu'on ne peut obtenir que par l'explication. C'est aussi avec des questions ouvertes et non celles qui nécessitent seulement VRAI ou FAUX, ou encore, OUI ou NON, qu'on obtiendra certaines informations, des réponses factuelles ou non, qui nous aideront à interpréter ce qui aura été observé.

4.1. Questionnaire : Les composantes du questionnaire sont les suivantes :

1- *Expliquez comment on vous a enseigné l'emploi de l'adjectif qualificatif français en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens.*

2- *Expliquez comment on vous a enseigné l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens.*

3 *Expliquez les méthodes/règles que vous avez jugées adéquates et faciles à appliquer sur l'emploi de l'adjectif qualificatif en français et en anglais.*

4- *Parmi toutes les méthodes/règles que vous avez trouvées adéquates et faciles à appliquer, laquelle ou lesquelles utilisez-vous très souvent ? Expliquez*

5- Expliquez les résultats obtenus après la mise en application des méthodes/règles que vous avez choisies

6- Quelles sont vos opinions sur les différentes méthodes/règles appliquées pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs ?
Qu'aimeriez-vous ajouter ou retirer de ces méthodes/règles ?

Les enquêtés qui ont répondu au questionnaire étaient au nombre de quatorze (14), nous allons présenter le résumé de leurs réponses dans les sous-chapitres qui vont suivre, à l'exception de la réponse à la question six (6) que nous avons utilisée dans le chapitre relatif aux sources des difficultés.

4.2.-Présentation des questions et résumé des réponses du questionnaire.

4.2.1. Résumé des réponses sur les théories grammaticales reçues sur les adjectifs qualificatifs français (fonction, position et changement de sens)

4.2.1a. Présentation des réponses concernant la fonction de l'AQ.

Consignes : Expliquez comment on vous a enseigné l'emploi de l'adjectif qualificatif français en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens.

Réponses (5):

1-L'AQ a quatre fonctions qui sont : attribut du sujet, attribut de l'objet (COD), épithète de nom et mis en apposition. Exemple : « **J'ai préparé une sauce douce** ». Douce est attribut de l'objet sauce.

2-L'AQ. est dit épithète lorsqu'il est lié directement au nom ou au pronom qu'il qualifie. L'AQ fait partie du groupe nominal, il n'est pas lié au nom par un verbe.

N.B. L'AQ peut être introduit par la préposition « de » : Exemple : « **Je veux que tu boives quelque chose de sucré** ». Sucré, épithète de

quelque chose.

3- La fonction attribut est attribuée à l'AQ lorsqu'il est lié au nom par l'intermédiaire d'un verbe d'état (être, paraître, rester, sembler, devenir).

4- Il existe deux types d'attribut (attribut du sujet et attribut de l'objet). *Exemples* : « **La classe est silencieuse** ». *Silencieuse, est attribut du sujet la classe.* « **Je le juge coupable** ». *Coupable, est attribut de l'objet le pronom le.*

N.B. Dans ce cas, l'AQ.attribut n'est ni supprimable, ni déplaçable à l'intérieur du groupe nominal. *Exemple* : « **Le jeune garçon, seul au bord de la route, était effrayé** ». *Effrayé, attribut.*

5- La fonction apposée est donnée à l'AQ lorsqu'il est séparé du nom qu'il qualifie par une virgule, il vient après le nom.

N.B. 1-L'AQ. mis en apposition peut se placer **avant** ou après le **nom**.

2-L'AQ. mis en apposition est déplaçable à l'intérieur de la phrase.

3-L'AQ. peut être mis en apposition au nom (sujet) et au nom (COD).

« *Exemples* : **Malade, Olu va à l'hôpital** ». *Malade, mis en apposition au sujet Olu (un nom propre de personne).* « **J'ai vu certains, inquiets, qui s'agitaient** ». *Inquiets, mis en apposition au COD=certains.*

Commentaires : Voilà, le résumé des réponses fournies par les enquêtés sur les théories ou les méthodes qui leur ont permis de maîtriser les fonctions de l'AQ en langue française

Des quatorze réponses que nous avons recueillies sur la façon dont l'emploi de l'AQ leur a été enseigné en ce qui concerne la fonction, deux sont passés à côté, c'est-à-dire n'ont pas dit ce que c'est qu'une fonction de l'AQ. Deux autres réponses ont simplement mentionné les trois fonctions de l'AQ. sans préciser comment ces fonctions leur ont été enseignées, ils n'ont pas non plus fourni d'exemples pour illustrer les dites fonctions.

Cette conception de l'emploi de l'AQ en terme de fonction qui est enseignée aux apprenants anglophones de FLE, n'est pas différente

de celle qui est enseignée aux apprenants français ou francophones apprenant de FLM (Français Langue Maternelle) ou FLS (Français Langue Seconde). Les manuels de grammaire utilisés par les enseignants de FLM, sont ceux que les enseignants de FLE ont aussi utilisés.

Si les manuels de grammaire pour l'enseignement de FLM et de FLE ne sont pas différents, on peut alors se demander d'où viennent les difficultés que rencontrent les apprenants anglophones à propos de l'emploi de l'AQ la base de notre recherche. Les causes de ces difficultés seront présentées dans les chapitres suivants.

4.2.1b. Présentation des réponses concernant le changement de position et de sens.

Consignes : 1)- Expliquez comment on vous a enseigné l'emploi de l'adjectif qualificatif français en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens

Réponses (4) :

1- 1-Se placent **après** le nom, les AQ de couleur, de nationalité, de forme et les participes passés.

2- Quand l'AQ n'est pas un vrai adjectif, il se place **après** le nom. Les AQ., de couleur, de forme et des participes passés appartiennent à cette catégorie.

3- La place de l'AQ détermine son sens, placé **après** l'AQ a un sens *paradigmatique*, c'est-à-dire le sens *propre*, et placé **avant** le nom (l'adjectif) exprime un sens *figuratif* (figuré). Exemples : « **Un livre cher** » = *A costly book*. « **Un cher livre** » = *A precious book*. « **Un homme petit** » = *A small sized man*. « **Un petit homme** » = *A man of little importance*.

4- Il existe des AQ qui ne changent pas de sens, qu'il soit placé **avant** ou **après** le nom. Exemples : « **Un point de vue magnifique** » = « *Un magnifique de point de vue* » ; « **Une femme grand et belle** » = « *Une grande et belle femme* ». Mais, dans les exemples suivants, l'AQ change de sens en changeant de position : « **Un homme pauvre** » =

« *Un homme qui n'a pas d'argent* ». « **Un pauvre homme** » = « *Un homme malheureux* ». « **Un cher ami** » = « *Un ami fidèle* ». « **Une robe chère** » = « *Une robe coûteuse* ». « **Un grand écrivain** » = « *Un écrivain célèbre* ». « **Un écrivain grand** » = « *Un écrivain de taille élancée* ».

N.B. Il n'existe pas une méthode ou une règle particulière, pour savoir si l'AQ en changeant de position change de sens ou vice versa, il suffit de lire attentivement pour que l'on perçoive le sens de l'AQ.

Commentaires : Ici, il n'y a que deux apprenants qui n'ont pas été clairs ou qui sont passés à côté de la réponse. Tous les autres ont témoigné que le changement de position d'un AQ, entraîne le plus souvent un changement de sens. Cette affirmation n'est pas dans tous les cas suivie d'explication et illustrée par des exemples. En outre, aucun apprenant n'a pu préciser si l'enseignant lui a enseigné une règle qui permet de reconnaître aisément les AQ, qui changent de sens en changeant de position et ceux qui conservent leur sens en changeant de position. Trois apprenants ont été catégoriques sur les points suivants à propos du changement de position et de sens de l'AQ.

Le fait que ces apprenants n'ont pas pu bien présenter, ou expliquer comment ils ont appris que certains AQ, en changeant de position changent de sens, ni fournir des exemples pour étayer le peu d'explication qu'ils donnent, attestent qu'ils ont de sérieux problèmes dans ce domaine.

Ce fait montre en outre, que le changement de position qui entraîne le changement de sens de l'AQ, ne sera pas la moindre parmi les difficultés d'accès au sens des constructions adjectivales que rencontrent les apprenants, et que ce problème doit être bien traité.

4.3. Présentation des réponses sur les théories grammaticales reçues sur les adjectifs qualificatifs en anglais (fonction, position et changement de sens).

Consignes : Expliquez comment on vous a enseigné l'emploi de l'adjectif qualificatif en anglais en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens

Réponses (5) :

1a)-L'accent n'a pas été mis sur la fonction ou le changement de position et de sens de l'AQ. en anglais, l'accent a été plutôt mis sur la comparaison (**tall, taller, tallest**).

1b)-L'adjectif en anglais ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom qu'il qualifie, mais qu'il peut avoir les fonctions épithète, attribut et apposé comme l'AQ français, et qu'il ne change pas de sens en changeant de position. Ils donnent des exemples suivants pour illustrer leur explication :

Ex : « **A tall man = The man is tall** ». « *Tall* » avant le nom ou après le nom, signifie « *grand* » et se réfère à la taille.

2-L'AQ. en anglais peut changer de position sans changer de sens : exemple : « **A beautiful girl = The girl is beautiful** ».

3-En anglais l'AQ. se place dans la plupart des constructions avant le nom qu'il qualifie. Exemple : « **A fine boy** ». L'AQ. peut être séparé du nom par un verbe, exemple : « **The boy is tall** ». En anglais, il n'y a pas de cas où l'AQ. se place Après le nom ; exemple : on ne dit pas « **book expensive** », on dit toujours « **expensive book** ». La position de l'AQ., ne change pas son sens, exemple : « **Tall boy, the boy is tall** », veulent dire la même chose.

4a)-En anglais, l'AQ. ne s'accorde jamais avec le nom. En ce qui concerne les fonctions, il y a celles d'épithète et d'attribut qui font référence à la position de l'AQ. par rapport au nom. Si l'AQ. est placé devant le nom, il est épithète, et s'il est placé après le verbe, il est attribut, ex : « This car is old ». Les adjectifs peuvent se mettre en apposition, c'est-à-dire, se placer directement après le nom sans qu'un verbe soit nécessaire. Les adjectifs qui sont toujours attributs qualifient généralement une condition physique ou un état mental

comme : «**afraid, ashamed, fond, poorly, unwell, well**) etc.

Nous présentons en dernière position, les réponses du seul apprenant qui a répondu à la question avec assez de détails et exemples comme il l'explique point par point.

4b)-En anglais, l'AQ. a trois fonctions principales : a)- « **Attributive** », quand l'AQ. est lié directement au nom ou au pronom qu'il qualifie, comme l'AQ., épithète en français. Ex: « **It is a criminal attack** », « **He is a good teacher** ». b)-«**Predicative**», quand l'AQ., est séparé du nom ou du pronom par un verbe appelé en anglais « stative verb » comme l'AQ., attribut en français. Ex: « **The boy is good** », « **The class seems silent** ». Il existe «**Predicative of subject**», qui correspond à l'AQ. attribut du sujet et «**Predicative of object**», qui correspond à l'attribut de l'objet. Ex : « The man considers the notion **acceptable** ». c)-«**Detached** » (apposition), quand l'AQ. est séparé du nom ou du pronom qu'il qualifie par une virgule (comma). Ex : « **Exhausted, the woman slept on bare floor** ».

5a)-A propos du changement de place et de sens de l'AQ en anglais, cet apprenant affirme ce qui suit : a)- L'AQ en anglais est toujours **avant** le nom ou le pronom qu'il qualifie quand il s'agit de « attributive adjective ». 5b)- L'AQ en anglais est toujours **après** le nom ou le pronom qu'il qualifie quand il s'agit de « predicative adjective ». c)- L'AQ en anglais peut se placer **avant** ou **après** le nom ou le pronom qu'il qualifie quand il s'agit de « detached adjective ». d)- L'AQ en anglais placé **avant** ou **après** le nom, ne change jamais de sens.

Commentaires : Les réponses des apprenants sur les théories ou les règles qui leur ont été enseignées pour l'emploi de l'AQ. en anglais n'ont pas connu beaucoup d'informations. La majorité, voire la quasi totalité des réponses se limitent à une seule phrase.

Six réponses parmi les quatorze que nous avons obtenues ici n'ont rien apporté en ne fournissant aucune piste de solution au problème

qui se pose aux apprenants dans ce domaine.

Nous avons constaté que les apprenants ont fourni très peu d'explication, soit parce qu'ils ne savent pas, c'est-à-dire que les théories ou les règles de l'usage de l'AQ. ne leur ont pas été expliquées, soit parce qu'ils ne disposent pas d'un vocabulaire suffisant pour s'exprimer, ou soit encore parce que les théories elles-mêmes n'étaient pas nombreuses, qu'elles étaient simples et n'impliquaient pas beaucoup de règles, à la différence de la langue française.

Nous adoptons la dernière hypothèse ; les théories/les règles à appliquer pour la compréhension et l'usage de l'AQ. en anglais ,en ce qui concerne la fonction, le changement de position et de sens, ne comportent pas de détours, des « **ou-ou** », des « **tantôt-tantôt** » qui caractérisent l'emploi de l'AQ en français, ce qui a été montré dans les chapitres I et II, dans ce travail-même.

Le fait que l'apprenant anglophone soit exposé à très peu de règles sur l'usage de l'AQ en anglais en particulier, et sur toute la grammaire de la langue anglaise en général, une langue qu'il a commencé par apprendre depuis l'école primaire, est certainement une cause des difficultés qu'il rencontre dans l'usage de l'AQ. en particulier, et dans l'usage et la pratique de la langue française en général. A cette difficulté créée par la langue anglaise, viendront s'ajouter d'autres difficultés causées par sa langue maternelle ou ses langues vernaculaires. Toutes ces difficultés, nous les analyserons en détails dans la troisième partie de ce travail, et nous essayerons de proposer des solutions aux différentes difficultés que rencontrent les apprenants anglophones dans l'usage de l'AQ.

4.4. Présentation du résumé des réponses sur les théories grammaticales jugées adéquates, faciles à appliquer par les apprenants.

Consignes : *Expliquez les méthodes/règles que vous avez jugées adéquates et faciles à appliquer sur l'emploi de l'adjectif qualificatif en français et en anglais.*

Réponses (7) :

1-Sont adéquates et faciles à appliquer les règles de l'accord en genre et en nombre dans le cas de l'AQ.en français. L'AQ. en anglais ne s'accorde ni en genre ni en nombre.

2-La traduction de l'adjectif dès la première année du secondaire est enseignée donc il faut traduire tout adjectif en français en anglais ou vice versa, chaque fois qu'on utilise un adjectif qualificatif.

3-L'emploi de l'AQ par des exemples. L'enseignant donnait beaucoup d'exemples et il est demandé aux apprenants de donner leurs propres exemples, pour voir s'ils ont bien compris, ou bien s'ils maîtrisent la règle.

4-La règle de l'accord de l'AQ. en français est facile à appliquer, surtout la règle qui stipule que l'AQ. court est toujours antéposé, l'AQ. long est toujours postposé.

5-Sont faciles à appliquer les règles suivantes : 1-quelques adjectifs à usage fréquent et assez courts se placent avant le nom ; 2- les adjectifs de nombre se placent toujours avant ; 3-les adjectifs de couleur et de nationalité se placent toujours après. L'enquête en question donne des exemples suivants : « Les **sept** mains, **la septième** main », « Une carte **bleue**, un restaurant **italien**, un ami **australien** ».

6-Sont faciles à appliquer les trois règles ci-dessus,et la règle de l'emploi des participes (présent et passé), qui stipule que tout participe employé comme AQ. se place toujours après le nom.

7-Facile à appliquer et à utiliser, la règle qui stipule que l'adjectif qualificatif **antéposé** présente les qualités intrinsèques du nom qu'il qualifie, tandis que l'adjectif qualificatif **postposé** évoque une qualité qui distingue un être ou une chose de tous les autres.

N.B. Une **lecture attentive du texte** permet de mieux utiliser l'AQ.en français, et en anglais, les règles sont directes et faciles à appliquer.

Commentaires : Six enquêtés ont fourni des réponses qui n'ont rien à voir avec la question qui leur avait été posée.

Les enquêtés qui ont répondu, se sont concentrés sur l'AQ français, et ils n'ont rien dit sur l'AQ en anglais, pour la simple raison évoquée dans la réponse n° 7. Cette réponse laisse supposer que l'AQ ne leur pose pas de problèmes, cette hypothèse pourra se confirmer ou s'infirmer au cours de ce travail, bien qu'il ne soit pas focalisé sur l'adjectif qualificatif anglais.

Finalement la croyance des étudiants que l'usage de l'adjectif qualificatif en anglais ne leur pose pas de problèmes nous pousse à faire plus attention aux réponses qu'ils apportent aux questions dans les exercices d'application ou de vérification que nous aurons à analyser dans les autres chapitres de cette partie du travail.

4.5. Présentation du résumé des réponses sur les théories grammaticales mises en application par les apprenants sur l'emploi des adjectifs en français et en anglais.

Consignes : 4)- *Parmi toutes les méthodes/règles que vous avez trouvées adéquates et faciles à appliquer, laquelle ou lesquelles utilisez-vous très souvent ? Expliquez.*

Réponses (5) :

1-Les règles appliquées très souvent sont celles de l'accord de l'AQ, accord en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

2-La règle mise en application de façon récurrente est celle qui stipule que l'AQ en *antéposition* exprime une qualité propre au nom ou au pronom qu'il qualifie, et l'AQ en *postposition*, exprime une qualité qui distingue le nom qualifié de toutes les autres espèces de ce nom.

N.B.La lecture attentive de tout exercice qui renferme l'usage de l'AQ.permet de bien utiliser l'AQ.

3-La règle de l'accord de l'AQ attribut (du sujet ou de l'objet) est facile et très souvent appliquée, car l'AQ attribut ne peut pas avoir un sens

ambigu.

4-La multitude des règles oblige la mise en application d'une seule règle, surtout la règle de l'accord en genre de l'AQ.

5-L'usage du dictionnaire chaque fois qu'il est question de l'emploi de l'AQ permet de voir la traduction et de faire une construction type.

Commentaires : Les réponses fournies par les enquêtés témoignent de difficultés, vu la pauvreté d'expression de leur part.

Sur les quatorze enquêtés comme dans les réponses précédentes, trois sont passés à côté de la réponse, ils n'ont pas répondu, soit parce qu'ils n'ont pas compris, soit parce qu'ils ne disposent pas de mots pour le dire.

Le fait que les apprenants n'ont pas pu préciser les méthodes qu'ils mettent en application dans leur usage quotidien de l'AQ montre que leurs difficultés d'accès au sens de l'AQ qui en empêche le bon usage sont dues en partie à la complexité et à la multitude de ces règles, ce que nous allons voir dans l'un des chapitres suivants.

Le fait que les apprenants n'arrivent pas à préciser les règles qu'ils mettent en application pour mieux utiliser l'AQ nous pousse à penser que, soit les règles telles que l'enseignant les leur avait expliquées n'étaient pas indispensables, soit, la voie suivie pour les enseigner ne répondait pas aux besoins des apprenants qui, dans leur pratique de la langue anglaise ou leurs langues maternelles, n'ont que faire des règles.

Par ailleurs, ce fait conduit à émettre l'hypothèse que, à tous les cours, et dès le début de leur apprentissage de FLE, l'enseignant n'a pas réussi à attirer leur attention sur les formes grammaticales qui peuvent être apprises et s'appliquées sans ennui ni dogmatisme.

Finalement, il apparaît que des divergences existent au sein-même de l'enseignement de la grammaire française, que ce soit la grammaire de FLM ou de FLE, comme nous allons le voir dans la suite de ce travail.

4.6. Présentation du résumé des réponses sur les résultats obtenus par les apprenants après l'application des théories sur l'adjectif qualificatif.

Objectifs de la question 5. Nous avons jugé nécessaire de demander aux apprenants les résultats qu'ils ont obtenus dans leur usage de l'AQ car ce sont des adolescents ou des adultes qui devraient avoir une idée claire à propos de leur étude de la langue française. En nous basant sur le principe de l'auto-évaluation nous avons pensé que tout apprenant adulte doit pouvoir se juger, doit savoir à quel niveau il était en commençant un apprentissage, ici, l'étude de la langue française, et à quel point il se trouve après quelques heures, quelques mois ou quelques années de cours ou d'étude.

Enfin nous avons jugé la question utile, en ce que tout apprenant, surtout étudiant de langue, doit pouvoir corriger certaines erreurs qu'il commet après un certain temps qu'il s'est fixé ou qu'il juge suffisant pour évoluer dans son apprentissage

Consignes : 5)- *Expliquez les résultats obtenus après la mise en application des méthodes/règles que vous avez choisies*

Réponses (10) : Les réponses des enquêtés sont présentées comme ce qui suit :

Quatre des quatorze enquêtés n'ont pas répondu à la question N° 5.

1-Les autres enquêtés ont répondu à la question d'une manière très brève, sans illustrer leurs propos par des exemples concrets, tout comme ils l'avaient fait lors des réponses précédentes. Voici ci-dessous leurs réponses :

Le sixième enquêté affirme qu'il a eu des résultats positifs partiels, pas en totalité dans son usage de l'AQ sans préciser dans quel aspect de l'usage de l'AQ.

Le septième affirme que l'application des règles lui a permis de mieux utiliser les AQ de couleur, de nationalité, de forme et des participes pris comme adjectifs.

Le huitième dit qu'il accorde mieux les AQ après la mise en

application des règles.

Un neuvième affirme qu'il accorde mieux les AQ et qu'il arrive à placer sans trop de difficultés l'AQ soit avant ou après le nom qu'il qualifie dans ses constructions de phrases.

Le dixième affirme que les résultats qu'il a obtenus après l'application des règles, sont à l'écrit, mais qu'il rencontre toujours des difficultés dans l'usage de l'AQ. à l'oral.

Le onzième enquêté dit que l'application des règles lui a permis de faire la distinction entre de vrais adjectifs qualificatifs et des mots qui ne le sont pas dès le départ, c'est-à-dire des mots qui sont devenus adjectifs, soit par accident ou par usage.

Le douzième enquêté sur la liste affirme que la mise en application des règles lui a permis de savoir que l'AQ anglais ne fonctionne pas comme l'AQ français, et qu'il s'est aussi rendu compte que l'AQ attribut ne peut occuper qu'une seule place, que ce soit en français ou en anglais.

Le treizième affirme qu'il a eu une amélioration dans son usage de l'AQ en ce qui concerne sa position dans une phrase.

Le quatorzième enquêté dit que la mise en application des règles lui permet de se poser plus de questions sur l'usage de l'AQ en français, et cet enquêté n'a pas précisé quelles sont ces questions, ni pourquoi il se pose des questions.

Commentaires :

Les réponses telles que nous venons de les présenter nous paraissent peu satisfaisantes et nous font penser que les apprenants dont il est question ici, sont soit, incapables dans ce domaine, de s'évaluer, de mesurer leur progrès, soit, l'auto-évaluation n'est pas possible dans ce cas précis, et dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue de FLE en général. S'il s'avère que la deuxième hypothèse est la bonne, nous serons donc amené à suggérer une nouvelle méthodologie d'enseignement du FLE, méthodologie qui permettra à l'apprenant adulte la classe d'âge

à laquelle appartient nos enquêtés de s'évaluer, de savoir s'orienter dans son apprentissage selon ses besoins.

Enfin, si les apprenants n'ont pas pu dire les résultats qu'ils ont obtenus après la mise en application des règles de l'emploi de l'AQ en français, c'est que sans doute l'assimilation, l'acquisition d'une langue étrangère, est différente de celle de la langue maternelle, idée émise par VYGOTSKI, dans *Pensée et Langage*, et partagée par Pierre BANGE (2005 : 58) en collaboration avec Rita Carroll et Peter Griggs dans *L'apprentissage d'une Langue Etrangère* : Pierre Bange dit ce qui suit :

« L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. (...). C'est pourquoi on peut dire **que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut, tandis que celui de la langue étrangère se fait de haut en bas.** (...). Dans le second cas les propriétés supérieures, complexes du langage, liées à la prise de conscience et à l'existence d'une intention, se développent d'abord et **plus tard seulement les propriétés élémentaires liées au maniement spontané, aisé de la langue étrangère** »

Dans la citation précédente, Pierre BANGE a souligné le développement de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, car ce développement correspond à sa visée. Nous avons souligné la dernière partie de la citation puisqu'elle cadre avec notre conception. Nos apprenants ne peuvent pas expliquer les résultats qu'ils ont obtenus après la mise en application de certaines règles sur l'emploi de l'AQ. Ils ne savent pas à quelle étape où ils en sont après un moment (quelques mois au VFN) dans leur apprentissage de FLE.

Ce qui compte d'abord pour eux, c'est de parler la langue française,

comme le fait un natif, ou presque comme lui, ce qui correspond aux propriétés supérieures, complexes du langage, et plus tard, ils chercheront à voir comment fonctionne ou bien ce qui fait fonctionner la langue française comme le dit VYGOTSKI, cité par BANGE. Ce plus tard, dans le cas de nos apprenants, sera quand ils deviendront enseignants, le moment où ils auront à expliquer à leurs apprenants, pourquoi, on ne peut pas dire « **une rouge voiture** » en français comme on le dit en anglais « **a red car** », et « **un français professeur** » en français comme cela se dit en anglais « **a French teacher** »

CONCLUSION :

Les réponses apportées à chaque question que nous venons d'exploiter, nous amènent à penser que certains principes de l'enseignement/apprentissage du FLE n'ont pas été acquis par les apprenants, ou que certaines voies n'ont pas été suivies pour l'inculcation du savoir dans ce domaine.

Premièrement, il nous semble que l'enseignant de FLE en général et de la grammaire en particulier, n'a pas analysé le contexte de son enseignement et son public, comme l'a proposé Lysiane BERNON dans Travaux de Linguistique du FLE n° 53 (2005 : 125) :

« Situer le contexte est essentiel car, dans ce cas présent, il va constituer un facteur de première importance pour comprendre le comportement de notre public et choisir une méthodologie adaptée ».

Lysiane BERNON se réfère à l'enseignement de FLE à un groupe précis à l'université de La Réunion, mais il nous semble que l'auteur évoque là un principe général que tout enseignant de FLE doit mettre

en pratique pour faire aboutir son enseignement. Il doit pouvoir par le biais d'entretiens par exemple savoir quels sont les besoins de ses apprenants (son public) dans la mesure du possible, connaître leur ancien parcours dans le domaine de l'étude, jauger leur capacité, afin de savoir ce qu'il doit enseigner. Il est vrai que des programmes d'études (syllabus) sont établis à l'avance, mais l'enseignant peut de temps en temps modifier ce programme pour que les cours correspondent et répondent aux attentes des apprenants et non suivre le programme dogmatiquement. Cette pratique devait permettre une meilleure acquisition du FLE.

Les apprenants de leur côté n'ont pas été en mesure, ou n'ont pas voulu mettre en pratique, des principes de l'enseignement/apprentissage de FLE identifiés par les didacticiens. Tout apprenant avant d'entreprendre tout apprentissage, l'étude de la langue française en ce cas précis, doit pouvoir afficher son objectif. Ce principe doit être mis en pratique et doit être visible chez tout apprenant, surtout au niveau universitaire qui est celui de nos apprenants au VFN de Badagry. Sans porter un jugement de valeur sur ces derniers, ce principe leur a fait défaut dans leur approche de l'apprentissage de la langue française, c'est en partie une raison pour laquelle ils n'ont pas pu répondre aux questions.

Nous pensons également que les apprenants n'ont pas pu préciser les règles de la grammaire qu'ils ont utilisées en ce qui concerne l'AQ peut être parce qu'ils ignoraient ce qu'ils devaient faire exactement pour réussir. Par exemple, ils n'ont pas bien appris les règles de grammaire après que le professeur leur ait expliqué la leçon. Ce deuxième point nous semble probable, à en juger par la façon dont les apprenants ont traité les exercices que nous leur avons donnés pour vérifier leur compréhension sur certaines constructions adjectivales, ce que nous verrons dans la suite de ce travail.

Par ailleurs, nous pensons que les apprenants n'ont pas répondu aux questions comme ils devraient le faire, à cause d'un phénomène relatif à l'enseignement de FLE, principe évoqué par Pierre MARTINEZ

(1996 : 94), dans *La Didactique des Langues Etrangères* en ces termes :

« Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversés. La raison tient sans doute **au flou** de sa définition, qui recouvre la description des règles du fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore **le système des règles de L2 intériorisées par l'apprenant** ». (Nous soulignons)

Le flou de la description et le système des règles L2 intériorisées par l'apprenant dont parle MARTINEZ nous semblent être une des sources des difficultés innombrables d'accès à certaines constructions adjectivales, comme nous le verrons dans le chapitre dédié à cette question.

Les apprenants n'ont pas bien expliqué les méthodes/règles qui leur ont permis de maîtriser l'emploi de l'AQ peut-être, à cause de la méthode suivie par l'enseignant, c'est-à-dire, la façon dont le cours a été dispensé, de la méthodologie utilisée. Il faut remarquer que dans la majorité des pratiques de l'enseignement de FLE, deux grandes attitudes dominant qui sont ainsi résumées par Jeanine COURTILLON (2000 : 148), dans *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 1. Parcours et processus de construction du sens* (PED), en ces termes :

« Beaucoup d'enseignants, la majorité, sont persuadés que sans une aide systématique à comprendre, c'est-à-dire sans explication, il ne peut y avoir de compréhension efficace de la part de l'élève, ou alors celle-ci est retardée. En conséquence, leurs présupposés pédagogiques sont fondées sur la nécessité d'une explication linéaire et exhaustive ; d'autres, peu nombreux, pensent que l'aptitude à comprendre peut s'acquérir, à forces d'écoutes et de lectures répétées, dans une situation interactive, où l'apprenant procède à des inférences diverses et reçoit de multiples rétroactions. Cette attitude

est fondée sur la conviction qu'un accès plus autonome au sens est le point de départ de l'accès à l'autonomie dans l'apprentissage. Cela suppose l'abandon de la linéarité dans la compréhension ».

Ces remarques de Jeanine COURTILLON à propos de la compréhension en général peuvent s'appliquer à la compréhension des règles de l'usage de l'AQ chez nos apprenants.

Les apprenants n'ont pas bien répondu aux questions pour des raisons déjà évoquées précédemment sans doute, mais cela peut être lié encore à un phénomène évoqué par Célestin FREINET, dans son article « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école » <http://freinet.org/pef/gra4page.htm>, à la page 8. Freinet écrit :

« Il y a des règles dit A. Fontaine, qui répondent aux rapports essentiels des idées : celles-là, il faut les connaître et les respecter ».

Est-ce que les règles qui ont permis aux apprenants de maîtriser l'usage de l'AQ sont celles qui répondent aux rapports essentiels des idées ? Est-ce que ces règles sont bien expliquées ? Ces questions trouveront des propositions de réponses dans le chapitre consacré aux sources des difficultés des apprenants.

Le fait que les apprenants n'ont pas pu répondre aux questions d'une manière satisfaisante nous conduit à penser qu'ils ne possèdent pas certaines caractéristiques certains profils du bon apprenant de la langue seconde. Ces caractéristiques, ces profils qui manquent chez nos apprenants comme nous l'avons remarqué ont fait l'objet de plusieurs recherches, et plusieurs didacticiens depuis les années 70 jusqu'à nos jours continuent à en parler. CYR, P. (1998), dans *Didactique des langues étrangères, Les stratégies d'apprentissage*, examine dans le chapitre deux, le profil du bon apprenant de langue seconde tout en se référant aux travaux de deux didacticiens qui l'ont précédé, (STERN : 1975, RUBIN : 1975 et 1981). Stern et Rubin

avaient analysé et présenté plus de dix-huit profils du bon apprenant que P. CYR (1998) regroupe sous cinq grands ensembles, regroupés dans un tableau récapitulatif suivant :

LE BON APPRENANT

Tableau récapitulatif

1° Le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage :

- s'implique dans son apprentissage ;
- recherche et exploite les occasions de faire des apprentissages ;
- planifie ses activités ;
- pratique la langue de diverses façons.

2° Le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir :

- se réfère de façon judicieuse à sa L1 ou à une autre langue connue et fait des comparaisons pertinentes ;
- analyse la langue cible et fait des déductions ;
- établit des liens entre éléments nouveaux et ce qui est connu

3° Le bon apprenant reconnaît que la langue cible est un instrument de communication :

- recherche des occasions de pratiquer la langue en situation naturelle ;
- se préoccupe du sens du but d'un acte de communication ;
- utilise le contexte, la situation, les gestes afin de deviner (ou inférer) le sens des énoncés ;
- utilise diverses stratégies compensatoires : paragraphes, gestes, mots empruntés à une autre langue.

4° Le bon apprenant sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2 :

- adopte une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue cible et a une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs ;
- peut vivre avec l'incertitude, l'ambiguïté, un sentiment de frustration ou de désorientation ;
- n'a pas peur du ridicule.

5° Le bon apprenant surveille sa performance :

- se soucie du code linguistique, est sensible au bon usage ;
- s'informe auprès des locuteurs natifs, essaie de les imiter ;
- se corrige ;

évalue ses performances. P.CYR (1998 :25)

Ce tableau récapitulatif nous paraît pertinent : il fait apparaître certains traits chez nos apprenants, certains profils qu'ils ont et qui les éloignent de celui de bon apprenant décrit dans ce tableau.

Nous avons constaté que les apprenants que nous recevons, auxquels nous donnons des cours au VFN en particulier, ne s'impliquent pas dans leur apprentissage du FLE. Ils ne cherchent pas à exploiter les occasions d'apprentissage et ne planifient pas leurs activités. Les apprenants que nous recevons au VFN ne cherchent pas à pratiquer la langue, même si l'occasion leur est donnée.

Beaucoup d'entre eux arrivent au VFN sans ambition et sans notion de ce qu'ils viennent y faire, ni ce qu'ils doivent obtenir à la fin de leur séjour, c'est-à-dire leur niveau de performance dans la langue française. Beaucoup d'entre eux ne font rien en plus des cours obligatoires qu'ils reçoivent en classe et ne cherchent pas à mettre en pratique les différents actes de communication qui leur ont été enseignés en classe. Une fois qu'ils sortent des cours et qu'ils se retrouvent dans leurs dortoirs, leur communication se fait en langues maternelles, très rarement en anglais.

Au VFN, des excursions sont organisées régulièrement vers le Bénin (un pays francophone très proche du VFN), une ou deux fois par semaine, afin de permettre aux étudiants de se trouver dans des occasions de situation naturelle pour pratiquer la langue.

Au Bénin, ils visitent des structures (musées, écoles, hôtels, le port, les grands centres de conférences, les librairies et les marchés) dans des grandes villes comme Cotonou, Porto-Novo ou Ouidah. Les apprenants sont toujours accueillis par des guides francophones qui leur expliquent le fonctionnement de leurs structures et à qui ils peuvent poser des questions en français. Mais nous avons constaté au cours des années que lors de telles excursions, la majorité des apprenants préfèrent poser des questions en anglais aux guides qui, la plupart du temps, refusent de leur répondre étant bien informés que l'objectif primordial de l'excursion est de permettre aux apprenants de s'exprimer en langue française.

Les apprenants qui ne veulent pas faire des efforts, soit, se taisent, soit posent la question à leurs collègues ceux qui cherchent à pratiquer la langue, ceux qui n'ont « pas peur du ridicule », quand les guides refusent de parler en anglais.

Les apprenants qui ne cherchent pas à mettre en pratique la langue en milieu naturel, une fois qu'ils arrivent dans les grands magasins, dans les librairies ou au marché, préfèrent demander à leurs collègues de marchander à leur place, ou bien le cas échéant, ils préfèrent acheter chez des vendeurs qui comprennent leurs langues maternelles ou la langue anglaise. Ce groupe d'apprenants sont ceux qui évitent toute rencontre avec les professeurs en dehors des cours, car une fois qu'ils seront en face à face avec les professeurs, ils seront obligés de s'exprimer en français. Lors des exercices de contrôles continus oraux, ils trouvent des arguments pour échapper au face à face, et pendant des examens oraux, ces étudiants font des scènes épouvantables aux examinateurs qui sont obligés de les congédier sans pouvoir les évaluer comme il faut.

Parfois, les examinateurs demandent à de pareils apprenants de réciter un poème voire de chanter une chanson française, puisqu'il faut tout de même les évaluer oralement et leur attribuer une note.

Les apprenants au VFN ont à leur disposition tout le matériel qu'ils peuvent utiliser pour remplir les conditions du bon apprenant décrit dans le n°5 du tableau. Toutes les classes sont équipées de postes de télévision, de radio/ magnétophones et de magnétoscopes pour leur permettre de capter des stations françaises ou francophones que nous recevons sans aucune interférences au VFN du Bénin, du Togo, du Gabon et même de la France grâce au système FM, et aux antennes paraboliques. En suivant des émissions en langue française de la télévision (trois stations du Bénin (la Chaîne Nationale, La T2, Golfe Télé), (TV5, CANAL+, CFI de France) ou de la radio (de nombreuses stations du Bénin, du Togo, AFRICA N°1 du Gabon et RFI de France), les étudiants peuvent améliorer leur niveau de langue. Mais, au lieu de les utiliser à cette fin, ils les utilisent plutôt pour

écouter des stations de radio ou pour visionner des films nigériens, ils sont toujours sur des chaînes nigérianes qui diffusent des nouvelles ou qui présentent des émissions dans leurs langues maternelles.

Les causes de cette attitude, le fait qu'ils ne possèdent pas les profils du bon apprenant de langue seconde seront présentées et analysées par la suite.

CHAPITRE CINQ

PRESENTATION DES CORPUS ET DES ENQUÊTÉS

5.0. INTRODUCTION

Ce chapitre présente les enquêtés, les corpus, et les activités auxquels ils ont répondu. Ces exercices servent à vérifier si notre constat de départ sur le mauvais usage que font les apprenants anglophones pouvait se confirmer afin de proposer des pistes de solution.

Les enquêtés qui ont répondu aux questions seront présentés dans leur univers, dans la façon dont ils ont été sélectionnés (échantillon) et dans le rôle qu'ils ont à jouer comme le définissent les spécialistes en la matière.

5.1 Présentation des enquêtés.

Les enquêtés : nos enquêtés sont des individus composant « un échantillon aléatoire » parmi les membres de la population de référence, pour utiliser les termes de Olivier MARTIN (2005 :17) :

« Les individus composant un échantillon aléatoire sont choisis de manière probabiliste, c'est-à-dire au hasard, parmi les membres de la population de référence. Il ne faut pas se méprendre sur le sens des mots « hasard » ou « probabiliste » : ces termes signifient qu'aucun principe ou critère ne doit présider au choix des individus »

Nos enquêtés sont choisis sans aucun critère, ils sont étudiants provenant des universités nigérianes. Ils suivent un programme d'immersion linguistique au Village français du Nigeria, Badagry. Ils ont tous terminé (ou sont censés avoir terminé) la deuxième année de licence dans leurs universités d'origine. Bien qu'il existe différents niveaux de compétence entre ces étudiants dans la pratique de la

langue française, nous n'avons pas pris en considération ce facteur pour choisir nos enquêtés.

Les différents niveaux de compétence nous ont permis de les mettre en groupes (classes), à l'insu de beaucoup d'enseignants et de tous les étudiants. Il y a trois niveaux (avancé, intermédiaire et faux débutants) nommés d'après les villes de France. Les groupes dits avancés étaient : Tours, Nantes, Lyon, Marseille, Bordeaux et Besançon, tandis que les groupes intermédiaires étaient, Poitiers, Caen, Rouen, Avignon, Grenoble, Nice, Dijon et Orléans, et enfin, les faux débutants étaient, Rennes, Toulouse, Strasbourg, Le Mans, Lille et Vichy. Ce qui nous a donné au total vingt (20) groupes avec un effectif de quarante (40) à soixante (60) étudiants dans chaque groupe. La majorité de nos enquêtés étaient choisis sans aucun critère, comme nous l'avons précisé, dans des groupes (Lyon, Dijon et Le Mans) auxquels nous avons enseigné « les structures des langues (grammaire) à raison de trois heures par semaine, mais il y avait également des apprenants que nous avons utilisés qui n'étaient pas dans nos groupes.

Certains enquêtés n'ont pas écrit leur nom, ni leur université d'origine malgré nos requêtes et beaucoup ont fourni des renseignements que nous n'avons pas demandés

5.1.1. L'univers des enquêtés.

Ce qui est nommé « l'univers des enquêtés » par les didacticiens correspond à l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête.

L'univers de nos enquêtés en ce qui nous concerne ici, c'est la population des étudiants universitaires présents au VFN pour une durée de 7 à 8 mois. Cette population d'où nous avons tiré nos enquêtés était de 1146 (mille cent quarante six) étudiants, et elle comptait plus de 1000 individus du sexe féminin, moins de 200 individus du sexe masculin.

Pour des raisons d'anonymat et de sécurité comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, lors du traitement des réponses du questionnaire, les enquêtés étaient choisis sans aucun critère sauf celui d'être étudiant en programme d'immersion linguistique au VFN.

Pour les exercices d'évaluation libellés A, B, C etc, aucune université n'a été ciblée, aucun groupe ethnique et aucun sexe. Pour favoriser le bon déroulement du travail, nous leur avons demandé de mettre leur nom, leur université d'origine, le nombre d'années d'étude de la langue française, et enfin à quel niveau du système éducatif du Nigeria ils ont débuté leur apprentissage de la langue française et le nombre d'années que cette étude a duré. Mais, très peu d'enquêtés ont suivi cette consigne, certains ont donné des informations que nous ne leur avons pas demandées (groupe académique) par exemple.

5.1.2 Méthode de construction de l'échantillon

Nous avons construit notre échantillon d'enquêtés sans aucun autre critère que celui que nous avons mentionné auparavant. Notre objectif était d'avoir un échantillon représentatif de notre population d'enquêtés, population qui est constituée majoritairement des individus du sexe féminin, notre objectif est enfin d'être dans les normes des enquêtes surtout au niveau de la population, afin que notre enquête soit conforme à ce que disent Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1995 : 29) dans la définition des échantillons :

« Il est très rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres : ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible. D'ailleurs c'est inutile : interroger un nombre restreint de personnes à condition qu'elles aient été correctement choisies, peut apporter autant d'information, à une certaine erreur près, erreur calculable, et qu'on peut rendre suffisamment fiable. »

Le principe ci-dessus a été respecté, et nous avons constitué un échantillon aléatoire pour tous les exercices. Le fait que le nombre

des individus enquêtés du sexe féminin dépasse largement celui des individus enquêtés du sexe masculin vient de la composition de notre population qui compte dans sa majorité du sexe féminin, comme nous le verrons dans 5.1.4 (grille des enquêtés).

5.1.3. Rôles des enquêtés

Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation. Nous sommes obligés de créer et de contrôler ce dont nous avons besoin, nous devons attribuer un rôle à nos enquêtés.

Le rôle de nos enquêtés, dans ce cas précis, est de répondre à un questionnaire ou de faire des exercices que nous leur proposerons afin d'établir des problèmes que nous devons identifier et à accéder aux sens de certaines constructions adjectivales en français. Il s'agit ici, d'une interrogation en vue d'une généralisation, ce ne sont pas les individus dans ce qu'ils ont de personnel qui nous intéressent, mais la possibilité de tirer de ce qu'ils disent des conclusions généralisées. Nous avons provoqué une mise en situation de réponse aux questions tout en espérant qu'on pourra circonscrire le problème (difficultés d'accès au sens de certaines constructions adjectivales) et ainsi avoir la possibilité de proposer des solutions à ces difficultés en particulier, et aux difficultés de l'enseignement/apprentissage de la grammaire de FLE, à l'aide de suggestions de nouvelles méthodes ou théories.

Le dépouillement, l'analyse des exercices nous ont permis de vérifier que les apprenants ont des difficultés et de les voir autrement, c'est-à-dire, d'avoir une autre idée de leur vrai niveau dans l'apprentissage de FLE.

Finalement, le dépouillement des exercices nous a permis de constater chez nos apprenants un phénomène qui ressemble à ce que les spécialistes des enquêtes ont appelé « les refus ». Pour nous, le fait que certains apprenants aient refusé de justifier leur réponse là où on leur a demandé, correspond au cas de « non réponse », idée que

nous avons retrouvée chez MUCCHIELLI (1990), et que nous citons dans la conclusion de ce chapitre.

5.1.4. Grille des enquêtés.

N°		QUESTIONNAIR E	EXERCICES							EQ +1	EP (A, B, C)
			A	B	C	D	E	F	G		
1	S.F	9	9	5	4	8	6	5	11	7	0
2	S.M	2	3	7	4	5	4	5	0	0	3
3	S.S	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0
4	TOTAL	14	12	12	9	13	10	10	11	7	3
5	GRAND TOTAL POUR LE QUESTIONNAIRE ET LES EXERCICES = 91										

LEGENDE OU INTERPRETATION

S.F = Sexe Féminin

S.M = Sexe Masculin

S.S = Sexe non précisé (sans nom)

EQ + 1 = Enquêtés ayant répondu au questionnaire + un exercice

EP (A, B, C) = Enquêtés ayant participé à deux exercices ou plus

Nombre total de S.F enquêtées = 57

Nombre total de S.M enquêtés = 30

Nombre total de S.S enquêtés = 04

Grand total = 91

5.2. Présentation du corpus des exercices sur la traduction

Les exercices proposés aux enquêtés sur la traduction sont de deux types ; traduire du français vers l'anglais et traduire de l'anglais vers le français. Dans les deux exercices, l'objectif est de vérifier si les apprenants en passant d'une langue à une autre pourront respecter la position de l'adjectif qualificatif, et de leur faire dire si l'adjectif en particulier a un sens selon sa position, ainsi que la phrase dans son ensemble. Dans les deux exercices, les apprenants devaient justifier leurs réponses.

5.2.1 Exercice A. : Traduire en anglais

Dans cet exercice, les apprenants ont à répondre à huit questions de traduction composées de six phrases courtes et de deux petits paragraphes avec phrases longues.

La question A est ainsi libellée :

« Traduisez les phrases ou passages suivants en anglais tout en faisant attention aux positions des adjectifs. Justifier votre choix de placer un adjectif avant le substantif ou après. »

Les adjectifs qualificatifs dont il est question sont en gras dans les phrases.

Les apprenants avaient quatre consignes à suivre avant de répondre aux questions. Les consignes sont les suivantes :

1-Nom, 2- Université, 3- Depuis combien d'années apprenez-vous le français ? et 4- Aviez-vous étudié le français avant l'université ? Si oui, précisez le niveau et le nombre d'années.

Signalons très rapidement que les consignes ci-dessus sont données pour tous les sept exercices (A à G).

Pour l'exercice A, douze apprenants ont répondu aux questions, sept apprenants ont bien suivi les quatre consignes, un apprenant a suivi trois consignes, il a négligé la quatrième consigne, en ne précisant pas s'il avait étudié le français avant l'université et si oui pendant combien d'années.

Un autre apprenant a suivi seulement les consignes une et deux, et, les trois autres n'ont pas suivi les consignes trois et quatre, et ont fourni des informations qu'on ne leur avait pas demandées :ils ont indiqué leur groupe académique et leurs numéros d'inscription.

Parmi les douze apprenants, trois ont répondu aux questions du questionnaire qui sont déjà analysées au chapitre quatre ; l'exercice A, sera analysé au chapitre suivant.

5.2.2 Exercice F : Traduire en français

La question est ainsi libellée :

« Traduisez les expressions suivantes en français. Est-il possible que chaque expression ait deux sens ? Justifier votre réponse. »

Dix apprenants ont répondu à cette question et un seul n'a pas suivi toutes les consignes ; il n'a pas précisé depuis combien d'années il étudiait le français, ni s'il avait étudié le français avant d'entrer à l'université.

Les réponses apportées par ce groupe d'enquêtés seront analysées dans le chapitre six.

5.3. Présentation du corpus des exercices sur la position de l'adjectif.

Le type d'exercices proposé pour vérifier si nos enquêtés maintiennent les règles d'usage de l'AQ en ce qui concerne sa position est de deux types tout comme dans le sous chapitre précédent. Les deux exercices visent à tester si les apprenants peuvent placer correctement les adjectifs dans des constructions de phrases en français et en anglais. Ils auront donc à placer des adjectifs dans une position convenable et à justifier leur choix de placer un adjectif avant ou après le nom en anglais et en français.

5.3.1 Exercice B : Place de l'adjectif qualificatif en français

L'exercice est composé de dix questions auxquelles les apprenants doivent répondre, après avoir suivi les consignes qui sont les mêmes que celles des exercices des sous-chapitres précédents.

La question est ainsi libellée :

« Placez un adjectif avant le nom et l'autre après, dans les groupes suivants, et justifiez la place de chaque adjectif. »

Chacune des dix questions de l'exercice comporte un nom au singulier ou au pluriel et deux adjectifs, et les apprenants doivent placer un adjectif de leur choix avant le nom et l'autre après, et justifier leur choix. Les adjectifs dont il s'agit dans les exercices sont placés ensemble dans les groupes, toujours après le nom, et sont écrits en caractère gras. Le groupe sans être une phrase complète a toujours un sens, il suffit que les adjectifs soient bien placés.

Douze apprenants ont répondu à ces questions. Parmi les douze, deux seulement n'ont pas suivi les quatre consignes, ils n'ont pas précisé depuis combien d'années ils étudiaient la langue française et à quel niveau ils l'avaient étudiée avant d'entrer à l'université et s'ils l'avaient apprise

Un seul apprenant a raté l'exercice en ne respectant pas les consignes.

Au lieu d'avoir un groupe avec un nom et deux adjectifs, il a plutôt utilisé le nom avec chacun des adjectifs, et il a deux groupes avec chacun des adjectifs proposés.

Exemple : La question n°1 était : Une maison / abandonnée, vieille. La réponse serait : Une vieille maison abandonnée. Après, l'apprenant devait justifier pourquoi il aurait placé « vieille » avant et « abandonnée » après maison. L'apprenant qui a raté a plutôt écrit : 1- Une maison abandonnée. 2- Une vieille maison, et il justifie ses réponses.

Un autre a bien composé les groupes. Pour l'exemple n°1 : Une vieille maison abandonnée. Mais cet enquêté n'a pas justifié pourquoi il a mis vieille avant et abandonnée après la maison.

Un troisième enquêté a partiellement réussi l'exercice : il a bien placé les adjectifs avant ou après comme cela se doit dans les dix questions mais il n'a pas justifié son choix de la place des adjectifs dans chaque groupe. Il a justifié la place de l'AQ dans la moitié de l'exercice.

Les neuf autres enquêtés ont bien répondu aux questions et ont justifié leur choix de placer avant ou après le nom l'un des deux adjectifs comme il leur avait été demandé. Leurs réponses avec celles des enquêtés qui ont partiellement traité les questions seront présentées dans l'analyse des corpus dans le chapitre suivant.

Parmi les douze enquêtés, quatre ont déjà répondu aux questions qui sont déjà présentées et analysées au chapitre quatre.

5.3.2 Exercice C : Place de l'adjectif qualificatif en anglais

L'exercice C est composé de dix questions dans lesquelles il s'agit de bien placer un binôme d'adjectifs qualificatifs écrits en gras dans des

positions désignées à l'aide des pointillés dans une phrase correcte et juste en anglais.

L'exercice est ainsi libellé :

« *Exercice à trou. Placez chaque adjectif à l'endroit qui convient, en fonction de son sens. Justifiez votre choix. »*

Neuf apprenants ont traité cet exercice, un apprenant n'a pas respecté les quatre consignes, n'a même pas indiqué son nom et un deuxième n'a pas respecté les consignes 3 et 4. Les sept autres ont bien respecté les quatre consignes.

Quatre des neuf apprenants n'ont pas répondu aux questions : ils ont simplement rempli les trous (les pointillés) sans justifier pourquoi ils ont placé un adjectif avant ou après.

Un autre a rempli les trous, et a justifié seulement quatre exercices sur les dix.

Les quatre autres ont rempli les trous et justifié la place de chaque adjectif.

Les réponses apportées à cet exercice seront analysées dans le chapitre suivant.

5.4. Présentation du corpus des exercices sur le changement de position et de sens de l'adjectif qualificatif français.

Les exercices proposés pour vérifier si les apprenants ont bien compris le système de changement de position et de sens de l'AQ. en français sont de deux types.

Dans le premier, il leur est demandé d'étudier des syntagmes qualificatifs formés d'un nom et d'un adjectif placé avant et après, et de dire si les deux ont un même sens.

Dans le deuxième exercice, les apprenants auront à changer la position de l'adjectif écrit en gras à l'intérieur d'une phrase déjà fournie, et ensuite ils auront à donner le nouveau sens du syntagme nominal.

5.4.1 Exercice D : Changement de place et changement de sens de l'adjectif avec un nom et un adjectif

Dans cet exercice, les apprenants ont à répondre à treize questions en étudiant les syntagmes composés d'un nom et un adjectif écrit en

gras et placé avant et après le nom. Les apprenants doivent se prononcer si l'adjectif en changeant de place change aussi de sens. L'exercice est ainsi libellé :

« *Etudiez les groupes suivants et dites si l'adjectif change de sens ou conserve son sens en changeant de place. »*

Treize (13) apprenants ont traité les 13 questions de cet exercice. Parmi les treize, trois (3) n'ont pas suivi la quatrième consigne, les dix autres ont suivi toutes les consignes.

Sur les treize, deux ont seulement mis « oui » ou « non » dans les pointillés en guise de réponse ; deux autres se sont mis à expliquer chaque groupe de mots, ce qui n'est pas une bonne réponse, mais qui peut apporter des informations intéressantes.

Les autres (neuf) ont répondu d'une façon presque identique aux quinze questions, c'est-à-dire, par « le sens change » ou « le sens ne change pas », « c'est la même chose » ou « ce n'est pas la même chose ».

5.4.2 Exercice G : Changement de place et changement de sens de l'adjectif dans une phrase complète

L'exercice G, composé de neuf questions, est divisé en deux parties de quatre et de cinq questions chacune. Dans la première partie de quatre phrases, les adjectifs étaient placés avant le substantif, les apprenants devaient les placer après le substantif et devaient expliquer le nouveau sens du groupe nominal. La deuxième partie est composée de cinq phrases, et dans chacune d'elle, l'adjectif est placé après le nom. Les apprenants devaient reconstruire les phrases en plaçant l'adjectif avant le nom et de dire le nouveau sens que prennent le nom et l'adjectif.

L'exercice G est ainsi libellé :

« I – *Placez après le nom les adjectifs épithètes en gras avant le nom dans ces phrases. Quel sens prend alors le groupe nominal ?*

II – *Placez avant le nom les adjectifs épithètes placés après le nom. Quel nouveau sens prend alors le groupe nominal ? »*

Au total, onze apprenants ont répondu aux questions. Dans ce groupe, un seul n'a pas suivi les quatre consignes et a fourni des informations qu'on ne lui avait pas demandées.

Un autre apprenant n'a pas suivi les consignes en omettant de répondre à la question n°3 de la consigne.

Les neuf autres ont bien suivi les quatre consignes et les onze ont répondu aux neuf questions de l'exercice.

Leurs réponses seront examinées et analysées dans le prochain chapitre.

5.5. Présentation du corpus de l'exercice sur l'antéposition ou la postposition de l'adjectif qualificatif français avec deux mots.

Exercice E : Pour vérifier l'antéposition ou la postposition de l'adjectif qualificatif français avec deux noms, un seul exercice a été proposé. Cet exercice est composé de dix questions avec l'adjectif en gras avec deux noms dans chacune des questions. Les apprenants doivent faire deux phrases correctes avec l'adjectif et les noms, et justifier leurs réponses.

L'exercice E est ainsi libellé :

*« Est-il possible d'utiliser les adjectifs suivants en **antéposition** et en **postposition** avec les noms entre parenthèses ? Si oui, justifiez votre réponse, et si non, justifiez également votre réponse. »*

Au total, dix apprenants ont traité les dix questions de cet exercice. Trois des apprenants n'ont pas suivi la troisième et la quatrième consigne, les sept autres ont suivi toutes les consignes.

Des dix enquêtés, deux ont répondu partiellement aux questions, et ont réussi à utiliser un des deux adjectifs dans des phrases parfois incorrectes, mais n'ont pas su justifier l'antéposition ou la postposition de l'adjectif dans la phrase.

Les huit autres enquêtés ont répondu aux questions tout en utilisant des adjectifs dans leurs propres constructions et en essayant de justifier leurs réponses d'une manière plus ou moins acceptable.

Le résumé de leurs réponses sera présenté et commenté sous forme de tableaux dans le chapitre six.

CONCLUSION

La présentation du corpus sous forme d'une enquête des exercices pour vérifier notre constat de départ sur l'usage de l'AQ chez les apprenants anglophones, dont les réponses seront analysées au chapitre six nous a apporté quelques éclaircissements.

S'il est vrai qu'à ce stade, nous n'avons pas encore analysé les réponses, mais en dépouillant les questions, nous pouvons néanmoins déjà constater certains faits dans la façon de répondre chez les enquêtés qui prédisent ce que nous allons rencontrer lors des analyses.

Premièrement, le fait que quelques enquêtés n'aient pas précisé le nombre d'années qu'ils ont passé dans l'apprentissage en dehors des années universitaires que nous connaissons (deux années académiques avant d'arriver au VFN) montre que les réponses ne seront pas uniformes.

En outre, le fait que certains enquêtés aient plusieurs années d'étude de la langue française et que d'autres aient fait des études dans des pays francophones est un autre facteur qui provoquera la diversité dans les analyses des réponses.

Le fait que quelques enquêtés aient étudié dans des pays francophones peut provoquer la production de réponses peu satisfaisantes dans les exercices de traduction, comme nous le verrons au cours des analyses.

Le dépouillement des questions nous a permis d'observer ce que Roger MUCCHIELLI (1990 :52-53) caractérise par les « non-réponses » dans le dépouillement des réponses.

D'après lui :

- a) « Le problème des non-réponses dans les questionnaires remplis, c'est-à-dire les « réponses » consistant à cocher la mention

« sans-réponse », « sans opinion », « impossible à dire », « je ne sais pas », « ? »...dans les questionnaires écrits ou dans les questionnaires présentés par un enquêteur. »

Dans la partie (b). MUCCHIELLI explique que « les non-réponses » signifient l'une des quatre choses suivantes :

« 1° Ignorance réelle du thème de la question par le sujet interrogé. (...) 2° Refus de s'engager dans une réponse fermée ou dans les réponses prévues, et ceci peut avoir un sens. Dans certains cas, on peut y voir une attitude. 3° Fuite de réponse, car la question a éveillé inquiétude ou méfiance ? (...) 4° Incompréhension de la question et refuge dans la non-réponse. (...) »

Les enquêtés n'avaient pas à cocher une mention parmi celles citées dans les propos de MUCCHIELLI, mais que certains apprenants n'aient pas justifié leurs réponses comme il leur avait été demandé nous fait penser au problème de « non-réponses », ce qui peut signifier un, deux ou les quatre sens à la fois de « non-réponses ».

Enfin, puisqu'il n'est pas nécessaire que tous les individus d'une population enquêtée, fournissent des réponses satisfaisantes à 100%, les réponses qui correspondent aux questions posées, c'est-à-dire qui confirment constat de départ, seront analysées dans le chapitre six.

CHAPITRE SIX

ANALYSE DES CORPUS

6.0 INTRODUCTION

Nous savons que notre enquête sera entachée d'une marge d'erreurs ou d'incertitude, puisqu'elle concerne une petite partie de la population (voir grille des enquêtés) : 91 individus sur 1146 présents pour le programme d'immersion au VFN.en 2006

Au départ, nous n'avions pas pensé au fait que le niveau de certains de nos enquêtés serait insuffisant pour pouvoir justifier leurs réponses ou suivre les consignes. Ce fait a apparu au cours du dépouillement et constitue une mise en garde pour la réalisation des enquêtes comme le souligne Olivier MARTIN (2005 :30):

« Tout au long de la conception puis de la réalisation de son enquête, le sociologue doit s'interroger sur le statut des résultats qu'il compte obtenir. Deux cas se présentent. Soit il souhaite établir des résultats et commentaires qui n'auront de sens que pour son échantillon et n'ont pas vocation à le renseigner sur l'ensemble d'une population. Soit il espère que les résultats obtenus sur son échantillon valent aussi pour l'ensemble de la population de référence. »

Dans notre cas, nous espérons que les résultats obtenus sur notre échantillon valent aussi pour l'ensemble de la population de référence. Mais comme le dépouillement des exercices nous l'a fait constaté, l'analyse des réponses dans ce chapitre devra se faire au cas par cas. Le dépouillement des exercices nous a conduit à ne plus tenir compte des justifications des apprenants pour juger de l'échec ou de la réussite d'un exercice, nous allons plutôt nous baser sur la bonne ou mauvaise réponse fournie par chaque apprenant/enquêté. Les réponses de ceux qui ont répondu selon la consigne seront analysées avec détails et minutie. Leur langue sera évaluée. Pour les exercices sur la traduction, leur production en anglais sera évaluée,

leur niveau en anglais sera comparé et leur compétence en anglais sera établie en correspondance avec les niveaux d'études déclarés.

Les exercices de ceux dont le niveau d'anglais correspond à leur production seront pris en considération.

Les réussites et les échecs que nous présentons dans le dernier tableau de ce chapitre ont été calculés sur la base du nombre des AQ bien traduits ou bien placés, selon les exercices dans lesquels ils figurent.

Dans les autres exercices, nous essayerons de prendre en compte les reformulations personnelles des enquêtés, la simple répétition des règles/méthodologies ou pratiques apprises en classe sera éliminée ou mise de côté.

Notre procédure d'analyse sera une procédure close qui

« Consiste à partir d'un cadre empirique ou théorique d'analyse de certains états psychologiques, psychosociologiques, **ou autres**, qu'on cherche à particulariser ou bien à propos desquels on a **formulé des hypothèses ou des questions. On rassemble des textes produits dans des conditions telles que ces états fassent partie de leurs conditions de productions.** Puis on observe ces textes à travers le cadre théorique fixé pour aboutir à une particularisation des conditions de production considérées ou à une mise à l'épreuve des hypothèses les concernant. Ces procédures sont dites closes car le cadre pré-établi ne peut être modifié »

Nous empruntons là, les idées de Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1995 :159-160).

Les parties soulignées, dans la citation ci-dessus correspondent à notre démarche dans le cadre de ce travail, les productions écrites que nous analysons ci-dessous en sont une preuve.

6.1. Analyse du corpus des exercices sur la traduction.

Nos apprenants / enquêtés étant des individus issus d'un milieu différent de celui de la langue française, ils sont sans doute tentés de

traduire tout ce qu'ils disent ou écrivent en français tout d'abord dans leur(s) langue(s) maternelle(s) ou et en anglais. Les difficultés d'accès au sens de certaines constructions adjectivales peuvent donc être liées à cette pratique en conséquence nous avons prévu deux exercices relatifs à ce phénomène : une traduction du français vers l'anglais et une autre de l'anglais vers le français. Ainsi verrons-nous s'ils accordent le même sens à l'AQ dans les deux langues.

6.1.1. Exercice A : Traduire en anglais.

Douze enquêtés ont participé à cet exercice comme nous l'avons expliqué au chapitre cinq. Dans les huit phrases à traduire, il y a au total 40 AQ : 38 sont écrits en caractère gras ce qui veut dire que les apprenants doivent se concentrer sur leur sens et justifier le placement (avant ou après) et 2 AQ qui ne sont pas écrits en gras, mais qui méritent d'être pris en considération tout comme les autres.

N.B. Le fait de ne pas mettre en gras deux AQ était une erreur de notre part, mais cette erreur a été sans conséquence sur le test.

Les AQ sont répartis comme ce qui suit :

- 1- AQ usuels (courts d'une ou deux syllabes) = 29
- 2- AQ de forme = 16 (2 AQ reviennent 2 fois = grande, petit et 1 non mis en gras = énorme)
- 3- AQ de couleur = 10
- 4- Participe pris pour AQ = 3
- 5- AQ indiquant l'apparence = 10 (1 non mis en gras) 1 revient 2 fois
- 6- AQ composé = 1
- 7- Nombre d'AQ en antéposition = 6 (2 non mis en gras)
- 8- Nombre d'AQ en postposition = 33
- 9- AQ qui revient 2 fois = 4 (grande, belle, trapu, petit)

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EXERCICE A

Tableau récapitulatif: Exercice A

S /N'	AQ usuels courts 2 sy	AQ de forme	AQ de couleur	PP. pris comme AQ	AQ indiquant l'apparence	AQ composé	AQ en antéposition	AQ en postposition	AQ qui revient 2 fois
Nombre	29	16	10	3	10	1	6	33	4
ADJECTIFS	grande *	grande	jaune	tournés	belle *	bleu sombre	petit	grande belle tournés	grande belle trapu petit
	belle *	trapu *	vert	dorée	sèche		jeune	belle	
	trapu *	carré	rose	relevée	jeune		belle	lourde	
	carré	fin	bleu		faible		lourde	carré	
	sèche	mobiles	dorée		réguliers		forte	sèche	
	maigre	fixe	blonde		majestueux		énorme	maigre	
	jaune	relevé	bleu-sombre		sérieuse			jaune	
	vert	charnu	noire		forte			vert	
	rose	rondes	rougeaud		déliçats			rose	
	bleu	grasses	flamboyant		lourde #			bleu	
	dorée	petit *						dorée	
	petit *	gros						réguliers	
	jeune	courte						déliçats	
	faible	énorme #						fin	
	fin	maigre						mobiles	
	fixe							fixe	
	blonde							majestueuse	
	rondes							sérieuse	
	noires							blonde	
	grasses							relevée	
	gros							bleu sombre	
	forte							noire	
	courte							grasses	
	carré							charnu	
	rougeaud							rondes	
								petit	
								gros	
								trapu *	
								rougeaud	
								forte	
								courte	
								flamboyants	

*= Revient 2 fois

= non mis en gras

Les AQ du tableau changent en anglais, selon qu'ils qualifient soit, des êtres humains, soit des animaux, soit des objets, voire des êtres humains de sexe différent. L'analyse qui va suivre va montrer le sens que chaque apprenant donne à chacun des AQ et la justification que chacun d'eux fait de la place où il met l'AQ (Antéposition ou Postposition).

Nous présentons les traductions faites par les apprenants dont la réussite ou l'échec seront comptabilisés par le nombre d'adjectifs bien traduits ou mal traduits.

Objectifs de l'exercice A.

L'objectif des exercices de traduction est de vérifier que tout apprenant anglophone est toujours influencé par la langue anglaise quand il s'exprime en français, et quand il a une idée initialement exprimée en français qu'il doit traduire en anglais, il garde la notion de l'idée anglaise qu'il a même si l'idée anglaise peut s'exprimer autrement en français, si elle ne s'interprète pas de la même façon et si les éléments qui constituent les phrases n'occupent pas les mêmes places en anglais.

Cette pratique nous fait penser aux idées de Bernard Victori et Catherine Fuchs (1996), à propos de la polysémie dans, *La polysémie, construction du sens* (p.14) :

« La polysémie n'est bien sûr pas spécifique du français. Toutes les langues sont concernées mais chacune à sa façon, si l'on peut dire. **Le difficile exercice de la traduction** nous apprend en effet que les mots polysémiques ne se correspondent pas d'une langue à l'autre. Chacune a une manière particulière de « découper le champ des significations : la polysémie contribue ainsi fortement, peut-être plus encore que la phonologie, la morphologie et la syntaxe, à produire ce que l'on appelle « le génie de la langue »

Présentation des réponses de l'exercice A : Traduire en anglais.

Consigne : Traduisez les phrases ou passages suivants en anglais tout en faisant attention aux positions des adjectifs. Justifiez votre choix de placer un adjectif avant le subjonctif ou après.

Phrase 1 : Madeleine est **grasse** et **belle** avec des yeux toujours splendidement **tournés** vers son mari.

Réponses des enquêtés	
E: 1	<i>Madeleine is <u>tall</u> and <u>beautiful</u> with her eyes always <u>turned</u> towards her husband.</i>
E : 2	<i>Madeleine is big and beautiful with her eyes always fixed on her husband.</i>
E : 3	<i>Idem à l'E 1</i>
E : 4	<i>Madeleine is big and beautiful with her eyes always on her husband.</i>
E : 5	<i>Madeleine is tall and beautiful with her eyes always gleaming at her husband.</i>
E : 6	<i>Madeleine is a big and beautiful woman who always kept watch over her husband</i>
E : 7	<i>Madeleine is big and beautiful; her eyes are always on her husband.</i>
E : 8	<i>Madeleine is tall and beautiful with eyes always directed to her husband.</i>
E : 9	<i>Madeleine est beautiful and big with her eyes always towards her husband</i>
E : 10	<i>Madeleine is tall and beautiful with her eyes always on her husband.</i>
E : 11	<i>Madeleine is big and beautiful always have eyes on her husband.</i>
E : 12	<i>Madeleine is a beautiful, tall lady with her charming eyes glancing always towards her husband.</i>

Phrase 2: Au physique paul était un homme de 1,50 m, **trapu, carré.**

E: 1	<i>In physique Paul was <u>stocky</u> and <u>broad</u> man of 1.50m height.</i>
E : 2	<i>Physically, Paul a <u>square</u> and <u>stocky</u> man of 1.50 m in height.</i>
E : 3	<i>Physically Paul was a man of 1.50m huge and stout.</i>
E : 4	<i><u>Physically</u> Paul was a man with <u>1.50m</u> height.</i>
E : 5	<i>Physically, Paul was stocky of about 1.50m2.</i>
E : 6	<i>Physically, Paul was a stocky square man of about 1.50m.</i>
E : 7	<i>Physically, Paul was a man of about 1,5m, strongly built with a good heihht.</i>
E : 8	<i>Physically, Paul was a man with 1.5m tall and stocky.</i>
E : 9	<i>Physicalement Paul was a stocky and stubborn man of 1.50m.</i>
E : 10	<i>In height Paul was a man of 1,50m.</i>
E : 11	<i>Physically Paul is a man of 1.50m stocky and straight forward looking</i>
E : 12	<i>Physically, Paul was a stocky, square of 1,50m man.</i>

Phrase 3: Madame Grandet était une femme **sèche** et **maigre, jaune** comme un coing.

E: 1	<i>Mrs Grandet was a <u>lean</u> and <u>thin</u> woman, <u>yellow</u> like a quince.</i>
E : 2	<i>Madam Grandet is <u>thin</u>, <u>yellow</u> and dry like a quince.</i>
E : 3	<i>Madame Grandet used to be a slim yellow and dry like a quince.</i>
E : 4	<i>Madame Grandet was a <u>thin</u> woman and <u>fair</u> in complexion</i>
E : 5	<i>Mrs Grandet was a dry thin woman.</i>
E : 6	<i>Madame Grandet was dry, skinny quincy yellow woman.</i>
E : 7	<i>Madam Grandet was a dull and thin woman fair like a quince.</i>
E : 8	<i>Madam Grandet was a dry woman, skinny and yellow like a quince.</i>

E : 9	<i>Madame Grandet was a thin lean and yellow woman like a quince.</i>
E : 10	<i>Mrs Grandet was a dry and green woman, fair as a quince.</i>
E : 11	<i>Madam Grandet is a woman as dry yellow and thin like a quince.</i>
E : 12	<i>Madame Grandet was a lean young woman, tried as a quince.</i>

Phrase 4: Il s'appelait Loulou. Son corps était **vert**, le bout de ses ailes **rose**, son front **bleu** et sa gorge **dorée**.

E: 1	<i>His name was Loulou. His body was <u>green</u>, the tip of its wings <u>pink</u>, its forehead <u>blue</u> and its throat <u>golden</u>.</i>
E : 2	<i>His name is Loulou. His body is <u>green</u>, the end of hi swings is <u>pink</u>, his face is <u>blue</u> and his neck is <u>golden</u>.</i>
E : 3	<i>It was called Loulou, his body was green, the tip of his wings was rose, his forehead and his neck golden.</i>
E : 4	<i>He was called Loulou. He has a <u>colourful appearance</u>.</i>
E : 5	<i>It used to be call Loulou. Its body was green, pink feather, blue fore-head and a glid throat.</i>
E : 6	<i>His name is Loulou. He has a golden throat, his front was blue, pink black and a green body.</i>
E : 7	<i>He was called Loulou. His body was green, the end of his wing rosy, the face was blue and his throat was golden.</i>
E : 8	<i>His name was Loulou, his skin was green, the edge of his wings was pink, his forehead was blue and his throat was golden.</i>
E : 9	<i>He was called Loulou. His body wassprightly, the ends of this rose pink,his forehead bleu et his neck gliden</i>
E : 10	<i>He was called Loulou; his body was green, the end of his rosy wings, his blue fore-head and his golden throat.</i>
E : 11	<i>He is called Loulou. His body is green, the tip of his wings is pink, his forehead is blue and his breast is golden.</i>
E : 12	<i>He is called Loulou, he has a green body and from his hair to toad is pink, his front blue and his throat golden.</i>

Phrase 5: C'était un **petit jeune** homme de 18 à 19 ans, **faible** en apparence avec des traits **réguliers**, mais **déliçats** et un nez **aquilin**.

E : 1	<i>He was a <u>little young</u> man between the ages of 18 and 19, having a <u>feeble</u> appearance with <u>regular</u> but <u>delicate</u> traits and a <u>pointed</u> nose.</i>
E : 2	<i>He is a <u>little</u>, young man of about 18 to 19 years, <u>weak</u> in appearance with <u>regular</u> but <u>delicate</u> traits (features) and a pointed nose.</i>
E : 3	<i>He was a smallish young man of eighteen to nineteen years. Weak in appearance with some regular but delicate features and a fine nose</i>
E : 4	<i>He was a <u>young man</u> of about 18 or 19 years, <u>handsome</u> but <u>delicate</u> in nature.</i>
E : 5	<i>He was a man of 18-19 years, he appeared weak, steady features, but dangerous or shrewed and he has flair agitation.</i>
E : 6	<i>He was just a small boy of between 18-19 years of age, weak in appearance with a fine pointed nose and regular features.</i>
E : 7	<i>It was a young man of about 18 to 19 years old, soft looking with some regular treats but delicat and focused.</i>
E : 8	<i>He was a young gentle man of 18 or 19 fragile in appearance, with regular but refine lines and a pointed nose.</i>
E : 9	<i>He was a little young man of 18 to 19 years, weak in appearance with regular acts, but delicate and fine nose.</i>
E : 10	<i>He was a young man of 18 to 19 years old, weak in appearance with regular traits but delicate and a fine nose.</i>
E : 11	<i>He is a small young man of 18 to 19 years, weak in appearance with regular feature, but delicate with fine nose.</i>
E : 12	<i>It was a small young man of 18-19 years, pointed nose, weak in appearance, with his steady character, but, delicate.</i>

Phrase 6: L'homme qui entra tena un journal à la main, avait les traits **mobiles** et le regard **fixe**.

E : 1	<i>The man, having a magazine in his hand, had <u>mobile</u> features and <u>fixed</u> look.</i>
E : 2	<i>The man holding a newspaper had <u>mobile</u> traits and a <u>fixed</u> attention.</i>
E : 3	<i>A man with a newspaper in hand had a <u>mobile</u> traits and a <u>fixed</u> gaze.</i>
E : 4	<i>The man with a newspaper looks <u>very mean</u>.</i>
E : 5	<i>The man holding a newspaper in his hand had a lively character and blunt.</i>
E : 6	<i>The man has mobile features, a fixed look and a newspaper in his hand.</i>
E : 7	<i>The man, a newspaper at the hand, had a mobile traits and focussed.</i>
E : 8	<i>A newspaper in his hand, the man had unstable and fixed gaze.</i>
E : 9	<i>The man with a newspaper, to have mobile acts and fixed look.</i>
E : 10	<i>The man, a newspaper on the hand had mobile traits and a fixed look.</i>
E : 11	<i>The man with a newspaper in his hand had mobile feature and a fixed look.</i>
E : 12	<i>The man with newspaper at hand changes character and steady look.</i>

Phrase 7: Akosua Ata la **Belle** togolaise comme tout le monde l'appelle dans le quartier est une femme d'une trentaine d'années, **grande, majestueuse** et **grave**, avec une lourde chevelure **blonde**, le plus souvent **relevée** en chignon, des yeux **bleu sombre**, une peau très **noire**, un cou **charnu** s'attachant sur des épaules **rondes** et presque **grasses**.

E : 1	<i>Akosua Ata the <u>beautiful</u> Togolese as everybody calls her in the district, is a woman in her thirties, <u>tall</u>, <u>majestic</u> and <u>serious</u>, with a heavy <u>blond</u> hair often <u>rolled up</u> in bun, some <u>dark</u> eyes, a very <u>black</u> skin, a <u>fleshy</u> neck attaching on the round and almost <u>fat</u> shoulders.</i>
E : 2	<i>Akosua Ata the <u>beautiful</u> Togolian (Togolese) as everyone calls her in the quarter is a <u>big</u>, <u>majestic</u> and <u>serious</u> woman in her thirties with <u>thick white</u> hairs that is often <u>relaxed</u> in coils, <u>blue gloomy</u> eyes, a very <u>dark</u> skin, a <u>fleshy</u> neck attached to her <u>round</u> shoulders and she's almost <u>fat</u>.</i>
E : 3	<i>Akosua-Ata the Togolese whom everybody in the quarter calls the "beautiful" is a woman in her thirties, big, majestic with a full blonde hair that is long and always raised, with shadowed blue eyes that are little very dark, a fleshy neck attaching to the shoulders almost fat and round.</i>
E : 4	<i>Akosua Ata, "<u>the beautiful</u>" Togolese as everybody calls her in the street, is a <u>black beautiful</u> woman in her thirties.</i>
E : 5	<i>Akosua-Ata the beauty of Togo like everybody use to call her in her thirties, she's a serious, tall, and gorgeous woman with full fair haired. The most thrilling thing about her is her gloomy blue eyes, dark skin, and her fleshy neck fixed on rounded shoulder and plumpy.</i>
E : 6	<i>Akosua-Ata, the beautiful Togo woman as she was popularly called in the area, is a woman, majestically big and serious looking, with heavy long hair which was often rolled up in a bun. She had soft blue eyes a bit black and a plump fleshy neck which was attached on her big round fat</i>

	<i>shoulders.</i>
E : 7	<i>Akosua-Ata, the beautiful Togolese, as every one calls her in the neighbourhood, is a woman in her thirties is tall, majestically and serious with heavy blond hair which is often raised in bun, dark eyes, a very dark skin, a plump neck which attaches to a round and almost fat shoulders.</i>
E : 8	<i>Beautiful Togolese as people use to call her in the district, Akosua-Ata is a woman in her thirties. She is tall , majestic and serious, with a heavy blond hair most of the time packed with a ribbon, she has dark blue eyes very dark skin and a fleshy neck on top of a round and fatty shoulder.</i>
E : 9	<i>Akosua Ata the beautiful Togolese like everybody in the quarter calls her is a woman in her thirties, big, majestic et serious with a heavy long blond hair normally graft in chignon, dim blue eyes, very dark skin, fleshy neck attaching to the round shoulders of almost fat.</i>
E : 10	<i>Akosua Ata, the beautiful Togolese as everybody calls her in the quarter is a woman of about 30 years. Tall, respectful and serious, with a heavy hair do most often.</i>
E : 11	<i>Akosua Ata the beautiful togolaise as everyone calls her in the district, a woman in her thirties, big, majestic and serious, with full blond hair most often packed in a bun with dark blue eyes and a very dark skin, a charming neck attaching to round and plump shoulder.</i>
E : 12	<i>Akosua Ata the beautiful togolaise as everyone calls her in the quarter is a woman in her early thirties. She is tall, thick fair haired, elevated in chignon with dark blue eyes and a very dark skin, a flashy neck attaché on a round shoulder, almost fat, she walk majestically and hardworking.</i>

Phrase 8: Devant le guéridon un homme était assis, de 40 à 50 ans, petit, **gros**, **trapu**, **rougeaud**, en bras de chemise, avec des caleçons de flanelles, une **forte** barbe **courte** et des yeux

flamboyants ; d'une main il tenait un livre, de l'autre il brandissait une énorme pipe à couvercle de fer. Cet homme, c'était TARTARIN, TARTARIN DE TARASCON.

E: 1	<i>A man, between the ages of 40 and 55 was sitting in front of the pedestal table. <u>Small, fat, stocky, red-faced</u> in his shirts leaves, with flaned boxer shorts, a <u>strong, short</u> beard and his <u>blazing</u> eyes; he took a book with one hand and was brandishing a <u>huge</u> pipe with fire lid with the other. This man was TARTARIN, TARTATRIN OF TARASCON.</i>
E : 2	<i>In front of the small round table sits a man of about forty to fifty years, smallish, stout, stocky and red-faced man, wearing a short shirt with flannel trousers, a <u>short</u> but strong beard and a flamboyant eyes, holding a book in a hand and in the other, he is savouring an enormous pipe with a metal lid. This man is TARTARIN, TARTARIN DE TARASCON.</i>
E : 3	<i>In front of the pedestal table, a man of forty to fifty five years, small, fat and full to the birme of the shirts' sleeve and some flannel boxer-shorts a strong short bears and a flamboyant eyes. In a hand he held a text book; in the other hand he brandished an enormous pipe to a fire cover. This man, was TARTARIN of TARASCON.</i>
E : 4	<i>A <u>mad</u> man of between fourty-fifty-five years of age was sitting in front of a pedestal table.</i>
E : 5	<i>In front of the pedestal table was seated a man of 40 -45 years old; short, fat,stocky, red-faced, in a long sleeve shirt and a flexible material under pants, short thick barbe, glittering eyes; in his hand, he's holding a book; in addition, he was flourishing with a potted big pipe. The man was a braggart, the braggart of Tarascon.</i>
E : 6	<i>Seated in front of the hut was a man of between 40-55 years. He was a man short and red faced, wearing a long sleeve shirt with swimming trunks flannelle, a well trimmed</i>

	<i>bears and blazing eyes. He was carrying a book in one hand and on the other hand was displaying a smoking pipe with an iron covering.</i>
E : 7	<i>Before a pedestal table is sited a man of about 40 to 50 years, short, fat,squat, red-faced, in a a shirt with flannel under pants, a short bushy beard and flamboyant eyes, he was holding a book in one of his hands and he was waving a huge pipe of an iron cover by the other hand. This man was Tartarin, Tartarin of Tarascon.</i>
E : 8	<i>In front of the table a man between 40 and 55 was sitted, the man was small small, fat, stocky, red faced, in a sleeveless shirt with a flannel boxers short thick short beard and shining eyes, he was holding a text book on one hand and on the other he was showcasing a mighty pipe with an iron cover. That man was TARTARIN De Tarascon.</i>
E : 9	<i>In front of the pedestal table a man of 40 to 55 years was seated, small, tall, stocky, red faced with shirt arm, with flunville bothers short, a strong short bear and flamboyant eyes. He held a book in one hand, in the other; he brandished an enormous pipe lid of iron. This man, it was TARTARIN OF TARASCON.</i>
E : 10	<i>In front of a round table a man of 40-55years is sitting, fat, stocky, red-faced, in a arm jacket, with a boxer short of flanned, a strong bear short and eyes; he take the book in his hand, the other he brandish an enormous pipe to lid the fire. The man is TARTARIN, TARTARIN DE TARASCON.</i>
	NB.La huitième phrase n'a pas été traduite par l'E :11
E : 12	<i>In front of a pedestal table sat a man of 40-55 years, small, fat, stocky, with a red face well shaved, with a blazing eyes, in his shirt sleeves, boxer short, he gives book with a hand and brandishes an enormous pipe made of iron.</i>

Commentaires

Les différents sens donnés aux AQ contenus dans les phrases évoquent l'idée ci-dessus de la polysémie et surtout la difficulté de l'exercice de traduction, idée que nous avons soulignée dans la citation à la page 169. Dans le cas de nos apprenants, au lieu que l'emploi de la polysémie produise « le génie de la langue », cela a plutôt produit « la folie de langue ». Ils ont plutôt donné un sens négatif à ce terme (la polysémie).

La traduction faite par la majorité de enquêtés n'est autre chose qu'une paraphrase. Comme nous l'avons signalé, nous ne tenons plus compte de leur justification, mais nous prenons en compte la bonne traduction des adjectifs dont il est question dans chaque phrase. Un adjectif qui ne correspond pas au sens qu'il a dans la phrase française, c'est-à-dire mal traduit est considéré comme une faute. Ainsi, nous présentons le nombre de fautes effectuées par chaque enquêté, donc le nombre d'adjectifs mal traduits, sans entrer dans le détail c'est-à-dire sans donner la liste des adjectifs mal traduits par chaque enquêté.

Le premier enquêté a fait 7 fautes, ce qui veut dire que, sur les 40 adjectifs à traduire dans les huit phrases, cet enquêté en a faussé le sens de sept.

Le deuxième enquêté a fait 12 fautes, donc, douze adjectifs mal traduits.

Le troisième enquêté a fait 13 fautes qui correspondent à 13 adjectifs mal traduits.

Le quatrième enquêté a fait 33 fautes. Cet enquêté a donc faussé le sens de 33 adjectifs sur les 40 contenus dans les huit phrases.

Le cinquième enquêté a fait 21 fautes, le sens de 21 adjectifs a été faussé par cet enquêté.

L'enquêté n° 6 a fait 23 fautes, il n'a pas réussi à traduire 23 adjectifs pour correspondre au sens qu'ils ont en français.

Le septième enquêté a fait 16 fautes, il n'a pas réussi à bien traduire 16 adjectifs sur 40.

Quant au huitième enquêté, il mal traduit 8 adjectifs, il a fait huit fautes.

Le neuvième enquêté a mal traduit 13 adjectifs, le sens anglais qu'il donne à ces 13 adjectifs ne correspond pas au sens qu'ils ont eu dans les phrases en français.

Le dixième enquêté a fait 23 fautes, il a faussé le sens de 23 adjectifs sur les 40 repartis dans sur les huit phrases.

Le onzième enquêté a faussé le sens de 7 adjectifs sur les 40 contenus dans l'exercice.

Le douzième enfin a faussé le sens de 19 adjectifs, ce qui veut dire que cet enquêté a fait 19 fautes.

La traduction faite par certains enquêtés nous ont fait jeter un coup d'œil aux dictionnaires (Français-Anglais), et faire les remarques suivantes en supposant qu'ils se sont servis des dictionnaires :

1. Un enquêté dans la première phrase a utilisé des adjectifs anglais correspondant aux adjectifs français (grande, belle) qui se réfèrent à un être humain ici, qui sont rendus par « tall et beautiful » en anglais. Nous jugeons ces adjectifs appropriés ici, car « grande » peut se traduire par « wide, big ou long » en anglais, tout dépend du mot auquel il réfère. Dans ce cas, « grande » se réfère à la taille et « tall » correspond mieux. De même, « belle » dans la phrase se réfère à l'esthétique d'une femme, ce qui ne peut-être que « beautiful » en anglais, mais « belle » peut se traduire par « lovely, look lovely » etc.

Le troisième AQ « tournés » vers, un participe traduit par « turned towards » par l'enquêté, correspond bien au sens approprié du français, qui ne signifie pas « fixed, permanent, to have a fixed stare ou to stare intently », autres sens de « les yeux tournés vers », retrouvés dans le dictionnaire.

2. Dans la deuxième phrase, les AQ « trapu et carré » peuvent se traduire par stocky » tout court ou bien par « stocky » et « broad man » en parlant d'un être humain comme l'a bien fait cet enquêté, mais « trapu » a aussi le sens de « thickest », « squat » et

« tough » tout en se référant à un objet ou à une idée. De même « carré » a le sens de « square » (forme géométrique), « straight forward looking » (caractère d'une personne).

3. Dans la troisième phrase, les AQ « sèche, maigre et jaune » sont traduits par « lean », « dried up », « thin » et « yellow » en parlant d'une personne comme dans la phrase française, mais l'emploi de « dried up » pour « maigre » ferait changer de statut, « dried up » n'étant pas un adjectif, mais un verbe.

4. La quatrième phrase contient des adjectifs « vert, rose, bleu et dorée » qui sont traduits par « green », « pink », « blue » et « golden » ou « gold coloured » quand ils sont pris dans le sens premier de couleur, mais « bleu » peut se traduire par « white », dans « une peur bleue » = « white with fear » et « dorée » en parlant d'une « peau » peut se traduire par « bronzed » ou « tanned ». Donc les sens donnés aux adjectifs anglais correspondent bien aux sens qu'ils ont en français.

5. Les adjectifs « petits, jeunes, faibles, réguliers, délicats et fin » sont à considérer dans la cinquième phrase. Ces adjectifs sont traduits comme « small ou short » « young », « weak », « steady ou consistent » et « fine » lorsqu'ils qualifient les mêmes mots comme dans la phrase à traduire. Par contre « petit » peut se traduire par « stocky quand il décrit la forme, « faible » par « poor » ou « low » en parlant d'un rendement ou d'un débit, « réguliers » par « regular » en parlant de fréquence, « ordered » (un verbe), « above board » (préposition + nom) et « honest » en parlant d'une personne. Finalement, « fin » peut dire « a keen sense of smell » quand il s'agit d'une perception d'odeur.

Les sens positifs à l'opposé de « faible » = « feeble » et celui de « pointed nose », qui n'est pas forcément un nez, fin mais un nez trop long, donc, un sens négatif.

6. Dans la phrase six, l'enquête donne le sens de « mobile » et « fixed look » aux AQ « mobile » et « fixe » ce qui correspond au sens français et qui montre une traduction acceptable, puisque,

« mobile » peut se traduire par « loose » ou « movable » et « fixe » par « permanent » ou « to stare intently » (regarder d'un œil fixe). Il faut noter que la seule traduction possible à donner à « le regard fixe », est « fixed look », comme l'a fait l'enquêté, ce qui change le statut de « fixe » AQ en français, en un verbe en anglais.

7. Dans la septième phrase, il s'agit de prêter attention à la traduction des AQ « belle, grande, majestueuse, sérieuse, lourde, blonde, relevée, bleu sombre, noire, charnu, rondes et grasses » ce qu'ils veulent dire dans ce contexte c'est-à-dire quand ils se réfèrent à un être humain ou aux caractères humains « beautiful », « tall », « majestic », « serious », « thick », « fair-haired woman » (un mot composé) ou « blonde », « rolled up » (verbe), « dark blue », « black », « plump » ou « fleshy », « tubby » et « pump » pour chacun d'eux. Le sens français à l'exception de « bleu sombre » et « grasses » qu'il traduit par « dark dark » et « fat ». Les raisons probables du faux sens donné à ces deux AQ peuvent être dues à l'inattention.

8. La dernière phrase à traduire contient des AQ « petit, gros, trapu, rougeaud, forte, courte, flamboyants et énorme ». Les AQ « petit, trapu », ont le sens déjà évoqué dans les phrases deux et cinq respectivement, « gros, rougeaud, forte, courte, flamboyants et énorme » sont mieux exprimés par « fat, ruddy-faced (adj. Composé), heavy, short, blazing and huge » dans le contexte où ils sont utilisés dans cette phrase. Mais, « gros » peut se traduire par « big », rougeaud par « ruddy-cheeked », forte par « strong », « high », courte par « short-lived », flamboyants par « flaming », « gleaming » et énorme par « enormous », « vast », « tremendous » ou « outrageous » dans d'autres contextes.

Le faux sens accordé à certains adjectifs par la plupart des apprenants est dû à leur connaissance du premier sens de la majorité des adjectifs et encore au fait qu'ils n'ont pas consulté un dictionnaire qui explique bien les adjectifs, comme le fait

« LE ROBERT » ou « LAROUSSE ».

La traduction faussée de beaucoup d'adjectifs peut-être causée par le processus de « fausse généralisation », « processus par lequel un apprenant utilise, dans la production d'une forme linguistique, une règle ou un modèle qui ne s'utilise pas normalement dans la production de cette forme ». ⁽⁴⁾ Besse, H. (1986) 2: 19-34).

Certains adjectifs peuvent se traduire par différentes expressions en anglais quand ils qualifient, une personne, un pays, un animal, une situation un événement, une pensée etc.

Ce point est ignoré de la majorité des enquêtés, et cela rejoint le point soulevé par Georges KLEIBER (1999), *Problèmes de sémantique. La polysémie en question* (p.55), où il essaie d'affirmer l'existence de la polysémie en ces termes déjà évoqués par P. Codiot et B. Habert, 1997 :

« Il y a donc polysémie lorsqu'il y a « existence de sens différents pour un même mot, mais de sens perçus comme reliés d'une manière ou d'autre. »

Cette distorsion de sens des AQ ci-dessus cités témoigne une fois encore ce que confirment B. Victorri et C. Fuchs (1996), à propos de la polysémie, et nous pouvons lier cette traduction non réussie à un troisième point soulevé par G. KLEIBER (1999 :56) op.cit. à propos de la définition de la polysémie :

« Un troisième point mérite d'être relevé : il concerne le rôle joué par le **contexte. Toutes les approches de la polysémie font intervenir le contexte**, mais il convient de souligner l'effort des **conceptualisations actuelles** pour l'utiliser à la fois de façon théorisée et explicite. » (Nous soulignons)

Les parties que nous avons soulignées dans la citation ci-dessus sont ignorées de la majorité de nos apprenants, et cela leur rend plus difficile à saisir la notion de la polysémie en français comme en anglais.

Les difficultés de traduire les AQ français avec des AQ anglais appropriés au contexte se justifient par la polysémie et l'ignorance du rôle joué par le contexte dans le domaine de la traduction.

Des enquêtés ont introduit d'autres adjectifs qui ne sont pas dans les phrases proposées (**handsome** dans la phrase cinq, **mean** dans la sixième phrase et **mad** dans la huitième phrase).

Les traductions faites finalement, ne correspondent pas dans la grande majorité aux phrases françaises proposées.

Le travail que nous demandons aux enquêtés, la traduction, peut correspondre à une analyse des discours, car ce sont des textes écrits et non des enregistrements. L'analyse du discours peut se faire de deux façons comme l'ont défini Alain BLANCHET et Anne GOTMAN (1992 :91-92).

« L'analyse du discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers et recouvre essentiellement l'analyse de deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage, (...) ; et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours. »

Le travail fait par la majorité des enquêtés ne répond pas au travail qui leur a été demandé, dans la plupart des cas, ce n'est pas une traduction, ni un résumé, puisque l'une des caractéristiques du résumé ne se retrouve pas dans leurs traductions comme le présentent. BLANCHET et GOTMAN. (1992 :92).

« (...). Le résumé est neutre ; il se veut une **photographie simplifiée du texte** ; il se veut non sélectif et procède par réduction du texte en ne conservant que les propositions principales ou causales ; il procède d'une lecture endogène avec pour principe **une**

fidélité maximale aux énoncés ; » (Nous soulignons)

Les parties soulignées dans la citation ci-dessus sont importantes car elles interpellent la traduction de la majorité des enquêtés, qui n'est ni une photographie simplifiée, et n'a aucune fidélité avec les énoncés de départ, c'est-à-dire les phrases françaises.

Comme nous venons de le voir, les phrases traduites par certains enquêtés ne correspondent pas au résumé tel qu'il a été défini par BLANCHET et GORMAN, pouvons-nous dire donc que ces phrases sont une paraphrase des phrases françaises ? Avant de répondre, voyons ce que O. DUCROT et J.M. SCHAFFER (1995 :73) entendent par « paraphrase » dans Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du langage :

« (...) Cette relation de paraphrase entre énoncés intéresse le linguiste dans la mesure où on l'étend aux phrases. Une phrase est paraphrase d'une autre si tous les énoncés de la seconde (ou la plupart) se laissent paraphraser par un énoncé de la première. »

Les traductions anglaises des phrases qui correspondent à ce que DUCROT et al. appellent *le second énoncé* dans le cas de cette analyse n'ont rien de commun avec les phrases françaises en ce qui nous concerne, dans la majorité des traductions. On pourrait accepter la traduction de quelques phrases comme étant une paraphrase de certaines phrases françaises si le nombre de mots dont sont composées ces phrases traduites se rapproche.

Chez la majorité des enquêtés, la phrase sept en français compte plus de quarante mots, sa traduction compte moins de quinze chez certains enquêtés, la phrase huit est à peu près de la même longueur que la phrase sept, et sa traduction est composée d'à peine treize ou quatorze mots.chez certains enquêtés

D'où nous tirons la conclusion que le travail de la majorité n'est ni une traduction, ni un résumé, ni une paraphrase. C'est un cas de

« non réponse », pour utiliser les termes des auteurs de manuels de méthodes de l'enquête et de l'analyse, ce cas de « non réponse » ne fausse pas pourtant, l'hypothèse de départ de toute l'enquête.

6.1.2. Exercice F : Traduire en français.

Objectif de l'exercice F : Les objectifs de cet exercice sont identiques à ceux de l'exercice précédent. Ici, les enquêtés traduisent de l'anglais au français.

Présentation des réponses

Consigne : *Traduisez les expressions suivantes en français. Est-il possible que chaque expression ait deux sens ? Justifiez votre réponse.*

REPONSES PAR ENQUETE

Première expression: A deaf and dumb teacher

E: 1	1. Un enseignant sourd-muet. 2-Être sourd et muet de naissance.
E : 2	1. Muet-sourd enseigneur.
E : 3	1. Un professeur qui enseigne les peuples qui n'écoutent ni parlent.
E : 4	1. L'enseignant des sourds-muets.
E : 5	1. Un professeur sourd-muet.
E : 6	1. Un enseignant sourd-muet. 2- C'est un enseignant qui ne peut pas ouïr et parler.
E : 7	1. Une enseignement sourd-muet. 2- La personne qui ne parle pas et ne comprendre pas.
E : 8	1. Un sourd-muet professeur. 2- Un enseignant qui n'entend ni parle.
E : 9	1. Un enseignant sourd-muet. 2- Un enseignant qui n'ouï pas et ne parle pas. 3- Un professeur dur ou sans cœur.
E : 10	1. Un enseignant sourd-muet. 2-Un enseignant qui n'a pas les bonnes connaissances.

Deuxième expression: A criminal lawyer

E: 1	1- Un(e) avocat(e) criminel. 2- Contraire aux lois naturelles ou sociales.
E : 2	1- Un avocat au criminel.
E : 3	1- Un avocat crime.
E : 4	1- Un avocat criminel.
E : 5	1- Avocat criminel. 2- Avocat pénaliste.
E : 6	1-Un avocat criminel ou un criminal avocat. 2- Un avocat qui son travail est spécialisé en criminel.
E : 7	1- Un avocat au criminel. 2- Un juge de criminel.
E : 8	1- Un avocat au criminel.
E : 9	1- Identique au 8ième enquêté. 2- Un avocat qui spécialisé en crime.
E : 10	1- Un criminel avocat. 2 Une criminel avocate.

Troisième expression : A beautiful dancer

E: 1	1. Une belle danseuse 2- Personne dont la danse est le métier.
E : 2	1. Une jolie danseur.
E : 3	1. Une bonne danseuse. 2- Une femme qui danse très bien.
E : 4	1. Une belle danseuse.
E : 5	1. Une belle danseuse. 2- Une danseuse magnifique.
E : 6	1. Une belle danceuse ou une danceuse belle.
E : 7	1. Une belle danseuse. 2- Personne qui danse par profession.
E : 8	1. Un beau danseur.
E : 9	1. Une belle danseuse. 2- Qielqu'une qui danse par plaisir. Personne qui danse par profession.
E : 10	1-Un beau danseur. 2-b Une belle danseuse.

Quatrième expression: A good teacher

E: 1	1. Un bon enseignant. 2- Un bon professeur.
E : 2	1. Un bon professeur.
E : 3	1. Un bon professeur.
E : 4	1. Un bon enseignant. 2- Un bon maître.
E : 5	1. Identique à l'enquête 4. 2-Un bon enseigneur.
E : 6	1. Un bon professeur ou un professeur bon.
E : 7	1. Un bon professeur. 2- Un bien professeur. Un enseignant qui est très bien.
E : 8	1. Un bon professeur. 2- Un professeur qui enseigne bien.
E : 9	1. Un bon enseignant. 2- Un enseignant qui enseigne bien. Un enseignant qui est très gentil.
E : 10	1. Un bon enseignant. 2- Une bonne enseignante.

Cinquième expression: A fashionable woman

E: 1	1. Une femme de la mode, modèle. 2- Manière particulière de s'habiller conformément au goût d'une certaine société.
E : 2	1. Une femme à la mode.
E : 3	1. Une femme modèle. 2- Une femme qui s'habille toujours bien
E : 4	1. Une femme modèle.
E : 5	1. Une femme à la mode. 2- Une femme en vogue. Une femme magnifique.
E : 6	1. Une femme chic.
E : 7	1. Une femme à la mode. 2- Une femme qui s'habille bien.
E : 8	1. Une femme à la mode. 2- Une femme qui porte de beaux vêtements
E : 9	1. Identique à l'enquête 6. 2- Une femme qui a valeur son habiller.
E : 10	1. Un homme à la mode. 2- Une femme à la mode.

Sixième expression: A warm clothe

E: 1	1. Un vêtement rechauffant. 2- Tout ce qui sert à couvrir le corps humain pour le protéger, le parer.
E : 2	1. Néant.
E : 3	1. Un chaud vêtement.
E : 4	1. Néant.
E : 5	1. Une étoffe chaude.
E : 6	1. Un vêtement chaud. 2- c'est un vêtement qui est très
E : 7	chaud.
E : 8	1. Une chemise chaude. 2- Une chemise qui réchauffe.
E : 9	1. Un chaleur tissu 2-b Un vêtement chaud.
E : 10	1. Identique à l'enquête 6. 2-Identique à l'enquête 7. 1. Une vêtement chaud.

Septième expression: A melting pot

E: 1	1. Une marmite fondante. 2- Qui est très mûr et fond dans la bouche.
E : 2	1. Néant
E : 3	1. Néant.
E : 4	1. Une marmite cassé. 2- Une marmite qui n'ai pas de utilité.
E : 5	1. Néant.
E : 6	1. Un creuset.
E : 7	1. Néant
E : 8	1. Un creuset. 2- Un sert d'idée.
E : 9	1. Identique à l'enquête 5.
E : 10	1. Identique à l'enquête 8. 2-Un vase qui sert à faire fondre certaines substances. .

Huitième expression: A comfortable chair

E: 1	1. Une chaise confortable. 2- Se dit de ce qui étaient assez important. Procure une certaine aisance.
E : 2	1. Une chaise confortable.
E : 3	1. Identique à l'enquêté 2.
E : 4	1. Identique à l'enquêté 2.
E : 5	1. Identique à l'enquêté 2.
E : 6	1. Identique à l'enquêté 2. 2- C'est une chaise d'asseoir qui est très confortable.
E : 7	1. Identique à l'enquêté 2.
E : 8	1. Mieux fauteuil. 2- Identique à l'enquêté 2.
E : 9	1. Identique à l'enquêté 2. 2 – Identique à l'enquêté 6 (2). 3- Une position confortable.
E. 10	1. Identique à l'enquêté 2.

Neuvième expression: A reasonable person

E: 1	1. Une personne raisonnable. 2- Qui agit conformément au bon sens d'une manière réfléchie de la sagesse.
E : 2	1. Un homme raisonnable
E : 3	1. Un homme personnalité.
E : 4	1. Identique à l'enquêté 1.
E : 5	1. Une personnalité raisonnable. 2- Une personamité sensible.
E : 6	1. Identique à l'enquêté 1. 2- Personne qui est bien réfléchie.
E : 7	1. Identique à l'enquêté 1. 2-C'est une personne qui fait des choses bien.
E : 8	1. Un homme raisonnable.
E : 9	1. Identique à l'enquêté 2. 2-Une personne qui fait toute chose qui est bonne. 3- Une personne responsable ou qui pense très bien.
E : 10	1. Identique à l'enquêté 1.

Dixième expression: A remarquable effort

E: 1	1. Un effort remarquable.
E : 2	1. Identique à l'enquêté 1.
E : 3	1. Une bonne courage.
E : 4	1. Identique à l'enquêté 1.
E : 5	1. Identique à l'enquêté 1. 2- Un effort excellent.
E : 6	1. Identique à l'enquêté 1. 2 Un effort qui est bien connu.
E : 7	1. identique à l'enquêté 1.
E : 8	1. Identique à l'enquêté 1.
E : 9	1. Identique à l'enquêté 1. 2- remarquer une situation ou
E : 10	un cas. 1. Identique à l'enquêté 1.

Commentaires

Les onze adjectifs de l'exercice sont tous en antéposition. Seuls le premier, le septième et le neuvième groupe de mots « a deaf and dumb teacher », « A melting pot » et « a reasonable person », peuvent se prêter à une double interprétation en français. Il peut être : 1- Un enseignant sourd-muet, ou 2- Un enseignant pour handicapés (spécialisé pour enseigner aux malentendants). Dans le n°1, il est malentendant lui-même et dans le n°2, il enseigne à des malentendants.

« A criminal lawyer » serait « un défenseur (avocat) qui plaide pour quelqu'un qui a commis un crime », il ne commet pas lui-même le crime, donc le 2^{ième} groupe ne peut avoir qu'un sens.

« A beautiful dancer » peut être une femme ou un homme qui danse bien et non une danseuse qui est belle ou un danseur qui est beau. Une danseuse peut être laide, et bien danser, tout comme un danseur, donc ici aussi deux sens sont possibles.

« A good teacher » ne peut avoir qu'un sens « un bon enseignant », c'est-à-dire qui enseigne bien, et non qui est gentil.

« A fashionable woman » est une femme à la mode, qui s'habille bien

conformément au goût d'une certaine société.

« A warm cloth » est un vêtement qui réchauffe, qui protège contre le froid, et non un vêtement chaud. Ici aussi un sens est possible.

« A melting pot » est une expression qui veut dire « un fourre-tout », un endroit, où on retrouve tout. « A melting pot » peut signifier « un creuset » = récipient qui sert à faire fondre ou calciner certaines substances ». Récipient n'a rien à voir avec « marmite de cuisine ».

« A comfortable chair » est une chaise qui permet d'avoir une position convenable, ce n'est pas une chaise esthétiquement belle ou bien faite, ici encore, un seul sens est possible.

« A reasonable person » peut être une personne raisonnable, c'est-à-dire douée de raison, ou une personne sensible, qui considère l'opinion ou les idées des autres. Deux sens ou plusieurs sont possibles dans ce cas.

Enfin « A remarkable effort », peut-être, un effort digne d'être remarqué, d'attirer l'attention, un effort notable, donc un seul sens dans ce cas.

Les traductions ci-dessus devaient être faites par les enquêtés et suivies de petites explications, mais ce que nous avons obtenu ne correspond pas à ce que nous attendions comme le montreront les productions des enquêtés.

Le premier enquêté a présenté des traductions suivantes.

1- Un enseignant sourd-muet. Qui n'a pas l'usage de la parole. Il donne un seul sens sans fournir d'autres explications.

2- Un avocat criminel = contraire aux lois naturelles ou sociales. Le sens est faussé par l'explication, la justification qui a suivi.

3- Une belle danseuse = personne dont la danse est son métier. Le sens unique est bien justifié dans ce contexte.

4- Un bon enseignant. Le sens est approprié, mais tout ce qui a suivi n'est pas une justification.

5- Une femme de la mode (à la mode) = Manière particulière de s'habiller conformément au goût d'une certaine société. Le seul sens possible est bien justifié par l'explication qui a suivi.

6- **(Un vêtement réchauffant =impossible en français)**= Tout ce qui sert à couvrir le corps humain pour le protéger. L'enquêté justifie le sens unique par ce qui a suivi.

7- Une marmite fondante = Qui est très mûr et fond dans la bouche. (mauvaise traduction) La traduction et l'explication qui a suivi sont loin du seul sens possible de ce groupe de mots, qui n'a rien à voir avec la marmite.

8- Une chaise confortable = Se dit de ce qui était assez important, procure une certaine aisance. Le seul sens possible à cette expression est justifié par la dernière partie de l'explication, c'est-à-dire « procure une certaine aisance ».

9- Une personne raisonnable = Qui agit conformément au bon sens, d'une manière réfléchie, qui a de la sagesse. Cet enquêté donne trois parmi les sens possibles de cette expression avec les explications qui correspondent à la justification.

10- Un effort remarquable. Cette traduction n'est ni expliquée ni justifiée.

Le deuxième enquêté a produit ce que nous avons caractérisé de « non réponse » selon les auteurs de méthodes d'enquêtes dans le chapitre précédent. Deux des dix groupes de mots n'ont pas été traduits (a warm cloth et a melting pot).

« A deaf and dumb teacher » a été traduit comme « muet-sourd enseigneur », « a criminal lawyer » traduit comme « un avocat au criminel », « a beautiful dancer » pour cet enquêté veut dire « une jolie danseur ». « Un bon professeur », « Une femme à la mode », « Une chaise confortable », « un homme raisonnable » et « un effort remarquable » ne sont suivis d'aucune explication qui peut servir de justification.

Le troisième enquêté a fait les traductions suivantes des dix groupes de mots proposés, il n'a justifié aucune des traductions :

1. Un professeur qui enseigne les peuples qui n'écoute (nt) ni parle(nt).

2. Ce qu'il a écrit au numéro deux n'est pas français (un avocat

crime).

3. Une bonne danseuse, une femme qui danse très bien.
4. Un bon professeur.
5. Une femme modèle, une femme qui s'habille toujours bien.
6. Un chaud vêtement.
7. Un(e) marmite cassé(e). Une marmite qui n'a plus d'utilité (qui n'est plus utilisée).
8. Une chaise confortable.
9. Ce n'est pas français (Un homme personnalité)
10. Un bon courage.

Le n° 1 correspond à un des sens que peut avoir « a deaf and dumb teacher », le n° 3 correspond au sens unique que peut avoir « a beautiful dancer », le n° 4 correspond au sens de « a good teacher », le n° 5 correspond au sens du groupe de mots en anglais « a fashionable woman », et l'explication qui a suivi justifie la traduction. Les numéros 8 et 10 ont un sens de leurs équivalences en anglais mais elles ne sont pas justifiées, et le n° 9 n'est pas français.

Ce que nous venons de présenter ci-dessus ne peut être identifié comme « une non réponse » dans le domaine de l'enquête, nous pouvons le qualifier d'un « biais », mais ce « biais » ici n'annule pas les résultats de notre enquête.

Le quatrième enquêté traduit le premier groupe de mots par « l'enseignant des sourds-muets », ce qui correspond à l'un des deux sens possibles que peut avoir ce groupe de mot, sans aucune justification. Il traduit le n° 2 par « un avocat criminel », le n° 3 par « une belle danseuse », le n° 4 par « un bon enseignant, un bon maître », et il ajoute « parce que maître et enseignant sont les mêmes », pour justifier ses traductions, le n° 5 est traduit par « une femme modèle, sans aucune autre explication. Les numéros 6 et 7 ne sont pas traduits, le n° 8 est traduit par « une chaise confortable », le n° 9 par « une personne raisonnable », et le n° 10 est traduit par « un effort remarquable », sans aucune justification.

Le fait que cet enquêté n'ait pas justifié ses traductions et qu'il ait

abandonné les numéros six et sept est semblable au cas précédent. Les traductions faites ne sont pas hors contexte et contribuent en partie à établir notre constat.

Le cinquième enquêté n'a pas fait l'exercice comme il se doit, il a fait la traduction des groupes de mots sans les justifier, il a ajouté des traductions qui ne correspondent pas aux sens des groupes sens anglais. Au n° 2, il ajoute « un avocat pénaliste », qui veut dire le contraire de « A criminal lawyer », qui défend un criminel, et non le pénalise. Au n° 3, il ajoute « une danseuse magnifique » et « une belle danseuse » qui n'ont rien à voir avec le groupe en anglais comme nous l'avons dit au début, une bonne danseuse peut-être laide et bien danser. Tout comme au n° 3 cet enquêté ajoute au n° 5 « une femme magnifique » qui n'a rien de semblable à « a fashionable woman » qui est à la mode, qui s'habille bien, mais qui n'est pas le seul possible, ni le sens envisagé par le groupe en anglais. Au n° 10, cet enquêté ajoute « un effort excellent », un effort n'est pas « excellent », il peut être « naturel, surnaturel, physique, mental etc ». Les sens nouveaux ajoutés par cet enquêté font penser à la mauvaise interprétation de la polysémie (récipient pour marmite, « récipient » traduirait mieux « container ») dans le sens de « creuset ». La traduction de « a fashionable woman » par « une femme magnifique » suggère que cet enquêté confond « fashion parade » qui est « défilé de modes » avec « beauty contest » qui est un défilé de belles filles », afin de désigner « LA MISS », la plus belle du groupe. Le sixième enquêté donne une seule traduction du n° 1 sans le justifier, il explique le n° 2 « un avocat criminel » comme « un avocat qui est spécialisé en criminel (en criminologie). Le sens au n° 5 est bien approprié avec l'emploi du mot « chic », le sens du n° 6 est faussé, le n° 7 n'a pas été traduit. Au n° 9, le mot « réfléchie » « une personne qui est bien réfléchie » (une personne qui réfléchit) est approprié au mot « raisonnable », et au n° 10, l'explication donnée pour « un remarquable effort ou un effort remarquable » (un effort qui est bien connu), fausse le sens estompé (c'est-à-dire notoire). Un

effort notoire n'est pas forcément connu.

L'enquêté n° 7 a trouvé l'un des deux sens possibles du n° 1 « la personne qui ne parle pas et ne comprend pas », il a faussé le sens au n° 2 en rendant « a criminal lawyer » par « un avocat au criminel », « un juge de criminel ». Un avocat n'est pas un juge. Au n° 7, cet enquêté introduit le mot « idée », là encore une généralisation de sens du mot anglais « point » dans « point of view » qui veut dire « point de vue », mais qui ne veut pas dire une « idée ». Il semble aussi que cet enquêté confond deux expressions en anglais, « a melting pot » et « meeting point », qui ne signifient pas la même chose. Nous n'avons pas parlé des autres groupes de mots à traduire et à justifier, puisque les traductions de cet enquêté ne sont pas différentes des traductions précédentes et il n'a rien justifié en plus.

Les traductions faites par l'enquêté n° 8 ne sont pas différentes de celles faites par les autres, sauf au n° 3 « a beautiful dancer » que cet enquêté traduit par « un beau danseur ». Au cours de la première lecture, cette traduction n'avait pas attiré notre attention, puisque « dancer » peut-être « danseur » masculin, ou « danseuse » féminin en français. Mais au cours de l'analyse, nous sommes intrigués par la traduction de « beautiful » par « beau ». Cette traduction nous a intrigué puisque « beautiful » est utilisé en anglais pour un être du sexe féminin ou à un objet ou phénomène du genre neutre, ce que nous avons exprimé au chapitre deux de ce travail, à propos de « **beautiful, handsome, virgin et barren** ». Nous avons donc consulté un dictionnaire Français-Anglais, Anglais-Français : Maxi poche dictionnaire français-anglais anglais-français-2005, Editions de la Seine, sous la direction d'Alexandre Falco.

Nous sommes stupéfait donc de retrouver à la page 221 l'explication suivante : « **beautiful : adj. Beau, belle, magnifique ; _ly adv à la perfection, merveilleusement.** ». Cette explication contredit ce que nous avons dit au chapitre 2. Cet enquêté a sans doute consulté un dictionnaire où « *beautiful* » est expliqué comme précédemment.

Le dictionnaire donne à « beautiful » « beau, « belle », certes, mais le

statut de « beautiful » admis comme qualifiant un nom concret du sexe féminin en anglais, ne correspond pas au sens que lui donne cet enquêté, ni le sens qu'il donne à « dancer ».

Le neuvième enquêté introduit un autre sens à « A deaf and dumb teacher » qui nous paraît intéressant même s'il est faux. Pour lui le groupe veut dire : 1-« un enseignant « sourd-muet », 2-« un enseignant qui n'ouï (n'entend) pas et ne parle pas » et 3-« un enseignant qui est dur ou sans cœur ». Dans ce contexte le groupe de mots ne peut correspondre qu'aux numéros 1 et 2. Le numéro 3 serait acceptable si on avait une phrase comme « He is deaf and dumb to my pleas, to my demands ». Au n° 3, il ajoute une traduction « Une personne qui danse par profession », qui n'a rien à voir avec « a beautiful dancer ». Au n° 4, « un enseignant qui est gentil » que cet enquêté donne comme troisième sens n'est pas acceptable, un bon professeur n'est pas forcément un professeur gentil.

Au n° 6 « un vêtement qui est chaud » ne correspond pas comme nous l'avons fait remarquer chez les enquêtés précédents. Au n° 7 cet enquêté donne « un creuset » et « un sert l'idée », ce que nous avons déjà retrouvé chez le cinquième enquêté.

« Une personne responsable » qu'il propose au n° 9 ne correspond pas au sens du groupe de mots, « raisonnable » (reasonable) n'a aucun rapport avec « responsable » (responsible en anglais). Le dixième groupe de mots est traduit sans aucune explication ni justification.

Le dixième enquêté a introduit dans ses traductions au n° 1, une traduction qui n'a rien à voir avec le contexte de départ. Pour lui « a deaf and dumb teacher » serait « un enseignant qui n'a pas les bon (bonnes connaissances ». Parmi toutes les explications que peut avoir « a deaf and dumb » nulle part ne figure « connaissance ». Ce qui a conduit cet enquêté à la traduction faite ci-dessus ne nous vient pas à l'esprit.

Au n° 3, cet enquêté rejoint le huitième enquêté à propos de la

traduction de « beautiful ».

Le n° 5 « a fashionable woman », cet enquêté le traduit par « un homme à la mode ». Le mot « woman », à notre connaissance dans aucun contexte ne peut se traduire par « homme », et précisément dans ce cas qui est le nôtre.

Les analyses des groupes de mots en anglais en langue française nous ont permis de constater les points suivants :

1- La majorité des enquêtés ont utilisés dans leurs traductions des sens premiers qu'ils ont retrouvés dans les dictionnaires, c'est-à-dire le sens étymologique ;

2- Ils ont utilisé en majorité des sens appropriés aux êtres humains, sauf quelques exceptions à propos de « beautiful ».

3- Ils n'ont pas utilisé de sens dits « figurés ou figés » dans la majorité de leur traduction.

4- Les sens qu'ils ont donnés aux énoncés de départ ne correspondent pas tous aux contextes dans lesquels ces énoncés sont utilisés.

Tout ceci nous a permis de voir finalement que les enquêtés ont suivi quelques principes de « l'enquête », de la « polysémie », de la « sémantique », et d'autres comme nous l'avons fait remarquer à travers les citations.

Ils ont été guidés dans leurs traductions par certains principes qui leur ont fait faire des erreurs, ce qui nous permet de conforter notre constat de départ que nous pouvons maintenant généraliser, « les apprenants anglophones de FLE rencontrent quelques difficultés dans leurs constructions adjectivales ».

L'analyse des autres exercices nous aidera à établir davantage ce constat et montrera les sources de leurs difficultés.

Il est bien vrai que les justifications énoncées par les enquêtés sont transcrites dans cet exercice, mais la notation, la détermination de la réussite ou de l'échec de l'exercice n'a pas pris les justifications en compte. Le critère utilisé pour déterminer le taux de réussite par enquêté ou par phrase, est la bonne ou la mauvaise traduction des

adjectifs comme cela leur avait été demandé. Voici ci-dessous le résultat de cet exercice en terme de réussite ou d'échec.

Le premier enquêté a fait 3 fautes, c'est-à-dire, il a mal traduit 3 adjectifs sur les onze.

Le deuxième enquêté a fait 5 fautes, le sens qu'il attribue à cinq adjectifs sur les onze ne correspond pas au sens qu'ils évoquent.

Le troisième enquêté a fait 7 fautes, le quatrième enquêté a fait 3 fautes, le cinquième enquêté a fait 6 fautes, le sixième enquêté a fait 3 fautes, l'enquêté n° 7 a fait 4 fautes, le huitième enquêté a fait 4 fautes, le neuvième enquêté a fait 4 fautes et le dixième enquêté a fait 5 fautes.

Les réussites et les échecs sont expliqués dans le tableau analytique à la fin du chapitre.

6.2. Analyse du corpus des exercices sur la position de l'adjectif. Objectifs.

Le but de ces exercices est de vérifier si après la multitude des théories qui leur ont été enseignées sur l'usage de l'AQ en général, et sur sa position en particulier, les apprenants/enquêtés arrivent à bien le placer (avant ou après) le substantif sans distordre son sens.

La position de l'AQ (anglais et français) étant déjà discutée dans deux des chapitres précédents, les exercices et les analyses qui vont suivre vont nous permettre de vérifier ou non notre hypothèse de départ.

Cet exercice s'est déroulé en deux parties (6.2.1 et 6.2.2) puisque nous avons remarqué que les apprenants anglophones sont à chaque instant influencés, soit par leurs études de la langue française, soit par leurs études de la langue anglaise.

6.2.1. Exercice B : Place de l'adjectif qualificatif en français

Présentation des réponses : Exercice B

Objectifs : L'exercice B vise à tester l'aptitude des enquêtés/apprenants sur la position des AQ dans un groupe de mots. Cet exercice est composé de dix groupes formés d'un nom et de deux adjectifs chacun. Les noms sont tous placés avant les adjectifs. Dans l'exercice 20 AQ tous placés en postposition sont à placer soit en antéposition soit en postposition par rapport au nom, et les enquêtés doivent dire ce qui a motivé leur choix.

Consigne : Placez un adjectif avant le nom et l'autre après, dans les groupes suivants et justifiez la place de chaque adjectif.

Groupe 1 : Une maison / **abandonnée, vieille.**

E: 1	Une vieille maison abandonnée. Vieille vient avant maison car il s'agit d'un vrai adjectif, mais abandonnée après, car c'est un participe passé utilisé comme adjectif.
E : 2	Une vieille maison abandonnée. Les adjectifs courts se placent toujours avant le nom et l'adjectif dérivé d'un participe passé se place après le nom qu'il qualifie.
E : 3	Une maison abandonnée. Une vieille maison.
E : 4	Une vieille maison abandonnée.
E : 5	Une vieille maison abandonnée. Si je place abandonnée avant maison, ça sonne mal à l'oreille, les adjectifs d'état sont toujours placés avant le nom qu'il qualifie.
E : 6	Vieille maison abandonnée. Vieille= adjectif court, abandonnée=adjectif long.
E : 7	Vieille maison abandonnée. Vieille donne la nature de la maison, et abandonnée donne l'état.
E : 8	Une vieille maison abandonnée. Celle-ci est parce que l'adjectif « abandonnée » est plus long que le nom.
E : 9	Une vieille maison abandonnée. « Vieille » est moins court à l'orthographe que abandonnée.
E : 10	Une vieille maison abandonnée. Nous savons que vieille

	vient souvent avant le nom, et abandonnée est un adjectif long et placé devant le nom.
E : 11	Une vieille maison abandonnée. C'est comme ça parce que vieille est plus court que abandonnée.
E : 12	Identique à l'enquête 1.

Groupe 2 : Des résultats/**bons, inattendus.**

E: 1	Des bons résultats inattendus. « Bon » est un vrai adjectif et « inattendus » après, car c'est un participe passé utilisé comme adjectif.
E : 2	Des bons résultats inattendus.
E : 3	Des bons résultats. Des résultats inattendus.
E : 4	Des bons résultats inattendus.
E : 5	Des bons résultats inattendus. « Bons est un adjectif d'état et inattendus est un participe passé et il se met toujours après le nom, c'est le nom qui subit l'action.
E : 6	Des bons résultats inattendus. Bons= adjectif court, inattendus=participe passé employé comme adjectif.
E : 7	Des bons résultats inattendus. « Bons décrivent la quantité des résultats et inattendus donne l'état.
E : 8	Identique à l'enquête 3.
E : 9	Des bons résultats inattendus. « Bons a une syllabe phonétique.
E : 10	Des bons résultats inattendus. Bon est un adjectif qui est placé avant le nom tout simplement.
E : 11	Des bons résultats inattendus. « Bon est plus court que inattendu qui joue le rôle de participe passé.
E : 12	Identique à l'enquête 1.

Groupe 3 : un roman/ mal **écrit, mauvais**.

E: 1	Un mauvais roman mal écrit. « Mauvais » est un vrai adjectif, mais mal écrit vient de verbe « écrire », participe passé pris comme adjectif.
E : 2	Un mauvais roman mal écrit.
E : 3	Un roman mal écrit. Un mauvais roman.
E : 4	Identique à l'enquête 2.
E : 5	Un mauvais roman mal écrit. « Mauvais est un adjectif d'état, écrit est un adjectif, participe passé, pour cela, mauvais a une priorité.
E : 6	Un mauvais roman mal écrit. « mauvais= un adjectif qualificatif court, « écrit= participe passé employé comme adjectif.
E : 7	Un mauvais roman mal écrit. « Mauvais » donne le type et « écrit » donne l'état.
E : 8	Identique à l'enquête 3
E : 9	Un mauvais roman mal écrit. « mal écrit » comme un adjectif participe passé se place après le nom.
E : 10	Un mauvais roman mal écrit. « Mauvais vient avant le nom pour tout simplement qualifier le nom.
E : 11	Un mauvais roman mal écrit. « mauvais qualifie le roman qui est en même temps mal écrit.
E : 12	Identique à l'enquête 5

Groupe 4 : Des yeux / **noirs, grands**

E: 1	Des yeux grands noirs. « grands » est avant car c'est un vrai adjectif, mais « noir » après, car c'est un adjectif de couleur qui reste après le nom.
E : 2	Des grands yeux noirs. Les adjectifs de couleur viennent toujours après le nom qu'ils qualifient.
E : 3	Des yeux noirs. Des yeux grands.
E : 4	Des grands yeux noirs.

E : 5	Identique à l'enquête 2
E : 6	Des grands yeux noirs. « Grands »=adjectif habituel, « noirs »=adjectif de couleur.
E : 7	Des grands yeux noirs. Grands décrit les yeux et « noirs » la couleur des yeux.
E : 8	Identique à l'enquête 3.
E : 9	Des grands yeux noirs. « Grands » est placé avant pour but de l'enchaînement avec yeux.
E : 10	Des grands yeux noirs. Grand vient avant yeux pour qualifier la grandeur des yeux.
E : 11	Des grands yeux noirs.
E : 12	Identique à l'enquête 2.

Groupe 5 : Une journée/ **longue, pluvieuse.**

E: 1	Une longue journée Pluvieuse. « Longue » avant car il est court, mais « pluvieuse » après car il c'est un long adjectif.
E : 2	Une longue journée pluvieuse.
E : 3	Une longue journée. Une journée pluvieux.
E : 4	Une longue journée pluvieuse.
E : 5	Une longue journée pluvieuse. « Pluvieuse est dérivé de pleuvoir, il est toujours placé après le nom.
E : 6	Identique à l'enquête 4.
E : 7	Une longue journée pluvieuse. « Longue » parle du temps et pluvieuse de l'état de la journée.
E : 8	Une longue journée pluvieuse. L'adjectif pluvieuse est plus long que le premier.
E : 9	Une longue journée pluvieuse. Longue est avant parce qu'il est plus court.
E : 10	Une longue journée pluvieuse. Longue qualifie une journée qui est pluvieuse.
E : 11	Identique à l'enquête 9.
E : 12	Une longue journée pluvieuse. Pluvieuse vient après car c'est un adjectif irrégulier.

Groupe 6 : Un restaurant/ **bon pas cher**

E: 1	Un bon restaurant pas cher. « Bon » est vrai adjectif et court, mais « par cher » est composé donc il doit rester après.
E : 2	Un bon restaurant pas cher.
E : 3	UNn bon restaurant. Un restaurant pas cher.
E : 4	Un bon restaurant pas cher.
E : 5	Un bon restaurant pas cher. Quand « cher » est précédé de « par », il est placé après le nom qu'il qualifie.
E : 6	Identique à l'enquête 4.
E : 7	Un bon restaurant pas cher. « Bon » parle de l'état du restaurant et « pas cher » parle de la nature.
E : 8	Un bon restaurant pas cher. Le premier est un adjectif d'une syllabe alors que l'autre donne une idée négative.
E : 9	Un bon restaurant pas cher. Bon a juste une syllabe phonétique.
E : 10	Un bon restaurant pas cher. Long est plus emphatique que pas cher, c'est en cela qui fait qu'il est placé avant.
E : 11	Un bon restaurant pas cher. Bon qualifie le restaurant alors que le prix est moins cher.
E : 12	Un bon restaurant pas cher. Toujours l'adjectif « bon » vient avant le nom qu'il qualifie, et « pas cher » vient après, parce qu'il qualifie le nom restaurant.

Groupe 7 : Un sportif/ **dynamique, jeune**

E: 1	Un jeune sportif dynamique. « Jeune est un adjectif simple, lorsque « dynamique » est un adjectif long.
E : 2	Un jeune sportif dynamique.
E : 3	Un sportif dynamique. Un jeune sportif.
E : 4	Identique à l'enquête 2

E : 5	Un jeune sportif dynamique. Ici la position dépend de la signification (le context).
E : 6	Identique à l'enquêté 2.
E : 7	Un jeune sportif dynamique. « jeune » parle de la nature, et « dynamique » parle de l'état.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	UN jeune sportif dynamique. « Jeune » décrit directement le nom sportif.
E : 10	Un jeune sportif dynamique.Le jeune qualifie le sportif et dynamique nous donne encore plus de qualification.
E : 11	Un jeune sportif dynamique.Jeune est plus court que dynamique.
E : 12	Un jeune sportif dynamique. Dynamique vient après le nom sportif parce que cela indique une forme. L'adjectif jeune indique une qualité, et cela précède le nom sportif.

Groupe 8 : Un appartement/**beau, moderne.**

E: 1	Un beau appartement moderne. « Beau » vient avant car c'est un vrai adjectif avec une syllabe, mais « moderne » est un long adjectif.
E : 2	Un beau appartement moderne. L'adjectif « moderne » se place après le nom parce qu'il indique une forme.
E : 3	Un beau appartement. Un appartement moderne.
E : 4	Un beau appartement moderne.
E : 5	Un beau appartement moderne/ Un appartement beau moderne. Les deux emplacements sont justes, mais sur le plan sémantique beau ne peut ne peut pas être placé

	n'importe où.
E : 6	Identique à l'enquête 4.
E : 7	Un beau appartement moderne. « Beau » parle de l'état, et « moderne » parle de la nature.
E : 8	Un beau appartement moderne. L'adjectif « beau » est court alors que l'autre est long.
E : 9	Un beau appartement moderne. « Beau » a une longueur moins courte que moderne.
E : 10	Un bel appartement moderne. « Bel » nous donne plus de qualification que « moderne ».
E : 11	Identique à l'enquête 8.
E : 12	Un beau appartement moderne. « Beau » vient avant le nom, et l'adjectif « moderne » vient après parce qu'il indique la forme.

N.B. La question 8 est considérée comme une « question piège ». « La question piège » est posée par l'enseignant aux apprenants de temps en temps, pour vérifier si ces derniers suivent bien les explications. Elle sert en outre à vérifier si l'apprenant se rend compte que l'enseignant peut se tromper parfois, qu'il n'est pas infallible ou qu'il n'a pas toujours raison.

On devrait mettre « un bel appartement » au lieu de « un beau appartement ».

Groupe 9 : Un bol / **grand, plein** de café.

E: 1	Un grand bol plein de café. « Grand » avant car c'est un vrai adjectif, alors que « plein » est un adjectif composé.
E : 2	Un grand bol plein de café. On a mis l'adjectif « plein de café » après le nom pour donner un sens propre de la phrase.
E : 3	Un grand bol. Un bol plein de café.
E : 4	Un grand bol plein de café.

E : 5	Un grand bol plein de café. Le COD se place toujours après le nom, le complément du nom café entraîne plein, et a déjà pris la place de après le nom et grand ne fait que prendre la place qui reste.
E : 6	Un grand bol plein de café. « Grand » adjectif usuel.
E : 7	Un grand bol plein de café. « grand » parle du type , et « plein de café » parle de l'état.
E : 8	Un grand bol plein de café. « Grand est court, alors que l'autre est long.
E : 9	Un grand bol plein de café. Grand doit se placer avant car plein est toujours lié à une préposition.
E : 10	Un grand bol pleinde café. Grand est le seul adjectif qui qualifie le bol.
E : 11	Un grand bol plein de café. Grand qualifie bol alors que plein détermine la quantité.
E : 12	Un grand bol plein de café. L'adjectif « grand » vient avant le nom bol parce que cela indique une quantité, l'adjectif plein de café vient après le nom bol parce que café est un complément d'adjectif « plein ».

Groupe 10 : Une rue/**obscur**e, **petite**.

E: 1	Une petite rue obscure. Petite est c'est un vrai adjectif lorsque obscure est un vrai adjectif aussi, mais petit doit venir avant.
E : 2	Une petite rue obscure. On a mis l'adjectif « obscure » après le nom parce qu'il indique une forme et l'adjectif « petit » vient toujours avant le nom.
E : 3	Une petite rue. Une rue obscure.
E : 4	Une petite rue obscure.
E : 5	Une petite rue obscure. Petite est adjectif d'état et est toujours placé avant le nom.
E : 6	Identique à l'enquête 4.
E : 7	Une petite rue obscure. Petite parle de la nature et obscure

	parle de l'état.
E : 8	Une petite rue obscure. L'adjectif obscur est abstrait, donc il doit se placer après le nom.
E : 9	Identique à l'enquêté 4
E : 10	Une petite rue obscure. Petite est un adjectif qui décrit, c'est en cela qu'il est placé avant le nom.
E : 11	Une petite rue obscure. Petite est plus court que obscure.
E : 12	Une petite rue obscure. Petit vient toujours avant le nom qu'il qualifie. Obscur vient après parce qu'il indique une forme.

Après la présentation des réponses des enquêtés, voyons sous forme d'un tableau récapitulatif, les énoncés, les réponses escomptées et la justification de placer un AQ en antéposition ou en postposition.

TABLEAU ANALITYQUE DE L'EXERCICE B

Tableau analytique de l'exercice B

N°	Groupes (Exercices) proposés	Réponses (escomptées) à fournir	Justification de la position de l'AQ selon la grammaire.
1	Une maison / abandonnée, vieille	Une vieille maison abandonnée	Vieille : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype, fréquemment antépo Abandonnée : postpo = participe pris comme AQ tjs en post
2	Des résultats / bons, inattendus.	Des bons résultats inattendus	Bons : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype Inattendus : Postpo = Participepris comme AQ tjrs en post
3	Un roman / mal écrit, mauvais	Un mauvais roman mal écrit	Mauvais : Antépo = AQ de forme, fonction épithète Ecrit : Postpo = Participe pris comme AQ tjrs en postpo
4	Des yeux / noirs, grands	Des grands yeux noirs	Grands : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype Noirs : Postpo = AQ de couleur fréquemment en postpo *
5	Une journée / longue pluvieuse	Une longue journée pluvieuse	Longue : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype Pluvieuse : Postpo = AQ long (+ de deux syllabes) tjrs Postpo
6	Un restaurant / bon, pas cher	Un bon restaurant pas cher	Bon : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype Cher : Postpo = AQ court, usuel mais modifié par cher +
7	Un sportif / dynamique, jeune	Un jeune sportif dynamique	Jeune : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype Dynamique : Postpo = AQ long, fréquemment en postposition
8	Un appartement / beau, moderne	Un bel appartement moderne	Bel : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype # Moderne : Postpo = AQ long (+ de 2 sy.)fréquemment en postposition
9	Un bol / grand, plein de café	Un grand bol plein de café	Bol : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype, fréquemment en antépo Plein : Postpo = AQ court, usuel, mais modifié, suivi de compl. +
10	Une rue / obscure, petite	Une petite rue obscure	Petite : Antépo = AQ court, usuel, adj. Prototype, fréquemment en anté Obscure : Postpo = AQ long (+ de 2 syl.) fréquemment en postpo

LEGENDE :

- 1) * = AQ en antéposition dans les emplois soutenus et littéraires, pour effet de style
- 2) + = Adj. En antéposition normalement, mais en postposition quand ils sont modifiés par un adverbe ou suivi de "de, par" etc. ou quand ils sont suivis d'un complément.
- 3) # = Cet adjectif est mis (beau) dans l'énoncé au lieu de (bel) pour servir de « question piège » ou « attrape nigaud »

Commentaires :

Sur les douze enquêtés qui ont participé à cette enquête, deux n'ont pas fait l'exercice comme cela devrait être fait (voir tableau récapitulatif), au lieu de mettre les deux adjectifs dans un seul groupe, il ont fait deux groupes pour chaque énoncé mais la position de chaque adjectif est bien respectée.

La réussite ou l'échec de cet exercice est basé sur le placement correct de l'adjectif dans les groupes, et non sur la justification de placer un adjectif « avant » ou « après » le nom.

Le huitième groupe « Un appartement / beau, moderne », est un énoncé qui contient un élément qui ne devait pas y être, mais que nous avons conservé pour servir de « question piège » ou « question attrape nigaud », deux termes que nous allons expliquer à la suite dans ce chapitre, l'adjectif « beau » devrait être « bel ».

Il est bien vrai que nous ne tenons plus compte de la justification du raisonnement des enquêtés pour avoir placé un adjectif avant ou après le nom, mais nous sommes intrigués par la présentation de deux enquêtés (10 et 11) que nous trouvons incompatible par rapport aux niveaux d'étude en langue française et au nombre d'années qu'ils ont passé dans l'apprentissage de la langue française. Le premier affirme qu'il apprend le français depuis vingt-cinq ans et qu'il a eu les BAC avant d'entrer à l'université.

Le deuxième affirme qu'il apprend le français depuis dix ans et qu'il a eu le niveau de classe de seconde avant d'entrer à l'université.

Si nous pouvons bien interpréter, ces deux enquêtés sont francophones, puisque les «BAC» et « Niveau Seconde» ne sont pas dans la nomenclature éducative du Nigeria. Nous pouvons aussi déduire que ces deux enquêtés ont déjà acquis assez de connaissances et qu'ils maîtrisent mieux l'usage de l'AQ plus que leurs collègues anglophones avec qui ils sont en immersion linguistique au VFN..

Conclusion partielle

L'analyse du corpus de l'exercice sur la position des adjectifs nous montre que la grande majorité des enquêtés ont réussi à placer les adjectifs conformément aux règles de grammaire en ce qui concerne l'AQ. Il y a seulement un enquêté qui n'a pas réussi l'exercice, il a fait deux groupes avec les énoncés proposés au lieu d'en faire un seul. Un deuxième enquêté n'a pas réussi deux des énoncés, il a fait deux groupes au lieu d'en faire un. Les enquêtés qui ont justifié ont donné des justifications conformes aux règles de la grammaire dans la majorité des cas, sauf les deux derniers qui en principe devraient mieux faire à cause de leurs niveaux. Le fait que presque tous les enquêtés aient bien placé les AQ mais n'aient pas pu justifier correctement l'antéposition ou la postposition des adjectifs ne signifie pas qu'ils n'ont pas des difficultés comme le stipule notre hypothèse de départ.

En outre, ce fait confirme une fois encore les idées de P. BANGE. Le cas rejoint par ailleurs un autre phénomène que nous allons évoquer au chapitre sept à propos des sources des difficultés, la façon dont la langue française est enseignée en tant que FLM ou FLE.

Le travail des deux derniers enquêtés nous paraît intéressant si on se réfère à leurs niveaux d'études, et à leur expérience d'élèves francophones. C'est un peu dommage que ces deux enquêtés n'aient pas précisé qu'ils avaient obtenu le BAC «A» ou autre, ou bien le niveau de la classe de «Seconde» est de la série «A» ou autre comme les deux l'affirment respectivement. Ces étudiants ont choisi d'étudier le FLE au Nigeria parce qu'ils ont étudié dans un pays francophone et qu'ils détiennent des diplômes francophones. Une chose sûre est qu'ils sont parmi les meilleurs dans leurs universités d'origine et aussi au VFN, si nous nous basons sur le type d'enseignement qu'ils y reçoivent.

Ces deux enquêtés ont bien placé les AQ dans les énoncés certes, mais l'explication qu'ils font pour justifier l'antéposition ou la postposition de l'AQ est loin d'être la bonne, comparativement aux

explications faites par leurs camarades de classe qui ne sont pas francophones.

Tous les points ci-dessus rejoignent une fois encore l'idée de P. BANGE déjà évoquée, et vont rejoindre un phénomène que nous allons évoquer à propos des enseignants de FLE au Nigeria, dans le septième chapitre

6.2.2. Exercice C: Placee de l'adjectif qualificatif en anglais.

Présentation des réponses : Exercice C

1. Objectifs L'exercice C vise à tester l'aptitude des enquêtés/apprenants quand aux positions qu'occupent en anglais les AQ. Les apprenants doivent pouvoir reconnaître si un AQ est bien placé dans un énoncé, et s'il n'est pas bien placé, ils doivent pouvoir dire où le placer, afin que l'AQ traduise mieux son équivalent en français.

Cet exercice est composé de deux adjectifs de même racine qui doivent être bien placés dans une phrase complète, les deux adjectifs qualifient deux noms différents dans chaque phrase, et il y a dix phrases au total. Les adjectifs sont en tête de chaque phrase et à l'intérieur de chaque phrase, des pointillés sont mis pour permettre aux apprenants d'y mettre l'AQ correspondant

2- Consigne : Placez chaque adjectif à l'endroit qui convient en fonction de son sens. Justifiez votre choix.

Présentation des réponses par enquêté.

Groupe 1 : **Scary/scared**

E: 1	read the children a scary story.....them so scared .
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1
E : 5	Identique à l'enquêté 1

E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 2: **Delighted/delightful**

E: 1	I was delighted to find.....lend me a delightful cottage
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1
E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 3: **Pitiless/Pitiable**

E: 1	How can we... the pitiable conditions....under this pitiless regime?
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	How can we...the pitiless conditions....undrer this pitiable regime?
E : 5	Identique à l'enquêté 1

E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 4 : **Educative/educated**

E: 1	Educative games are not just for educated people's children.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1
E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 5 : **Thrilling/thrilled**

E: 1	Thrilled supporters.....their team's thrilling performance....
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Thrilling supporters...their team's thrilled performance....

E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 6 : **Winded/windy**

E: 1	I was winded from....in such a windy weather.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1
E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 7 : **Mannish/Manly**

E: 1	In that mannish voice....that it wasn't manly of him to shed tears.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1

E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 8: Wooden/woody

E: 1	My cousins own a wooden house in a woody part of the country.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1
E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 9: Played/playful

E: 1	The playful boy is trying a played game
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	Identique à l'enquêté 1

E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1

Groupe 10 : **Irritable/Irritating**

E: 1	The irritable position of the....the already irritating fans.
E : 2	The irritating position of the...the already irritable fans.
E : 3	Identique à l'enquêté 2
E : 4	Identique à l'enquêté 2
E : 5	Identique à l'enquêté 1
E : 6	Identique à l'enquêté 2
E : 7	Identique à l'enquêté 2
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 2 .

Commentaires :

Le travail qui incombe aux enquêtés ici, est de reconnaître les fonctions principales des AQ en anglais, fonctions qui sont synonymes aux positions, aux places des AQ en anglais.

Nous l'avons déjà vu au chapitre 2, l'anglais distingue principalement : 1-« Attributive adjective » = Epithète antéposée, 2-« Postposition adjective » = Epithète postposée, 3-« Predicative adjective » = Adjectif attribut, 3-a) « Predicative object » = Attribut de

l'objet, b) « Predicative subject » = Attribut du sujet, 4-« Detached predicative » = Adjectif mis en apposition.

Les mots, les formules qui confèrent à l'AQ en anglais, les fonctions qui sont synonymes des positions que nous venons de rappeler sont déjà explicités au chapitre deux de ce travail.

Aucune des dix phrases ne contient « compound adjective » = adjectif composé, « phrasal complements » et « clausal complements » = emploi de l'AQ + l'infinitif, car cette catégorie d'adjectifs et leur usage posent d'énormes problèmes aux apprenants.

Le travail demandé aux enquêtés ici, est de placer les adjectifs dans les pointillés et de justifier ce qui leur fait mettre par exemple « a scary story » et non « a scared story », et « made them so scared » et non « made them so scary » dans la première phrase.

Nous tenons à dire ici que ce qui est important et primordial pour nous dans cet exercice est le placement, le positionnement de l'AQ, et non la justification.

Nous ne tenons plus compte de la justification car nous avons constaté que la majorité des apprenants, et même des usagers d'une langue, ne cherchent pas à expliquer comment ils ont appris ou acquis une langue, puisque l'acquisition des langues varie d'une langue à une autre. L'acquisition d'une langue maternelle est différente de celle d'une langue seconde, ou de celle d'une langue étrangère, comme l'ont démontré un grand nombre de didacticiens de langues.

Nous espérons donc que les enquêtés placent correctement les adjectifs dans cet ordre :

1. The ... a scary story Made them so scared ...
2. I was delighted to ... lend me a delightful cottage ...
3. How ... the pitiabile conditions ... this pitiless regime?
4. Educative games are ... for educated people's...
5. Thrilled supporters ... their team's thrilling performance ...
6. I was winded from ... in such windy weather.
7. In that mannish voice ... it wasn't manly of him ...

8. My cousins own a wooden house ... in a woody part of ...
9. The playful boy is trying a played game.
10. The irritating position ... the already irritable fans.

Dix enquêtés ont participé à cet exercice, nous présentons ci-dessous les phrases dans lesquelles, les adjectifs sont placés dans une mauvaise position, c'est-à-dire une position qui ne correspond pas à ce que nous espérons d'eux.

Le premier enquêté n'a pas réussi à bien placer tous les adjectifs il n'a pas réussi l'ordre dans la dixième phrase, une position n'est pas « irritable » (ne se met pas en colère), elle irrite ou irritante donc (irritating), c'est une personne, un groupe (fans) qui est « irritable ».

Le quatrième enquêté n'a pas réussi l'ordre des adjectifs dans les troisième et cinquième phrases.

Dans la troisième phrase, cet enquêté écrit : How can we tolerate the pitiless conditions Under this pitiable regime ? Si l'on sait que « pitiable » signifie pitoyable, déplorable, qui fait pitié, et que « pitiless » signifie sans merci, qui ne pardonne pas, ce sont les conditions qui sont « pitiable » ici et le régime est « pitiless ».

L'enquêté n° 5 n'a pas bien placé l'adjectif dans la phrase dix comme l'a fait le premier enquêté.

Le septième enquêté a expliqué chaque adjectif et l'a associé après au mot qu'il qualifie dans la phrase, ce qui correspond à ce que nous attendons d'eux.

Les huitième et neuvième enquêtés n'ont pas réussi à bien placer les adjectifs dans la dixième phrase comme le premier enquêté.

La présentation et l'analyse de l'exercice C telle que nous venons de le faire ci-dessus nous ont permis de faire les remarques suivantes :

1. Il n'y a pas de cas de « non-réponse ».
2. Sur les neuf enquêtés qui ont participé à cet exercice, quatre n'ont pas respecté l'ordre des adjectifs dans la dixième phrase.
3. Un seul enquêté n'a pas respecté l'ordre des adjectifs dans les troisième et cinquième phrases.
4. Le taux de réussite de cet exercice est plus élevé que tous les

autres exercices.

Les points ci-dessus sont dus sans doute au fait que les phrases ne renferment aucun adjectif composé, ni un emploi d'adjectif suivi de l'infinitif, qui sont toujours d'un emploi difficile aux apprenants, mais aussi au fait que la grammaire anglaise ne complique pas beaucoup la vie aux usagers en formulant des règles et des contre règles.

Sur ce point de règles et contre règles innombrables en grammaire française, nous rejoignons l'idée de H. Besse –R. Porquier (1984 :119) à propos des exercices grammaticaux dans l'enseignement des langues. Ces grands didacticiens affirment ce qui suit :

« (...)Pour les tenants d'un enseignement qui s'inspire de l'acquisition « naturelle » des langues, les exercices doivent pouvoir remplacer les explications grammaticales. Ils sont «une copie de l'usage qui, en un sens, rendent inutile les grammaires, inutile **l'apprentissage fastidieux de règles multiples** et barbares»

Les mots soulignés dans la citation ci-dessus caractérisent la grammaire française, qu'elle soit grammaire de FLM ou qu'elle soit grammaire de FLE.

Ce taux de réussite comparable à celui de l'exercice de traduction des groupes de mots anglais dans l'exercice F est finalement attribuable à ce que H. Besse et R. Porquier appellent « acquisition naturelle » des langues.

Il est vrai que la langue anglaise n'est pas la langue maternelle de nos enquêtés, mais ils arrivent à acquérir certaines pratiques, certains usages de cette langue naturellement plus qu'ils n'arrivent à acquérir certains usages de la langue française en général, et les usages de l'AQ en particulier.

6.3. Analyse du corpus des exercices sur le changement de position et de sens de l'adjectif qualificatif français.

Présentation des résultats des exercices

Objectifs :

Le but de ces exercices est de tester l'aptitude des apprenants / enquêtés à faire une différence entre le sens d'un groupe composé d'un nom et d'un adjectif antéposé ou bien d'une phrase complète, et le sens d'un groupe composé d'un nom et d'un même adjectif postposé. Les enquêtés ont simplement à étudier les deux groupes de mots, et à dire si les deux groupes ont un même sens ou s'ils ne signifient pas la même chose. Ils n'ont pas à justifier pourquoi ils sont identiques ou différents.

Le but des exercices enfin, est de savoir si les apprenants / enquêtés savent faire la différence entre ce qu'on peut dire en français comparativement à ce qu'on peut dire en anglais.

Les exercices sont divisés en deux, le n° 1 vise à tester le sens d'un groupe composé d'un nom et d'un adjectif antéposé et postposé, et le n° 2 vise à tester le sens d'une phrase en particulier le groupe nominal avec un adjectif antéposé et postposé.

6.3.1. Exercice D: Changement de place et de sens de l'adjectif avec un nom

Consigne.: Etudiez les groupes suivants et dites si l'adjectif changent de sens ou conserve son sens en changeant de place.

Présentation des réponses par enquêté.

Groupe 1 : Un homme **curieux**. Un **curieux** homme

E: 1	Il change de sens.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	N'a pas répondu à la question, il a expliqué.

E : 5	Identique à l'enquêté 1.
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 4
E : 8	N'a pas répondu à la question. Il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 1
E : 10	Identique à l'enquêté 1
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 2 : Un homme **vilain**. Un **vilain** homme

E: 1	Il change de sens.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Ici, le sens ne change pas.
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 4
E : 8	N'a pas répondu à la question, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 5.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.
E : 11	Identique à l'enquêté 1.
E : 12	Identique à l'enquêté 1
E : 13	Identique à l'enquêté 5.

Groupe 3 : Un repas **maigre**. Un **maigre** repas

E: 1	Le sens ne change pas.
E : 2	Le sens change.
E : 3	Identique à l'enquêté 2
E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il explique.
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	N'a pas répondu à la question, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 4 : Un roman **vrai**. Un **vrai** roman

E: 1	Le sens ne change pas.
E : 2	Le sens change.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	N'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Identique à l'enquêté 1.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	N'a pas répondu, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 2.

E : 10	Identique à l'enquêté 2
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 5 : Un homme très **grand**. Un très **grand** homme

E: 1	Le sens ne change pas.
E : 2	Le sens change.
E : 3	Identique à l'enquêté 2
E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Identique à l'enquêté 2
E : 6	Identique à l'enquêté 2.
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	N'a pas répondu, il a mis « Oui »
E : 9	Identique à l'enquêté 2.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 6 : Une décision **incompréhensible**. Une **incompréhensible** décision.

E: 1	Le sens change.
E : 2	Le sens ne change pas.
E : 3	Identique à l'enquêté 1

E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Identique à l'enquêté 1.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	N'a pas répondu, il a mis « Oui »
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 7 : Une approche **aggressive**. Une **aggressive** approche

E: 1	Le sens change.
E : 2	Identique à l'enquêté 1
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Ideentique à l'enquêté 1.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	Il n'a pas répondu, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Le sens ne change pas.
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 8 : Un pantallon **particulier**. Un **particulier** pantallon.

E: 1	Le sens change.
E : 2	Le sens ne change pas
E : 3	Identique à l'enquêté 1
E : 4	IL n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	Identique à l'enquêté 2
E : 7	Identique à l'enquêté 4.
E : 8	Il n'a pas répondu à la question, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.
E : 11	Identique à l'enquêté 8.
E : 12	Identique à l'enquêté 1.
E : 13	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 9 : Une découverte **scientifique**. Une **scientifique** découverte.

E: 1	Le sens change.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 5	Le sens ne change pas.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Néant.
E : 8	Il n'a pas répondu, il a mis « Oui ».

E : 9	Identique à l'enquêté 5
E : 10	Identique à l'enquêté 1
E : 11	Identique à l'enquêté 8
E : 12	Identique à l'enquêté 5.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 10 : Un homme **honnête**. Un **honnête** homme.

E: 1	Le sens change.
E : 2	Le sens ne change pas.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 8	Il n'a pas répondu, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.
E : 11	Identique à l'enquêté 8 ;
E : 12	Identique à l'enquêté 2.
E : 13	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 11 : Un pèlerinage **pieux**. Un **pieux** pèlerinage.

E: 1	Le sens ne change pas.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.

E : 4	Le sens change.
E : 5	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 6	Identique à l'enquêté 4.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Il n'a pas répondu, il a mis « Oui ».
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 1
E : 11	Identique à l'enquêté 4
E : 12	Identique à l'enquêté 8.
E : 13	Identique à l'enquêté 4.

Groupe 12 : Une bouche **fine**. Une **fine** bouche.

E: 1	Le sens change.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Le sens ne change pas.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Il n'a pas répondu, il mis « Oui »
E : 9	Identique à l'enquêté 5.
E : 10	Identique à l'enquêté 1
E : 11	Identique à l'enquêté 3.
E : 12	Identique à l'enquêté 8.
E : 13	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 13 : Une boisson **fraîche**. Une **fraîche** boisson.

E : 1	Le sens ne change pas.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Le sens change.
E : 5	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Il n'a pas répondu, il a mis « Oui ».
E : 9	Identique à l'enquêté 5.
E : 10	Identique à l'enquêté 4.
E : 11	Identique à l'enquêté 1.
E : 12	Identique à l'enquêté 8.
E : 13	Identique à l'enquêté 4.

Commentaires :

Cet exercice est composé de treize groupes de mots composés d'un adjectif antéposé dans un premier temps, et postposé dans un deuxième temps. Les enquêtés / apprenants ont à étudier les deux groupes et à dire si les deux groupes ont un ou le même sens, ou à dire si l'AQ en changeant de place, change le sens du groupe.

Les enquêtés n'ont pas à justifier leur réponse.

La consigne de base est la même que celle des autres exercices déjà analysés.

Les AQ concernés dans les treize groupes sont déjà présentés dans les tableaux au-dessus.

Treize enquêtés ont répondu à cette enquête, leurs réponses sont aussi présentées dans les tableaux ci-dessus.

Parmi les treize AQ concernés, un seul ne change pas de sens qu'il soit antéposé ou postposé, c'est l'AQ vrai. Un roman vrai = Un vrai roman.

Parmi les treize enquêtés qui ont répondu aux questions, nous distinguons quatre cas de « non-réponse ».

Dans le premier cas de « non-réponse », l'enquêté a répondu par oui pour les treize énoncés.

Dans le deuxième cas, l'enquêté a mis oui au n° 1, et « l'adjectif change de sens » aux n° 2 et 3, ce qui est juste. A partir du n° 4 jusqu'au n° 13, il a mis « Oui ».

Dans les deux autres cas de « non-réponse » les enquêtés ont expliqué chaque groupe, ce qui n'est pas ce qu'on leur a demandé de faire.

L'analyse des réponses des neuf autres enquêtés est la suivante:

Parmi les neuf enquêtés, un seul a réussi à trouver douze bonnes réponses, il n'a pas trouvé le sens de « vrai ». Deux autres enquêtés n'ont pas réussi le sens de « maigre » « grand » « particulier » et « pieux », pour l'un ou pour l'autre, « un repas maigre » = « un maigre repas », « un homme très grand » = « un très grand homme » et « un pèlerinage pieux » = « un pieux pèlerinage », « un particulier pantalon » = « un pantalon particulier ».

Deux autres enquêtés n'ont pas réussi le sens de cinq AQ, « maigre », « vrai », « incompréhensible », « agressive » et « fine » pour le premier, et « maigre », « scientifique », « honnête », « pieux » et « fraîche ».

Enfin, quatre enquêtés n'ont pas réussi le sens de six AQ. ; « vilain », « maigre », « particulier », « scientifique », « honnête » et « fraîche » pour le premier, « vilain », « vrai », « particulier », « scientifique », « pieux » : et « fraîche » pour le deuxième.

Le troisième enquêté quant à lui n'a pas trouvé le sens de « vilain », « grand », « incompréhensible », « particulier », « honnête » et « fraîche ».

Le dernier enquêté des quatre n'a pas trouvé le sens de « vrai »,

« incompréhensible », « particulier », « honnête », « pieux » et « fraîche ». Le cas de cet enquêté nous intéresse comme celui des deux autres enquêtés qui ont une base francophone, ce que nous avons expliqué au sous chapitre 6.2.1. Cet enquêté est lui aussi un francophone, car il affirme avoir appris le français pendant longtemps. Cet enquêté que nous connaissons très bien est né dans un pays francophone, y a fait des études de la maternelle au lycée jusqu'au BAC, en plus cet enquêté s'exprime mieux en français comparativement à ses camarades qui ont constitué notre échantillon.

Cet enquêté francophone n'a pas trouvé le sens exact de beaucoup d'AQ comparativement à certains enquêtés qui ne sont jamais sortis du Nigeria pour leurs études de la langue française.

Les raisons qui lui ont fait distordre le sens des AQ, ressemblent à celles que nous avons évoquées à propos des deux autres enquêtés francophones dans le sous chapitre 6.2.1.

L'échec considérable de la part des enquêtés francophones dans le cas de cette enquête pour notre travail nous intrigue, et cela nous conduit à nous demander, si nous ne devons pas mener d'autres enquêtes auprès de ces types d'apprenants, afin d'établir l'authenticité de leur séjour dans des pays francophones en général, et en particulier pour voir s'ils ont eu les niveaux qu'ils affirment avoir (niveaux Seconde, BEPC, BAC etc). Si après des enquêtes, il s'avère que ces apprenants ont réellement séjourné dans des pays francophones et qu'ils ont les niveaux qu'ils affirment avoir, nous pourrions voir où se trouvent leurs problèmes, ce qui permettrait de réorienter ou adopter d'autres approches en ce qui concerne l'enseignement de certains aspects de FLE dans nos universités.

6.3.2. Exercice G: Changement de place et de sens de l'adjectif dans une phrase complète.

1. **Objectifs** : Les objectifs sont les mêmes avec ceux de l'exercice précédent.

Consigne: Placez après le nom les adjectifs épithètes en gras avant le nom dans ces phrases. Quel sens prend alors le groupe nominal.

Présentation des reponses par enquêté.

G (i)

Groupe 1 : Ils habitent dans une **ancienne** maison.

E: 1	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 2	Ils habitent dans une maison ancienne .
E : 3	Identique à l'enquêté 2
E : 4	Identique à l'enquêté 2
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	Identique à l'enquêté 2.
E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 2
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 2 : Cet homme était un **bon** medecin.

E: 1	Il n'a pas répondu, il a expliqué.
E : 2	Cet homme était un médecin bon.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	Identique à l'enquêté 2.
E : 5	Néant
E : 6	Identique à l'enquêté 2.

E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 3 : Il lui a rendu son **propre** manteau.

E: 1	Néant.
E : 2	Il lui a donné son manteau propre.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Identique à l'enquêté 2.
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	IL n'a pas changé la position de l'adjectif.
E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 4 : Une **seule** personne a téléphoné pour louer l'appartement.

E: 1	Néant.
E : 2	Une personne seule a téléphoné pour louer l'appartement.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Néant.
E : 6	Néant.

E : 7	Identique à l'enquête 2
E : 8	Néant.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquête 2.
E : 11	Identique à l'enquête 2.

G (ii)

Groupe 1 : Cet homme **grand** m'intimide.

E: 1	N'a pas répondu à la question.
E : 2	Identique à l'enquête 1.
E : 3	Identique à l'enquête 1.
E : 4	Ce grand homme m'intimide.
E : 5	Identique à l'enquête 4.
E : 6	Identique à l'enquête 4.
E : 7	Identique à l'enquête 4.
E : 8	Néant.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquête 4.
E : 11	Identique à l'enquête 4.

Groupe 2 : Les personnes **grandes** paient double tarif.

E: 1	N'a pas répondu à la question.
E : 2	Les grandes personnes paient double tarif.
E : 3	Identique à l'enquête 2.
E : 4	Identique à l'enquête 2.
E : 5	Identique à l'enquête 2.

E : 6	N'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 3 : Une femme **brave** s'approcha pour calmer l'animal.

E: 1	N'a pas répondu à la question.
E : 2	Une brave femme s'approcha pour calmer l'animal.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	Identique à l'enquêté 2.
E : 5	Identique à l'enquêté 2.
E : 6	Il n'a pas répondu à la question, il explique.
E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Néant.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 4 : Nous n'avons pour demain qu'un exercice **simple**.

E: 1	N'a pas répondu à la question.
E : 2	Nous n'avons pour demain qu'un simple exercice.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	Identique à l'enquêté 2.
E : 5	Identique à l'enquêté 1.
E : 6	N'a pas répondu à la question, il explique.

E : 7	Identique à l'enquêté 2.
E : 8	Néant.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Groupe 5 : Le recruteur cherchait des lames **fin**s.

E: 1	N'a pas répondu à la question.
E : 2	Le recruteur cherchait des fines lames.
E : 3	Identique à l'enquêté 2.
E : 4	Identique à l'enquêté 2.
E : 5	N'a pas répondu à la question.
E : 6	Néant.
E : 7	N'a pas répondu à la question.
E : 8	Néant.
E : 9	Néant.
E : 10	Identique à l'enquêté 2.
E : 11	Identique à l'enquêté 2.

Le tableau ci-après montre les phrases proposées, les phrases à fournir et le nouveau sens des groupes nominaux.

TABLEAU ANALYTIQUE DE L'EXERCICE G

Tableau Analytique : Exercice G

	N°	Enoncés proposés	Enoncés à fournir (réponses)	Nouveau sens que prend le groupe nominal
G (i)	1	Ils habitent dans une <i>ancienne</i> maison	Ils habitent dans une maison <i>ancienne</i> .	"Une maison ancienne" veut dire, la maison est vieille.
	2	Cet homme était un <i>bon</i> médecin	Cet homme était un médecin <i>bon</i> .	"Un médecin bon" veut dire, un médecin bon (en chimie, pédiatrie) etc.
	3	Il lui a donné son <i>propre</i> manteau.	Il lui a rendu son manteau <i>propre</i> .	"Manteau propre veut dire, le manteau n'est pas sale, il est lavé.
	4	Une <i>seule</i> personne a téléphoné pour louer la maison.	Une personne <i>seule</i> a téléphoné pour louer la maison.	"Une personne seul" veut dire une personne veuve ou célibataire. non mariée.
G (ii)	1	Cet homme <i>grand(taille)</i> m'intimide.	Ce <i>grand</i> homme (important) m'intimide.	"Grand homme" veut dire, homme important, influent.
	2	Les personnes <i>grandes</i> paient double tarif.	Les <i>grandes</i> personnes (adultes) paient double tarif.	"Les personnes grandes" veut dire, des personnes influentes, importantes ou riches.
	3	Une femme (<i>brave=courageuse</i>) s'approcha pour calmer l'animal.	Une <i>brave</i> femme s'approcha pour calmer l'animal.	"Une brave femme" veut dire, une femme honnête, bonne ou gentille.
	4	Nous n'avons pour demain qu'un exercice <i>simple</i> .	Nous n'avons pour demain qu'un <i>simple</i> exercice.	"Un simple exercice" veut dire, un exercice au sens strict, un exercice tout court, pas grand-chose.
	5	Le recruteur cherchait des lames <i>fin</i> es.	Le recruteur cherchait des <i>fin</i> es lames.	"Des fines lames" veut dire, des lames d'une très bonne qualité.

Commentaires :

Cet exercice est composé de neuf phrases réparties en deux groupes de quatre et cinq notée chacune (i) et (ii). Dans les quatre phrases G (i), les adjectifs sont tous en antéposition et, ils sont en postposition dans les cinq phrases G (ii).

Au total onze enquêtés ont participé à cette enquête. Parmi les onze, nous avons neuf cas de « non-réponse », dont quatre sont catégoriques et cinq, un cas partiel pour les raisons suivantes :

1. Un enquêté a reconstitué les cinq phrases sous G (i) et quatre sous G (ii) sans donner le nouveau sens.

2. Trois enquêtés n'ont pas reconstitué les énoncés en postposant les AQ antéposés ou en antéposant ceux qui sont postposés, et ils n'ont pas donné le nouveau sens que prend le groupe nominal comme il leur a été demandé dans l'exercice. Ce qu'ils ont fait, n'est ni une analyse grammaticale, ni une analyse logique.

3. Dans leurs réponses, les cinq autres cas de « non-réponse » partiel, les enquêtés ont réussi à reconstituer les énoncés en antéposant les AQ là où ils étaient postposés ou vice versa.

4. Mais au lieu de donner le sens que prend le groupe nominal qu'ils ont obtenu en changeant la place à l'AQ, ils ont fait un travail qui n'est ni une analyse logique, ni une analyse grammaticale, ni une explication de texte.

Le premier des deux enquêtés qui ont bien fait l'exercice, n'a pas trouvé le nouveau sens des n° 4 et 5 dans G (i), et le sens des n° 1 et 3 dans G (ii).

Le deuxième enquêté n'a pas trouvé le nouveau sens des n° 3 et 4 sous G (i), et celui des n° 1, 3, 4 et 5 sous G (ii).

Ce cas de « non-réponse » massif ne perturbe, ni ne fausse notre hypothèse de départ, on peut même dire qu'il le renforce dans ce cas. Ce fait montre que le changement de sens pose de sérieux problèmes aux apprenants anglophones, et qu'un accent particulier doit être mis sur ce point afin de minimiser l'occurrence de ce problème.

6.4. Analyse du corpus de l'exercice sur l'antéposition ou la postposition de l'adjectif qualificatif français avec deux noms.

Objectif :

Le but de cet exercice est de tester l'aptitude des enquêtés/apprenants de pouvoir utiliser un même adjectif avec deux noms différents en antéposition et en postposition, et si l'AQ garde le même sens dans les deux en antéposition et en postposition.

Exercice E.

Consigne: Est -il possible d'utiliser les adjectifs suivant en antéposition et en postposition avec les noms entre parenthèses ? Si oui, justifiez votre réponse, et si non justifiez également votre réponse.

1 Présentation des réponses par enquêté.

Groupe 1 : **Bon** (vin, homme)

E: 1	Néant
E : 2	J'ai besoin d'un bon vin.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Bon vin, Bon homme.
E : 5	Bon vin, vin bon , bon homme , homme bon .
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 1
E : 8	Identique à l'enquêté 1
E : 9	Il n'a pas répondu à la question, il a expliqué.
E : 10	Identique à l'enquêté 9.

Groupe 2 : **Gros** (Homme, animal).

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Gros homme, homme gros .
E : 6	Identique à l'enquêté 1
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 5.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 3 : **Triste** (Monsieur, mort)

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Le triste monsieur.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Triste monsieur, monsieur triste , triste mort, mort triste .
E : 6	Monsieur triste , mort triste .
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 4 : **Brave** (Homme, effort).

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Brave homme, homme brave , brave effort, effort brave .
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Brave homme, homme brave .
E : 6	Identique à l'enquêté 3.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 5.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 5 : **Carré** (maison, affaire)

E: 1	Néant.
E : 2	Carré maison.
E : 3	Maison carrée ; carrée maison, affaire carrée , carrée affaire.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Maison carrée , affaire carrée .
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 5.
E : 9	Identique à l'enquêté 5.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 6 : **Joli** (maison, pantallon)

E: 1	Néant.
E : 2	Joli pantalon
E : 3	Joli pantalon, jolie maison.
E : 4	Identique à l'enquêté 3.
E : 5	Joli pantalon, pantalon joli , jolie maison, maison jolie .
E : 6	Joli pantalon, jolie maison, maison jolie .
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 3.
E : 9	Identique à l'enquêté 3.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Groupe 7 : **Joyeux** (Anniversaire, Monsieur)

E: 1	Mon joyeux anniversaire.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Identique à l'enquêté 1.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Joyeux anniversaire, anniversaire joyeux , joyeux monsieur, monsieur joyeux .
E : 6	Identique à l'enquêté 1.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 1.
E : 9	Identique à l'enquêté 5.
E : 10	Néant.

Groupe 8 : **Heureux** (Monsieur, Avenir).

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Heureux monsieur, monsieur heureux , avenir heureux , heureux avenir.
E : 4	Heureux monsieur, heureux avenir
E : 5	Identique à l'enquêté 1.
E : 6	Identique à l'enquêté 3.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 3.
E : 9	Identique à l'enquêté 1.
E : 10	Identique à l'enquêté 1..

Groupe 9 : **Soucieux** (Garçon, regards).

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Soucieux garçon, garçon soucieux .
E : 4	Identique à l'enquêté 3.
E : 5	Soucieux garçon, garçon soucieux , soucieux regard, regard soucieux .
E : 6	Identique à l'enquêté 3.
E : 7	Soucieux regard. Regard soucieux .
E : 8	Garçon soucieux , soucieux garçon.
E : 9	Garçon soucieux , regard soucieux .
E : 10	Identique à l'enquêté 8.

Groupe 10 : **Jaloux** (Evènement, garçon)

E: 1	Néant.
E : 2	Identique à l'enquêté 1.
E : 3	Jaloux évènement, évènement jaloux, jaloux garçon, garçon jaloux.
E : 4	Identique à l'enquêté 1.
E : 5	Garçon jaloux , évènement jaloux.
E : 6	Garçon jaloux, jaloux garçon.
E : 7	Identique à l'enquêté 1.
E : 8	Identique à l'enquêté 6.
E : 9	Jaloux évènement, garçon jaloux.
E : 10	Identique à l'enquêté 1.

Commentaires :

Cet exercice est composé de dix adjectifs écrits en gras et présentés dans les tableaux ci-dessus.

Les réponses suivantes sont espérées de la part des enquêtés :

1. *Bon* peut être antéposé à homme et à vin (Bon homme et bon vin) mais la postposition n'est possible que si bon est suivi de « à », « par », « pour », « en », etc s'il est modifié par trop, très, ou s'il est coordonné par « et, ou, mais, donc » etc Exemple : Un homme bon à rien / en maths, pour le zoo / par instinct. Un vin bon à jeter, pour le soir / par le temps qu'il fait / en plein air. Un vin très bon, un homme très bon. Un homme bon et courageux. Un vin bon et accessible.
2. *Gros* peut être antéposé à animal quand on pense à « gros gibier », et il peut être postposé aussi dans gros pour.../gros comme / gros en. En revanche, gros ne peut pas être antéposé à homme,

mais il peut être postposé dans l'usage « gros comme, gros pour. Exemple : Un homme / animal gros comme un poing / gros pour entrer dans ce trou. Un homme gros comme MUCHELIN, un homme gros pour son âge. Gros peut être postposé à homme et animal s'il est modifié. Ex: Un animal trop gros, un homme trop gros.

3. *Triste* est toujours en antéposition. (Triste monsieur, triste mort), la postposition avec ces deux noms est impossible avec triste, sauf si modifié. Exemple : Un monsieur si triste, une mort si triste.

4. Les deux positions (antéposition et postpositions) sont possibles avec les deux noms, mais un *brave* homme ne signifie pas un homme brave, et un brave effort (qui ne se dit pas) ne signifie pas un effort brave.

5. *Carré* en antéposition est impossible avec maison ou affaire. Carré est toujours postposé qu'il soit au sens propre ou au sens figuré.

6. *Joli* peut être antéposé à maison et à pantalon. Dans le cas de maison, il prend la marque du féminin. Il peut être aussi postposé quand il est modifié par très, trop ou quand il est suivi de à. Exemples : Une maison très jolie, un pantalon très joli, une maison jolie à voir etc.

7. *Joyeux* est possible en antéposition avec anniversaire, mais il n'est pas possible avec monsieur, sauf s'il est modifié. Exemple : *Un monsieur si joyeux pour le moment*. Il est fréquemment utilisé en antéposition.

8. *Heureux* est impossible en antéposition avec monsieur et avenir, mais il s'utilise en antéposition avec d'autres noms (heureux hasard, heureux résultats, heureuse issue).

9. *Soucieux* est impossible en antéposition avec garçon et regard, mais la postposition est fréquente (un garçon soucieux, un regard soucieux).

10. *Jaloux* est possible en antéposition et en postposition avec garçon (garçon jaloux en associant à « époux jaloux », un garçon jaloux de son ami). Jaloux peut être postposé à événement, il a alors

le sens de « qui rend envieux ou qui provoque de la jalousie ».

Dix enquêtés ont participé à cet exercice, leurs réponses sont présentées et analysées ci-dessous.

Un seul enquêté sur les dix a réussi l'exercice, c'est-à-dire qu'il a fait entre 1 et 4 fautes. Il a faussé l'exercice dans l'énoncé trois et huit complètement, et à moitié dans les énoncés un, deux, six et sept.

Cinq enquêtés ont réussi en partie l'exercice, ils ont fait entre 4 ½ fautes et 6 fautes. Le premier a fait 4 ½ fautes, dans l'énoncé un (1/2 faute), l'énoncé deux (1/2 faute), l'énoncé cinq (1 faute), l'énoncé six (1/2 faute), l'énoncé sept (1/2 faute), l'énoncé huit (1 faute) et l'énoncé neuf (1/2 faute).

Le deuxième enquêté a fait 5 fautes, dans l'énoncé deux (1/2 faute), dans l'énoncé trois (1 faute) dans l'énoncé quatre (1/2 faute), dans l'énoncé six (1/2 faute), dans l'énoncé sept (1/2 faute), dans l'énoncé huit (1 faute), dans l'énoncé neuf (1/2 faute) et dans l'énoncé dix (1/2 faute).

Le troisième enquêté a fait 4 ½ fautes, dans l'énoncé deux (1/2 faute), dans l'énoncé trois (1 faute), dans l'énoncé quatre (1/2 faute), dans l'énoncé sept (1/2 faute), dans l'énoncé huit (1 faute), dans l'énoncé neuf (1/2 faute) et dans l'énoncé dix (1/2 faute).

Le quatrième enquêté a fait 4 ½ fautes, dans l'énoncé un, (1/2 faute), dans l'énoncé deux (1/2 faute), dans l'énoncé trois (1 faute), dans l'énoncé quatre (1/2 faute), dans l'énoncé sept (1/2 faute), dans l'énoncé huit (1 faute), dans l'énoncé neuf (1/2 faute) et dans l'énoncé dix (1/2 faute).

Le dernier enquêté des cinq qui ont réussi en partie a fait 5 ½ fautes dans les trois premiers énoncés ; 1 faute dans chaque, dans l'énoncé cinq (1 faute), dans les énoncés six, huit et dix, il a fait ½ faute respectivement.

Quatre enquêtés ont faussé l'exercice, c'est-à-dire, ils ont fait plus de 7 fautes, ils ont faussé 7/10 énoncés.

Le premier des quatre derniers enquêtés a fait 8 ½ fautes. Il a fait ½ faute dans l'énoncé n° 1, 1 faute dans l'énoncé n°2, 1 faute dans

l'énoncé n° 3, ½ faute dans l'énoncé n° 4, 1 faute dans l'énoncé n° 5, ½ faute dans l'énoncé n° 6, et 1 faute dans les énoncés 7, 8, 9 et 10 respectivement.

Le deuxième enquêté dans cette catégorie a aussi fait 8 ½ fautes. Il a fait ½ fautes dans les énoncés un, six et sept respectivement, et il a fait une faute dans chacun des énoncés n° deux, trois, quatre, cinq, huit, neuf et dix.

Le neuvième enquêté, c'est-à-dire le troisième dans le groupe de ceux qui ont faussé l'exercice a fait 9 fautes, il a fourni une seule bonne réponse dans l'énoncé sept avec « joyeux ».

Le dixième enquêté a complètement faussé l'exercice. Il a mis des oui et des non au hasard dans les dix énoncés.

TABLEAU RECAPITULATIF DES EXERCICES

Tableau recapitulatif des exercices

N°	6.1.1 Exercice A	6.1.2 Exercice F	6.2.1 Exercice B	6.2.2 Exercice C	6.3.1 Exercice D	6.3.2 Exercice G	6.4 Exercice E
1	Traduire en Anglais: 40 AQ à traduire	Traduire en Français: - 11 AQ à traduire	Place de l'AQ en français: 10 Questions	Place de l'AQ en anglais 10 Questions	Changement de position - sens de l'AQ avec un nom 13 questions.	Changement de position - sens de l'AQ dans une phrase 10 questions	Antéposition et Postposition de l'AQ français avec deux noms 10 questions
2	Réussite = 1 à 5 AQ dont le sens est faussé	Réussite = 1 à 4 AQ dont le sens est faussé	Réussite = 1- 4 fautes	Réussite = 1 - 4 fautes	Réussite = 1 - 4 fautes	Réussite = 1-4 fautes	Réussite = 1-4 fautes
3	Réussite partielle = 6-16 AQ dont le sens est faussé	Réussite partielle = 5-6 AQ dont le sens est faussé	Réussite partielle = 4 ^{1/2} - 6 fautes	Réussite partielle = 4 ^{1/2} - 6 fautes	Réussite partielle = 5-6 fautes	Réussite partielle = 4 ^{1/2} -6 fautes	Réussite partielle = 4 ^{1/2} - 6 fautes
4	Echec partiel = 17 à 26 AQ dont le sens est faussé	-	-	-	-	-	-
5	Echec total = 27 AQ et plus dont le sens est faussé	Echec total = 7 AQ et plus dont le sens est faussé	Echec total = 7- 10 fautes	Echec total = 7 - 10 fautes	Echec total = 7 - 13 fautes	Echec total = 7 - 10 fautes	Echec total = 7 - 10 fautes
6	ENQUETES ESTIMES = 12	ENQUETES ESTIMES = 10	ENQUETES ESTIMES = 12	ENQUETES ESTIMES = 9	ENQUETES ESTIMES = 13	ENQUETES ESTIMES = 11	ENQUETES ESTIMES = 10
7	Enquêtés qui ont bien réussi = 0/12	Enquêtés qui ont bien réussi =6/10	Enquêtés qui ont bien réussi = 11/12	Enquêtés qui ont bine réussi = 9/9	Enquêtés qui ont bien réussi = 6/13	Enquêtés qui ont bien réussi = 3/11	Enquêtés qui ont bien réussi = 1/10
8	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 7/12	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 3/10	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 0/12	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 0/9	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 2/13	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 4/11	Enquêtés qui ont partiellement réussi = 5/10
9	Enquêtés qui ont partiellement échoué = 4/12	-	-	-	-	-	-
10	Enquêtés qui ont échoués = 1/12	Enquêtés qui ont échoué = 1/10	Enquêtés qui ont échoué = 1/12	Enquêtés qui ont échoué = 0/9	Enquêtés qui ont échoué = 5/13	Enquêtés qui ont échoué 4/11	Enquêtés échoués = 4/10
11	TOTAL DES ENQUETÉS 12	TOTAL DES ENQUETÉS = 10	TOTAL DES ENQUETÉS = 12	TOTAL DES ENQUETÉS = 9	TOTAL DES ENQUETÉS = 13	TOTAL DES ENQUETÉS = 11	TOTAL DES ENQUETÉS = 10

CONCLUSION

L'analyse des corpus nous a permis de faire les constatations suivantes :

1. Dans les exercices de traduction (A et F) beaucoup d'enquêtés ont plutôt fait des paraphrases à la place de la traduction qui leur avait été demandée.

2 Plusieurs enquêtés sont donc passés à côté du sens que certains adjectifs ont dans l'énoncé de départ, c'est-à-dire dans les phrases en français ou en anglais. En plus, en examinant de près et après avoir consulté des dictionnaires (mono et bilingues) il nous est difficile de savoir ou de dire ce qui a poussé certains enquêtés à accorder un sens à un adjectif dans leur traduction. Par exemple, la phrase six dans l'exercice A, où il s'agissait des adjectifs (traits « mobiles ») et (regard « fixe »), un enquêtés fait la traduction suivante : **The man with a news-paper looks very mean**. Nous avons réfléchi, il nous est impossible de savoir, lequel des deux adjectifs, il a traduit par very mean, qu'il a d'ailleurs souligné.

Au n° 7 dans le même exercice, la phrase qui parle de « Akosua Ata la belle Togolaise » qui est très longue et qui contient douze AQ est traduite de la façon suivante : « Akosua Ata, the beautiful togolese as everybody calls her in the street, is a black beautiful woman in her thirties ». Cette phrase n'a rien de commun avec la phrase française qu'elle est censée représenter ou traduire. Il nous semble que cet enquêté ne fait qu'exprimer ses pensées, ses jugements. Ici une fois encore, les enquêtés qui ont écrit ce qu'ils pensent, et non « *ce qui doit être écrit* » ; rejoignent l'idée de Edurado MARQUEZ (1998) dans LANGAGES N°132, Décembre 1998, p.99. E. MARQUEZ dit ce qui suit en ces termes :

« Rendre publics nos jugements, nos émotions, nos croyances, nos connaissances, nos désires, etc ; implique **d'agir**, de mettre en scène « ce que le locuteur considère comme réel, comme vrai, comme possible, comme étant la justification de, et la façon dont le locuteur conçoit ses attitudes », la manière selon laquelle, dans un lieu de rencontre qu'est l'énonciation, les partenaires interprètent et jugent la portée de l'enjeu de

l'interaction verbale. » Agir souligné par E. MARQUEZ.

Cette façon de traduire telle que nous venons de le voir chez nos apprenants nous amènera à parler de la paraphrase et de recommander son emploi comme un des exercices pour résoudre les difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales chez les apprenants à la suite de ce travail.

3-La réussite presque totale des enquêtés qui ont participé aux exercices B et C (place de l'AQ en français et en anglais) peut être liée à la nature même des AQ dont il est question dans les exercices, c'est-à-dire, des adjectifs usuels, fréquents dans les deux langues.

Nous pouvons expliquer cette réussite surtout dans l'exercice C, place de l'adjectif en anglais par le fait que l'adjectif qualificatif en anglais ne pose pas autant de problèmes d'usage, de position et parfois de sens que l'adjectif qualificatif en français. Ces problèmes sont liés aux méthodes de grammaire et de l'enseignement et à d'autres facteurs comme nous le montrerons dans le chapitre prochain.

4-Les cas d'échec relativement important dans les exercices, G et E (changement de position de l'AQ), sont aussi liés aux règles tellement nombreuses qui gouvernent ces usages de l'AQ en français.

Enfin, ces cas sont liés à ce que Pierre MARTINEZ (1996) qualifie « du flou de la définition » en parlant des règles de L2 intériorisées par l'apprenant, idée que nous avons expliquée au chapitre cinq.

Pour conclure, il faut remarquer que dans les exercices où il était question de la place de l'AQ, nous ne soulevons pas le problème de l'AQ attribut, car l'AQ attribut n'a pas deux positions possibles, il est toujours postposé au nom. L'AQ en fonction « attribut » ne pose aucun problème aux apprenants en français ou en anglais. Les sources des difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales ne sont pas liées à l'AQ attribut.

TROISIEME PARTIE

**PRÉSENTATION DES SOURCES PROBABLES DES
DIFFICULTÉS
ET PROPOSITION DE NOUVELLES THÉORIES POUR
RESOUDRE LES DIFFICULTÉS**

CHAPITRE SEPT

IDENTIFICATION DES SOURCES PROBABLES DES DIFFICULTES

7.0. Introduction.

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales chez les apprenants anglophones peuvent avoir des causes aussi variées et multiples que le nombre d'apprenants consultés.

Parmi les sources probables de difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales, nous avons retenu les suivantes :

1-sources attribuables aux études antérieures des apprenants, connaissances antérieures acquises sur la langue anglaise qui font qu'ils rencontrent des difficultés ;

2- sources attribuables aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la grammaire française : méthodes qui font que l'apprenant anglophone a des difficultés à accéder à la sémantique de certaines constructions adjectivales en français, parce qu'elles ne sont pas adaptées ou appropriées aux besoins ou aux aspirations de l'apprenant ;

3- sources attribuables aux langues maternelles de l'apprenant, difficultés qui sont liées aux langues maternelles de l'apprenant ;

4- sources attribuables aux enseignants, pratiques ou comportements exhibés par des enseignants qui font que l'apprenant rencontre des difficultés,

5-et finalement sources attribuables aux parents et au système éducatif au Nigeria, attitude de certains parents à vouloir imposer l'étude d'autres matières à leurs enfants dans lesquelles ces derniers ne sont pas doués, fait que l'apprenant rencontre des difficultés ; l'attitude du gouvernement, la prise de certaines décisions par les autorités compétentes qui ne favorisent pas l'enseignement de la langue française, et, qui ainsi poussent l'apprenant dans des difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales au cours de son apprentissage de la langue française.

Tous les points ci-dessus seront discutés en nous basant sur les informations puisées dans les documents, sur des informations reçues des apprenants eux-mêmes, ou sur nos propres expériences en général.

7.1. Sources attribuables aux études antérieures de la langue anglaise.

Des problèmes proviennent des idées antérieurement formées par l'apprenant à propos de la langue française, à travers le cursus des études en anglais, tout particulièrement, aux différents niveaux de ces études.

Nous avons privilégié cette source de difficultés, car l'expérience nous a montré qu'avant qu'une personne puisse formuler pourquoi une faute est commise ou bien pourquoi un apprenant a des problèmes dans tel ou tel domaine, il serait au moins utile d'examiner l'état des connaissances de base, et se pencher sur la nature des études antérieures faites par cette personne.

Au Nigeria, la langue anglaise est une langue d'instruction, une langue officielle comme nous l'avons déjà dit (cf.introduction supra) : la politique linguistique, depuis 1981, reconnaît l'anglais comme langue d'enseignement à partir de l'école primaire et comme matière scolaire à partir de l'école secondaire.

L'anglais est considéré « r » comme une première seconde langue « naturelle » des élèves nigériens et non comme une langue étrangère. Cependant, il n'est pas enseigné comme tel, c'est-à-dire comme il est enseigné aux apprenants anglophones. Les contenus grammaticaux de la langue anglaise sont peu approfondis en général. Ainsi les manuels consacrés à l'enseignement de la langue montrent des faiblesses importantes : ils n'examinent pas, pour ce qui concerne notre travail, de façon pertinente les difficultés et les spécificités du comportement syntaxique et sémantique de l'AQ.

La langue anglaise est enseignée au Nigeria avec une didactique qui met plus d'accent sur la littérature que sur l'attention au langage : les

activités métalinguistiques occupent très peu de place à tous les niveaux de l'enseignement au Nigeria.

Que dans le contexte nigerian la langue anglaise soit considérée comme une première seconde langue « naturelle » et non comme une langue étrangère comme c'est pour le cas pour le français explique certainement un des problèmes qui touchent son enseignement à tous les niveaux de l'éducation. Problèmes qui ont des prolongements sur l'appropriation de la langue française par des étudiants qui choisissent d'étudier le FLE aux niveaux tertiaires dont fait partie le Village Français du Nigeria.

Le non approfondissement des explications, voire la pure et simple ignorance de certains aspects grammaticaux, conduit l'apprenant à fossiliser certains emplois, l'empêche de prendre la mesure de la distance qui sépare le français de l'anglais : il lui est parfois difficile d'imaginer qu'un mot ou une expression en anglais puisse avoir différents emplois ou sens, de trouver une équivalence contextuelle à ce mot ou cette expression en langue française.

Notons que les grammaires de langue anglaise utilisent la même terminologie, héritage d'une tradition logico-philosophique, que celles de langue française (adjective, verb, adverb, article, noun) etc., : nous nous demandons, si cette identité terminologique, quand elle ne fait pas l'objet d'une attention spécifique et d'une mise en place rationnelle, ne pourrait constituer une source de perturbation pour les apprenants en ce qu'elle pourrait les inviter à établir des équivalences injustifiées.

Au cours des années des études de la langue anglaise, l'apprenant a acquis certaines pratiques, dans ce cas précis, certains emplois de l'adjectif qualificatif, emplois enracinés dans sa pratique quotidienne de la langue anglaise.

Ce phénomène s'observe très souvent dans le cas des adjectifs composés, qui posent de sérieux problèmes de sens une fois que l'apprenant est en situation de les rendre en français : soit il passe à côté du sens escompté en français, soit opte pour une solution de

continuité, de prolongement de l'anglais vers le français. Cette solution de continuité ou de prolongement est régie par beaucoup de contraintes. La plus importante des contraintes est de trois grands ordres (ordre fixe, ordre modifié, sens modifié et ordre libre). L'ordre libre est ensuite réparti en trois types. Toutes ces contraintes d'ordre dans l'emploi des adjectifs composés sont déjà maîtrisées par des apprenants en anglais. Chaque fois qu'ils ont à traduire ou à utiliser ces adjectifs composés en français, ils éprouvent de difficultés d'accès à la sémantique.

Des adjectifs comme : **bookworm, absent-minded, soft-pedal, in-built, overflow, hand-made, praise-worthy**, etc., posent très souvent des problèmes de sens une fois que l'apprenant veut les exprimer en français.

L'ensemble de contraintes qui s'exerce sur le type **A+N-ed** (le plus fréquent des adjectifs composés), est ce qui nous concerne ici.

Exemple : **short-sighted, two-faced, fresh-coulered**), ce type de formations servent à désigner une caractéristique physique ou mentale. Ne pouvant pas avoir des équivalences dans la classe de l'AQ en français les adjectifs anglais ci-dessus seront traduits par des mots composés dont l'un sera un adjectif et l'autre un substantif ou un adverbe ou un substantif (**...de courte vue, ...double face, fraîchement peint**).

Un autre problème d'accès à la sémantique des constructions adjectivales lié aux études antérieures est celui lié à l'emploi « de patron formel ». Le patron est construit par l'apprenant à travers ses expériences (apprentissage scolaire ou non). L'apprenant essaie de revenir sur « le patron » en anglais pour s'exprimer en français, ce qui provoque des distorsions dans la sémantique de l'AQ en français.

Un autre aspect relatif aux études antérieures de la langue anglaise qui pose des problèmes d'accès à la sémantique des constructions adjectivales chez les apprenants anglophones est « **la conversion d'adjectif à nom** » et « **la conversion de nom à adjectif** », une pratique très répandue en langue anglaise. La conversion d'adjectif à nom se pratique très souvent en langue anglaise et les apprenants se

trouve toujours en difficultés d'accès au sens de pareils adjectifs quand ils veulent les exprimer en français.

Une difficulté supplémentaire se fait jour dans le cas de conversions utilisées par la langue anglaise, comme « **la conversion de nom à adjectif** ».

Cette conversion est un phénomène qui dans de nombreux cas est susceptible d'une double interprétation. Par exemple, allons-nous considérer comme adjectif ou nom (en position de déterminant à gauche) le premier élément de chacun des composés suivants : **emergency door** (**une porte émergente*) = une porte/issue de secours, **top drawer** (**un haut tiroir*) = le tiroir de dessus. On peut penser ou argumenter que « *emergency* » et « *top* » ne sont pas des adjectifs, puisqu'il serait agrammatical de dire : ***the door is emergency**, ou, ***the drawer is top**, en anglais.

Certains prétendent que « **emergency** » et « **top** » ne sont pas adjectifs, parce qu'on ne peut pas les mettre à droite. Mais les mêmes considèrent des mots comme « **main** », dans « **main door** », « **mere** », dans « **mere argument** », ou « **sheer** » dans « **sheer evidence** », par exemple comme des « **attributive adjectives** » qui ne sont utilisés qu'en position d'épithète et n'en sont pas moins considérés comme des adjectifs.

Nous nous posons de questions sans réponses, à savoir, sur quels critères se base la grammaire anglaise, pour considérer « **main, mere** ou **sheer** » comme adjectifs que « **emergency** ou **top** » ?

Les deux catégories d'adjectifs ne peuvent pas être à droite du nom : ***the door is main**, ***the argument is mere**), et ***the door is emergency**, ou ***the drawer is top**).

Tous les points ci-dessus énumérés à propos de l'étude et de l'emploi des adjectifs en langue anglaise sont des sources des difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales, que rencontre l'apprenant anglophone.

Un autre aspect proche des points ci-dessus qui pose de sérieuses difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales aux apprenants anglophones en français, est l'emploi de

certains mots qui sont dits « **Poly catégoriels** ». En effet, la langue anglaise dispose d'un grand nombre de mots qui, sans aucune marque spécifique, peuvent fonctionner comme noms, comme verbes, comme adjectifs. Par exemple: **Fish** (*A fish, I fish, A fish woman*). "**Fish**" est, **nom** dans le premier, **verbe** dans le deuxième, et, **adjectif** dans le troisième. « **Own** » (*My own book, I own a book*). «**Own** » est **adjectif** dans le premier et **verbe** dans le deuxième. « **Anchor** » (*An anchor man, the boat anchor*). « **Anchor** » est **adjectif** dans le premier et **verbe** dans le deuxième.

« **Rough** » (1.*The rough road made the car to vibrate, 2 I lost my ball in the rough, 3 I'll just rough in the shape of the head, you can paint the sky round it, 4 When you are a tramp, you get used to sleeping rough*). "**Rough**" est **adjectif** dans le premier, **nom** dans le deuxième, **verbe** dans le troisième et **adverbe** dans le quatrième.

« **Fit** » (1 *The dress doesn't fit me; 2 I don't think she is really fit for the job, 3 It is a tigh fit.*)

"**Fit**" est **verbe** dans le premier, **adjectif** dans le deuxième et **nom** dans le troisième. Les exemples pourraient se multiplier.

7.2. Sources attribuables à l'enseignement de la grammaire française.

Les sources attribuables aux études anglaises que nous venons de présenter sont qualifiées de sources externes par rapport à la langue française, mais les sources que nous allons examiner dans ce sous-chapitre sont internes à la langue française elle-même, à son enseignement aux grammaires et méthodes de la langue française. Il s'agira donc de montrer ici certaines difficultés, certaines ambiguïtés relatives à l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le domaine de l'emploi de l'adjectif qualificatif. Ces difficultés sont si nombreuses et étranges au francisant, et pour ce fait difficiles à appliquer.

Ce sous-chapitre sera subdivisé en quatre parties qui sont les suivantes :

7.2.1. Sources attribuables à la multitude de manuels de grammaire.

7.2.2. Sources attribuables à l'instabilité dans l'emploi de l'adjectif qualificatif.

7.2.3. Sources attribuables à la place de l'adjectif qualificatif.

7.2.4. Sources attribuables aux théories reçues et évoquées par les apprenants.

7.2.1. Sources attribuables à la multitude de manuels de grammaire.

Nous avons privilégié cette source qui nous paraît très importante, car nous sommes confronté au quotidien par cette question de la part des apprenants : Monsieur, quel **bon livre de grammaire** vous nous recommandez ? Nous sommes toujours embarrassé, puisque nous sommes toujours dans l'impossibilité de recommander **un seul livre**, et, nous finissons toujours par en citer **deux, trois** ou plus bons manuels de grammaire.

N.B. Il faut noter que le fait de mentionner plusieurs manuels finit parfois par décourager les apprenants, tout d'abord à cause des difficultés à se procurer les livres que nous recommandons, et, ensuite à cause du prix exorbitant de ces manuels, dans le cas où ils arrivent à les trouver sur le marché.

Cette profusion de livres de grammaire s'ajoute à ce que Colette ROJAS (1969) explique dans son article, «L'enseignement de la grammaire » dans le numéro 65 du *Le Français dans le Monde* : pp.50-51, en ces termes :

Les grammaires, beaucoup plus normatives que descriptives, **présentent une accumulation de règles et de contre règles. A peine l'étudiant a-t-il appris une qu'il doit apprendre l'exception, puis l'exception à l'exception** » (Nous soulignons)

En réalité, il n'y a aucun manuel de grammaire où on ne retrouve pas le phénomène ci-dessus présenté par C. ROJAS dans tous les points enseignés en grammaire.

Les apprenants sérieux ou courageux s'efforcent, font tout pour s'acheter les livres, et cherchent à mettre en pratique les multitudes des règles et finissent par s'en sortir tant bien que mal, n'étant pas habitués à cette multitude de règles de grammaire en anglais. Alors, ils trouvent l'apprentissage de la langue française très difficile.

La multitude de manuels et de règles de grammaire est étroitement lié à celui de la contradiction des grammaires entre elles, et celui de leur nombre considérable comme le dit une fois encore Colette ROJAS (1969 :50-51) :

« Les grammaires se contredisent entre elles. Un règlement arbitraire mais unique est à la fois contraignant et confortable. Malheureusement il n'y a pas une grammaire, mais il y en a plusieurs, et il suffit de se référer à quelques bons ouvrages tels que *Le Précis de grammaire historique du français*, de F. Brunot et C. Bruneau, *Le Précis de syntaxe du français contemporain*, de Wartburg et Zumthor, *la Grammaire française, classique et moderne* de Wagner et Pinchon, *Le Bon usage* de Grevisse, ou *La grammaire Larousse du français contemporain*, pour constater que les grammairiens sont rarement d'accord entre eux, même pour la présentation de notions de base sur l'article, l'attribut ou les prépositions. »

Ces contradictions ou insuffisances constituent des sources de difficultés très importantes, d'angoisse, parfois de reculs et d'abandons des études françaises, surtout en langue et linguistique françaises par les apprenants anglophones, en particulier, et quelques apprenants natifs ou francophones, en général.

Une autre source de difficultés attribuables à l'enseignement de la grammaire est ce que Colette ROJAS explique une fois encore dans les lignes suivantes :

« Les grammaires manquent de rigueur et par conséquent, déroutent l'étudiant plus qu'elles ne l'éclairent, classant les éléments grammaticaux selon les critères hétérogènes (voir par exemple, les classements des parties du discours, des conjugaisons, des divers pronoms), mélangeant souvent la forme et le sens, l'important et

l'accessoire, des états et des niveaux de langue différents (langue contemporaine et langue classique, langue parlée et langue écrite, usage courant et usage recherché. » C. ROJAS (1969 :50-51)

Les imprécisions flagrantes présentes dans plusieurs manuels de grammaire (les « **ou ceci ou cela** », les « **tantôt ici ou tantôt là** », les « **soit.....soit** »), les va-et-vient dans l'énonciation, dans la formulation des règles de grammaire en français, finissent par décourager certains apprenants qui essaient de s'intéresser et de s'accrocher aux études de la langue française.

7.2.2. Sources attribuables à l'instabilité dans l'emploi de l'adjectif qualificatif

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales chez les apprenants anglophones ont d'autres raisons internes à l'enseignement de la grammaire française. Le phénomène que nous voulons examiner ici, est ce que S. DE VOGÜE et J.-J. FRANCKEL (2002) LANGUE FRANCAISE, N° 133 : pp. 28-41, ont nommé, « *l'instabilité dans l'emploi de l'adjectif qualificatif* », où ils analysent premièrement « **la position non adjectivale** » en particulier avec l'adjectif « **grand** » dans les expressions « **grand de** », « **grand pour** ». A cet emploi de « *grand* », nous pouvons assimiler, « **noir de** », « **plein de** », « **prêt pour** », « **rouge de** », « **mort de** », « **petit de** », « **beau pour** », et beaucoup d'autres, en suite, ils analysent les « **emplois adverbiaux** » toujours de l'adjectifs « **grand** » dans les expressions « **ouvrir grand** », « **voir grand** », « **faire grand** », « **voir en grand** », « **faire en grand** », etc., des emplois qui correspondent à « **faire beau/belle/petit, faire fort/faible** » etc. , et ils finissent leurs analyses avec un autre emploi qu'ils ont appelé « **des emplois quasi-déterminatifs** » toujours avec l'adjectif « **grand** », qu'ils expliquent en ces termes :

« Il y a aussi des emplois quasi-déterminatifs dans des locutions diverses se caractérisant entre autres par l'absence de déterminant : *avoir grand*

faim, grand peur, etc. ; et (**grand monde**) dans des tournures qui seront nécessairement négatives (**pas grand monde**). Enfin, il (grand) entre dans des composés de type *grand-tante*, ou il permet de désigner ce qu'il faut analyser sans doute comme une tante (une grand-tante est un genre de tante) mais « au degré au-dessus », ou à un degré « plus éloigné »

A ces exemples de l'emploi de « grand », on peut aussi associer les emplois de « petit, beau, belle, arrière », dans « petit-fils, beau-fils, belle-fille, arrière-petit-fils » etc. Les emplois ci-dessus mentionnés sont certainement sources de difficultés pour tout apprenant non seulement anglophone de la langue française, mais aussi pour certains apprenants francophones. Leurs difficultés proviennent du fait que dans des expressions anglaises où figurent ces emplois de l'adjectif, le sens n'est pas évident en français. Si « *grand* », par exemple dans « **grand père** » peut se traduire par « **grand father** » où « *grand* » conserve son sens d'adjectif, « **grand-tante** », « **beau-fils, belle-fille, petit-fils** » etc. ne peuvent pas se traduire par « **big aunt, handsome son, beautiful girl, small child** », en anglais, pour que « *grand, beau belle, petit* », retiennent leur sens d'adjectif.

De même, rendre les emplois « *ouvrir grand, grand monde* » en anglais poserait de sérieux problèmes à un apprenant car, ici, grand perdrait son sens d'adjectif. **Grand**, dans « *ouvrir grand* » serait « **open widely** », et « *grand monde* » serait « **a crowd** », où il n'y a aucune trace de « **big or tall** », les équivalents anglais de « **grand** » en tant qu'adjectif.

Ces difficultés d'accès à la sémantique des constructions adjectivales provenant des points ci-dessus analysés que rencontrent les apprenants sont d'ailleurs reconnues par S. DE VOGÜE et J.-J. FRANCKEL et ils l'expliquent dans un sous-chapitre de leur article, 1.3. « *Expliquer ou Intégrer* » en ces termes :

« Expliquer ou Intégrer : On ne rendra pas compte de toutes les valeurs, de tous les emplois et de toutes les contraintes qui viennent d'être brièvement rappelés. On n'en a pas les moyens puisqu'il faudrait disposer auparavant d'une

analyse de chacun des éléments co-textuels qui interviennent dans cette variation : analyse des positions syntaxiques qu'elle mobilise (positions de l'adjectif, position adverbiale, position « quasi-déterminative ») des items lexicaux en présence des prépositions *de* et *pour* des verbes ouvrir ou voir, sans compter celle de tous les nominaux impliqués dont la liste est non close. »

Cette citation montre bien qu'il est impossible de disposer de tous les éléments utiles pour maintenir l'usage de chaque adjectif. Cela pose de sérieux problèmes, non seulement aux apprenants, mais aussi aux enseignants du français particulièrement du français langue étrangère.

7.2.3. Sources attribuables à la place de l'adjectif qualificatif.

L'**antéposition** ou la **postposition**, place de l'AQ par rapport au nom dans une phrase, constitue une autre source de difficulté.

Ce problème est très fréquent chez les apprenants anglophones car la plupart sinon tous, ont déjà appris deux ou trois langues avant d'être initiés à la langue française. À part leurs langues maternelles, ils ont appris à l'école, l'anglais qui, en plus de son statut de langue officielle au Nigeria, est aussi une matière obligatoire à apprendre et dans laquelle l'apprenant est obligé de réussir à la fin de ses études au niveau secondaire.

Les études anglaises enseignent que le placement de l'adjectif qualificatif par rapport au nom qu'il qualifie ne pose aucun problème en ce sens qu'il est toujours placé AVANT le nom sans aucune restriction comme nous l'avons évoqué dans l'un des chapitres précédents. Par contre, en français, bien que l'AQ épithète se place en principe APRÈS le nom, il existe beaucoup d'adjectifs qui ne peuvent jamais occuper cette position. Ceci pose de problèmes au francisant, qui a été déjà exposé à un système adjectival stable et régulier.

Il est vrai que bon nombre de manuels de grammaire, sinon presque tous, expliquent en détails, les règles régissant l'**antéposition** et la **postposition** de l'AQ, mais ces règles sont si nombreuses et complexes,

parfois très difficiles à suivre et à appliquer pour un apprenant qui ne connaît qu'une seule règle pour l'emplacement de l'AQ en anglais.

La majorité des manuels de grammaire dans leurs efforts d'expliquer la position de l'AQ en français, évoquent beaucoup de contraintes ou considérations peu homogènes : 1- Les contraintes d'ordre « **euphonique** », qui stipulent qu'il faut rechercher à éviter tout hiatus. Toute malencontreuse succession d'accents toniques, quoique de nature évaluative, ne pourra pas être en position **antéposée**.

Exemples : On dira « *un homme laid, un élève doué, un moteur lent, un garçon gentil* », et non « *un laid homme, un doué élève, un lent moteur, un gentil garçon* ».

2- Les contraintes d'ordre « **stylistique** », qui permettent tout d'abord d'attirer l'attention sur l'épithète d'un point de vue acoustique et formel en lui faisant occuper une position inhabituelle. Cet effet de style permet une mise en relief de l'épithète déplacée. Exemples : *Une histoire extraordinaire / une extraordinaire histoire* « l'épithète extraordinaire est habituellement **postposée** », *un bel enfant/un enfant beau* « l'épithète beau/bel est habituellement **antéposée** ».

3- Les contraintes d'ordre « **sémantique** », sont ce qu'explique *L'encyclopédie en ligne*, sur « la syntaxe de l'adjectif » :

« Une position inhabituelle permet également d'attirer l'attention non seulement sur la forme, mais aussi sur un **sens** particulier de l'épithète déplacée. C'est ainsi que d'une manière générale, une épithète en position habituelle conservera son **sens propre**, primitif, littéral, tandis qu'en position inhabituelle, cette même épithète se verra affectée d'un sens dérivé, **figuré** (très souvent **métaphorique**) et plus abstrait :

Un appartement sombre/Une sombre histoire.

L'épithète **sombre** habituellement postposée signifie peu *lumineux* (sens littéral, concret). En antéposition, elle signifie alors, *mauvaise* (sens métaphorique, abstrait). »

Sous ce chapitre (considération d'ordre sémantique), *l'Encyclopédie en ligne* évoque le changement de position qui entraîne le changement de

fonction de l'épithète, le maintien de la diversité de sens, même si l'adjectif qualificatif change de fonction, tout en fournissant de nombreux exemples avant de conclure avec ce qui suit :

« De nombreux syntagmes sont en fait des noms composés dans lesquels l'épithète a une place fixée par l'usage (lexicalisation). Dans de tels cas de figure, la place de l'épithète ne peut être modifiée, mais n'a pas à être analysée car celui-ci forme de fait avec son nom noyau, une locution nominale : L'invincible Armada. Des petits pois. Un fin sacrilège. Le jugement dernier. Un triste sire. Un jeune homme. Un fin limier. Les années sombres. Un joyeux drille. Un dossier brûlant... »

4- Les contraintes d'ordre « **syntaxique** », la dernière, comporte plusieurs rubriques qui expliquent des emplois difficiles à saisir dans le domaine de l'AQ., non seulement par un apprenant anglophone, mais aussi parfois, par un apprenant francophone ou même français.

L'Encyclopédie en ligne : (p 7) le définit comme ce qui suit :

« Lorsque le nom est en fait le noyau d'une locution nominale, soit accompagné d'un premier qualificatif (antéposé ou postposé), soit accompagné d'un complément de nom (normalement postposé), une épithète ne pourra être placée qu'avant ou après la locution, mais **jamais entre les deux éléments**.

Par exemple, si nous devons ajouter l'épithète **difficile** à la locution nominale, **examen blanc**, nous aurons le choix entre deux solutions :

**Un difficile examen blanc *Un examen blanc difficile. Mais pas, « *Un examen difficile blanc ».*

L'Encyclopédie en ligne que nous citons ici, et beaucoup de manuels de grammaire que nous avons consultés, expliquent en détails les changements de position de l'adjectif, comme nous l'avions signalé. Mais l'étudiant anglophone est toujours en difficulté devant cette multitude de règles régissant l'emploi d'un seul élément (l'AQ.), contrairement à ce que l'apprenant connaît, à ce qu'il a appris sur le même élément en anglais. Ses problèmes se trouvent complexifiés par des emplois avec un seul adjectif, par exemple, la dernière

année/l'année dernière, etc., et d'ailleurs, certains auteurs le reconnaissent et le disent : la règle régissant le placement de l'adjectif qualificatif dans un syntagme nominal selon laquelle un adjectif qualificatif polysyllabique se place après un nom monosyllabique (Chevalier, J.C. et al 1964), n'est pas toujours évidente.

Cette confusion est soulignée par Björn Larson (1994 :9) *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*, œuvre dans laquelle il a étudié 113 adjectifs d'emplois fréquents dans les textes touristiques et dans d'autres types de prose non littéraire. Dès l'introduction, il déclare que :

« Le problème de l'adjectif épithète est l'un des **problèmes classiques** de la grammaire française. Il a fait couler beaucoup d'encre, il a usé de nombreux rubans de machines à écrire et aujourd'hui encore il remplit les disquettes d'ordinateurs. En effet plus de sept mille pages ont été écrites sur ce sujet à travers les siècles, ce qui n'a pas empêché Guiraud, en 1970, de qualifier le problème de l'épithète comme "**l'une des questions les plus obscures**" /... / **de notre grammaire** ». (Nous soulignons).

et qu'il existe trop d'explications parfois difficiles à suivre pour non seulement un anglophone, mais parfois, pour un francophone en disant :

« **Essayons** donc, avant de nous **perdre** définitivement dans **les__méandres des nombreuses théories, hypothèses et données empiriques**, de cerner les différents aspects du problème d'une manière aussi concrète que possible » (nous soulignons).

Avec l'emploi de « **essayons** », « **perdre** », « **les méandres des nombreuses théories, hypothèses et données empiriques** », les mots que nous avons soulignés, B. Larson (1994 :10) confirme les opinions généralement exprimées sur l'emploi de l'adjectif qualificatif.

L'instabilité et la complexité dans l'emploi de l'AQ sont renforcées par des contradictions entre les grammairiens. B. Larson cite des

grammairiens bien connus, ceux dont les manuels sont largement utilisés dans l'enseignement de grammaire dans FLE comme dans FLM :

« Dans les grammaires, on parle souvent de « liberté » en caractérisant la faculté de l'épithète de se placer avant ou après le substantif qu'il qualifie. « Théoriquement », écrivent Wagner et Pinchon, « tout adjectif épithète, en français peut se placer avant ou après le substantif auquel il se rapporte » (1962 :152). « Nulle contrainte », écrit Wilmet, « n'interdit absolument d'antéposer un adjectif, y compris les participes "passés" » (1986 :153). Ou encore, dans la formulation positive de Hutchinson : « disons que tout adjectif, dans un certain contexte, peut se placer soit avant soit après le nom » (1967 :17)

Enseigner de pareilles contradictions telles qu'elles ont été évoquées par B. Larson risque de susciter chez l'apprenant, le désespoir de ne pouvoir jamais utiliser l'AQ comme il se doit dans des constructions de phrases françaises à l'oral comme à l'écrit, et augmenter ces difficultés de compréhension.

7.2.4. Sources attribuables aux théories reçues et évoquées par les apprenants.

Ce sous-chapitre ne constitue pas l'analyse des enquêtes menées auprès des apprenants, comme nous l'avons dit un peu plus haut, mais évoque simplement les problèmes relatifs aux théories qu'ils ont reçues au cours de leur apprentissage de la langue française en général, et celui de l'emploi de l'AQ en particulier.

Nous avons déjà expliqué comment ces conceptions avaient été recueillies dans le chapitre quatre au-dessus.

Parmi les quatorze apprenants qui ont répondu à la sixième question, quatre l'ont contournée soit ils n'ont pas répondu à la question, soit, leurs réponses ne correspondaient en rien à la question. Voir ci-dessous, les dix réponses des autres apprenants, réponses avec ou sans commentaire dans la plupart des cas, avec les expressions ou les mots utilisés par eux.

Consigne : Quelles sont vos opinions sur les différentes méthodes/règles appliquées pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs ? Qu'aimeriez-vous ajouter ou retirer de ces méthodes/règles ?

Réponses :

E : 1 « A mon avis, les règles différentes (différentes règles) sont un peu compliquées, surtout en changement de positions et du sens. Alors, on doit bien maîtriser les règles parce qu'elles ne sont pas fixées (fixes).
Enfin, j'aimerais qu'on soit précise (précis) ; qu'il y ait les règles fixées (fixes) pour les propositions et le sens de l'adjectif qualificatif pour que l'emploi soit facile et direct ».
E : 2 « J'aimerais que le français ait une règle comme l'anglais où le nom ou le pronom (l'adjectif qualificatif) ne va pas s'accorder avec le nom ou le pronom qu'il qualifie. Ainsi, le français serait facile ».
E :3 « Mon opinions (opinion) sur les différentes méthodes appliquées pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs et le fait que les règles sont un peu compliquées, on peut (on ne peut pas) maîtriser l'emploi de l'adjectif qualificatif.
J'aimerais qu'il soit (ait) une autre méthode qui est (soit) plus facile à appliquer pour cet adjectif parce que les méthodes que j'ai appris (appprises) n'est pas (ne sont pas) tout simplement (du tout) facile ».
E : 4 « Je pense que l'enseignement des adjectifs doit se fait (faire) pas à pas pour éviter la confusion. On peut commencer par l'étude des types, fonctions gendres (genres), nombres, positions et leurs sens dans une phrase. Il faut faire des exercices après chacun des aspects d'études (des études) d'adjectifs (d'adjectif). Les exercices de dictée est invaluable (sont utiles) pour maîtriser les adjectifs français ».
E : 5 « Les différentes méthodes appliquées pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs est bon (sont bonnes), mais les étudiants doivent faire attention sur comment placer certains adjectifs, avant ou après le nom, un verbe entre nom et adjectif etc. ».
E : 6 « L'enseignant doit être patient et il doit donner beaucoup d'exercices

aux apprenants ».
E : 7 « Mon opinion (mes opinions) sur les différentes méthodes/règles. Tout adjectif précédé d'un déterminant peut devenir un nom et remplit alors toutes les fonctions du nom. L'adjectif qui détermine plusieurs noms se met au masculin pluriel si tous les noms sont du masculin, et au féminin pluriel si tous les noms sont du féminin : il désire acheter un livre et un cahier neufs. La gaieté et l'excitation (l'excitation) étaient communicatives ».
E : 8 « Je pense que la méthode traditionnelle qu'on utilise en classe est bonne, si on peut les maîtriser comme cela. Mais j'aimerais ajouter mes méthodes à moi citées au dessus (N° 3). Je pense que ça peut aider.
(N° 3) = En ce qui concerne le français, moi je constate que l'adjectif placé avant le nom présente la qualité comme appartenant en propre au nom qu'il qualifie.
Ex : Un brave homme → Un homme généreux/sympathique. Mais quand c'est placé après, ça indique une qualité qui distingue un être ou une chose de tous les autres désignés par le même nom (adjectif). Ex : Un homme brave → Un homme courageux.
Donc, ayant la connaissance de cette idée, ça va aider les gens à savoir quand ils doivent utiliser les adjectifs, soit c'est de placer ça avant, soit après le nom.
Deuxièmement, c'est de lire et de comprendre le texte avant de décider où les placer.
Ex : 1) Un garçon malheureux → Un pauvre garçon
2) Un garçon fauché → Un garçon pauvre ».
E : 9 « Mon opinion sur les différentes méthodes ou règles appliquées pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs est pas mal (ne sont pas mauvaises). J'aimerais ajouter que si les adjectifs composés sont formés d'un adjectif et d'un adverbe où la (d'une) préposition restent invariables et aussi les noms employés comme adjectifs de couleur restent invariables.
Ex : Un ruban orange (de la couleur orange) → Des rubans orange ».
E : 10 « Mon opinion sur les différentes méthodes pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs sont bien. J'aimerais ajouter que avant de placer

un adjectif avant le nom et l'autre après dans un exemple, on doit lire les textes donnés. Pour enseigner l'emploi des adjectifs qualificatifs, on doit souligner qu'il y a des phrases qui change (changent) leur sens quand cela est avant ou après le nom. Aussi j'aimerais ajouter que l'adjectif indéfini (qualificatif) vient avant le nom d'habitude. On doit enseigner les accords de l'adjectif ».

N.B. Les parties entre parenthèses dans les réponses () représentent les mots ou expressions appropriées que l'apprenant devrait utiliser

Commentaires :

1- Les cinq premières réponses évoquent notamment, le problème de la détermination de la place de l'AQ épithète, de l'absence de règles fixes en ce qui concerne le sens que peut prendre l'AQ. selon sa position, de l'accord de l'AQ. en français, ce qui n'existe pas en anglais, de la complexité, de la multitude des règles sur l'emploi de l'AQ. , la confusion dans la multitude des règles, le manque de systématisation (pas à pas).

1) Le n° 6 évoque le manque d'assez d'exercices et de patience de la part de l'enseignant.

2) La réponse n° 7 passe à côté de la question, c'est-à-dire, tout ce qu'elle évoque ne correspond pas à la question.

3) La réponse n° 8 propose la méthode traditionnelle, sans pouvoir préciser ce que c'est. En ce qui concerne les méthodes de l'apprenant (mes méthodes à moi citées au n° 3), dans les explications qui ont suivi, tout ce que nous avons pu retenir est la proposition de la lecture et de la compréhension du texte avant de décider de là où placer l'AQ., (avant ou après) le nom qu'il qualifie.

4) La réponse n° 9 évoque le problème des adjectifs composés et celui des noms employés comme adjectifs de couleurs, bien que l'apprenant en question n'était pas en mesure de bien expliquer ces idées.

5) Finalement, la réponse n° 10, tente d'évoquer le problème de la

lecture du texte contenant l'AQ. du changement du sens de l'AQ. selon sa position, et de l'accord de l'AQ. même si l'apprenant n'a pas réussi à s'exprimer clairement, comme tous les autres apprenants d'ailleurs.

Les différentes réponses formulent des sources de difficultés attribuables aux théories que les apprenants ont reçues : elles évoquent ce qui leur avait manqué au cours de leur apprentissage de la langue française au cours des années.

Les problèmes identifiés dans le sous-chapitre (6.1) et ceux que nous venons de voir dans (6.2), ne sont pas les seuls que rencontrent les apprenants, il en existe d'autres qu'on peut supposer ne pas venir des apprenants.

Ces aspects, nous essayerons de les présenter dans les sous-chapitres qui vont suivre.

7.3. Sources attribuables à la langue aux langues maternelle(s) de l'apprenant.

Nous les avons en deux : 1-interférences de l'anglais avec le français, 2-interférences de la langue ou des langues maternelles avec le français.

7.3.1-Sources attribuables aux interférences de l'anglais avec le français.

Les interférences de l'anglais avec le français se produisent le plus souvent par le biais du **transfert direct**. Dans le cas de l'usage de l'AQ., pour trouver sa place en français, l'apprenant anglophone s'appuie cognitivement de manière spontanée sur un savoir qu'il maîtrise parfaitement dans la pratique de la langue anglaise, « la position unique de l'AQ épithète, toujours **avant** ». Ce faisant, il établit une équivalence totale entre un élément de la langue anglaise, et l'élément correspondant de la langue française. Cette solution est jugée incorrecte par un locuteur natif, car le français distingue deux places distinctes pour l'AQ épithète.

La correction qu'apporte l'enseignant vise non à exclure le savoir quotidien (la place de l'AQ. épithète fixe en anglais), mais à l'insérer

dans un système de savoir plus large qui permet à l'apprenant de prendre conscience que (la place de l'AQ. épithète en français n'est pas stable) : le français a un autre système, et pour lui montrer que le calque n'est pas une réalité dans les deux langues (anglais et français). Ce que l'on veut montrer à l'apprenant ici, ce n'est pas le principe d'une analogie entre l'anglais et le français, mais la nature et la force de cette analogie et les conditions de sa mise en œuvre.

Finalement, un principe général qui apparaît et qu'il faut faire savoir à l'apprenant est qu'il est faux que le système de la langue anglaise reflète directement la structure de toute autre langue (ici la langue française). Les relations entre l'anglais et le français ont bien la complexité que soulignent plusieurs didacticiens de FLE. Il est certain que la maîtrise de la langue anglaise constitue une base sur laquelle l'apprentissage de la langue française devient possible, une prémisse de l'apprentissage d'une LE. L'anglais ici crée les conditions internes de l'apprentissage du français.

Les difficultés dues aux *transferts directs* sont comparables à un autre phénomène dit « principe naïf de synonymie » qui est largement démontré par Danielle BAILLY : 1998 *Didactique de l'Anglais 2*, et qu'on retrouve aussi chez Lev VYGOTSKI (1997 : 379-380), cité par Pierre BANGE (2005 : 63-64) qu'il résume ainsi :

« L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans "la langue maternelle" et que "l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets". En vertu de ce "principe naïf de synonymie", il doit simplement "assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts" ».

Les propos de L. VYGOTSKI, présentés par P. BANGE dans la citation ci-dessus, sont mis en pratique par les apprenants anglophones pour qui la langue anglaise interfère avec le français, et à ceci vient s'ajouter l'interférence de leur langue ou langues maternelles. Le *principe naïf de*

synonymie se manifeste entre l'anglais et le français plus qu'entre la langue ou des langues maternelles. Très souvent l'apprenant transfère directement les principes acquis en anglais sur le français, à cause des analogies qui existent entre les deux langues.

L'apprenant en ne faisant aucune distinction entre « **Le grand homme** » où « **grand** » peut ne rien à voir avec « **la taille** » et « **The tall man** », où « **tall** » ne peut que se référer à « **la taille** », ou bien « **un malin plaisir** » où « **malin** » n'a rien à voir avec son synonyme « **cunning** » en anglais qui, lui ne peut avoir que le sens de « **astucieux** », dans tous les usages en anglais, ne fait que mettre en pratique ce « principe naïf de synonymie ».

Si on se base sur les analyses faites ci-dessus, il est clair que, sur le plan sémantique, l'AQ.en français est beaucoup plus proche de l'anglais que les langues maternelles (yorouba, haoussa ou igbo) des apprenants dont il est question dans ce travail. En outre, l'expérience des générations d'enseignants du français travaillant avec des apprenants anglophones indique clairement que des mots apparentés de l'anglais et du français attirent très rapidement l'attention des apprenants de L2, d'où la nécessité perçue des dictionnaires de « faux- amis » français – anglais.

Le problème de faux amis anglais français a été abordé par plusieurs didacticiens, grammairiens ou linguistes dans le domaine de FLE., entre autres, J.P.VINAY, J. DARBELINET (1958 :9) :

«Mots qui, d'une langue à l'autre semble avoir le même sens parce qu'ils sont de même origine, mais qui ont en fait des sens différents par suite d'une évolution séparée. Les faux amis peuvent relever de la sémantique. Ex. : « actual : réel », ou de stylistique, ex. :(de l'anglais au français) « populace : foule » ; (en sens inverse) « populace : rabble »

Les apprenants anglophones ignorent le plus souvent la question de l'origine dont parlent VINAY et DARBELINET, et ils n'hésitent pas à employer des adjectifs suivants de la même façon en anglais et en français : gentil/gentle, actuel/actual, etc., idée que nous avons

exprimée en 1995 (voir ADENIYI 1995) dans *Interférences dans l'apprentissage du français au Nigeria*.

A titre d'exemples, les apprenants n'hésitent pas à rendre des phrases comme :

He is very gentle → Il est très gentil (Il est très aimable).

She has a fine voice → Elle a une voix fine (Elle a une bonne voix).

The actual time → Le temps actuel (le temps réel) etc.

On pourra multiplier des exemples : il existe en effet une multitude d'adjectifs qui entrent dans la catégorie de faux – amis anglais français.

Remarquons pour conclure qu'au cours du processus d'apprentissage tous les apprenants ont tendance à fossiliser au moins certaines formes ou certaines parties de la grammaire : sont fossilisables les éléments, les règles et les sous-systèmes que les locuteurs d'une langue donnée tendent à conserver de leur LM orientée vers une langue cible donnée, quel que soit l'âge de l'apprenant ou les données qu'il reçoit de la langue cible. La langue M orientée vers la langue cible ici est l'anglais surtout, à cause des ressemblances entre les deux langues comme nous l'avions démontré un plus haut.

7.3.2. Sources attribuables aux interférences du français avec la langue ou les langues maternelles.

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales que rencontrent les apprenants sont dues en partie au phénomène de l'interférence entre le français et leurs langues maternelles, tout comme à la langue anglaise que nous venons d'examiner dans les sous-chapitre au dessus. Mais les interférences du français et des langues maternelles ne se présentent pas de la même façon chez tous les apprenants, à cause des différences entre les langues des apprenants dont il est question dans ce travail.

Chez l'apprenant anglophone du groupe ethnique « yorouba », le seul problème d'interférence entre sa langue et le français à propos de l'usage de l'AQ serait celui de l'accord et du genre. En « yorouba », l'AQ ne s'accorde ni en genre, ni en nombre, avec le nom ou le pronom

qu'il qualifie. Un apprenant « yorouba » qui a déjà intériorisé cette pratique de la langue « yorouba », peut écrire par exemple : « *Des **petit** enfants* », « *Des maisons **rouge*** », comme il le ferait en « yorouba », « Awon omọ **kékeré** », « Awon ile **pupa** ». « *Kékeré* » et « *pupa* », sont des adjectifs qui signifient « petit et rouge » ; respectivement en français. D'ailleurs les mots « *omo* » et « *ile* », qui signifient enfant et maison, ne prennent pas non plus la marque du pluriel en « yorouba », c'est l'emploi du mot « **awon** » qui fait que ces deux mots sont du nombre pluriel. Que l'adjectif qualifie un nom singulier, pluriel, féminin ou masculin, en « yorouba », il reste le même.

Exemple : « Omo **kékeré** » = un petit enfant, « Awon omọ **kékeré** » = des petits enfants, « Okunrin **kékeré** » = un petit garçon, « Obirin **kékeré** » = une petite fille.

Le problème de la place de l'AQ ne se pose pas non plus en « yorouba », car celui-ci est toujours **postposé**, comme on le voit dans les exemples ci-dessus. Signalons qu'on peut rencontrer des expressions telles que : « **Kékeré** obi, ki işe egbẹ okuta nla. », (*la petitesse de la noix de cola ne l'a transforme pas à une grosse pierre*) = **(une petite noix de cola est préférable à une grosse pierre)**

« O fẹ ri **pupa** oju mi » (*tu veux voir le rouge de mes yeux*) = **(ne me mets pas en colère)** En yorouba dans les emplois ci-dessus, « *Kékeré* » et « *pupa* » ne sont plus adjectifs, ils sont plutôt des noms.

Le problème de l'interférence au niveau de l'emploi de l'AQ tel que nous venons de le voir chez un apprenant anglophone yorouba, se présente d'une autre manière chez l'apprenant anglophone appartenant au groupe ethnique « haoussa ». La langue « haoussa » possède différentes structures au niveau de l'emploi de l'AQ. L'AQ qui qualifie un nom masculin est différent de celui qui qualifie un nom féminin, celui qui qualifie un nom pluriel est différent de celui qui qualifie un nom singulier. Exemple : « **Fari mota** » = un véhicule blanc, « **farar mota** » = une voiture blanche, « **fararen motoci** » = des véhicules blancs. **Fari** = adjectif (blanc), **farar** = adjectif (blanche), **fararen** = adjectif (blancs) (ADENIYI, 1995 :31)

A partir des exemples ci-dessus, il apparaît que l'AQ en langue haoussa est toujours **antéposé**. En haoussa le pluriel que ce soit du nom ou de l'adjectif, se forme par un changement de terminaison ; ex : « **mutum** » = un homme, « **mutane** » = des hommes, « **yaro** » = un garçon, « **yara** » = des garçons « **yariyen** » = une fille.

L'apprenant anglophone haoussa qui est habitué à la règle du pluriel dans sa langue, règle qu'il aurait intériorisée, qui serait déjà focalisée, peut s'attendre à un fonctionnement comparable dans le cas de la langue française : l'influence négative de sa langue sur le français ne serait pas aussi prononcée que celle de la langue Yorouba.

L'apprenant anglophone du groupe ethnique « igbo », peut par contre hériter de sa langue maternelle quelques pratiques qui peuvent influencer négativement son usage. Tout comme en Yorouba, l'AQ en igbo ne prend pas la forme du pluriel, et le pluriel n'est pas marqué par un changement de terminaison comme en haoussa. Exemple : « **Nwata** kiri » = Un petit garçon,

« **Umunta** kiri » = Des petits garçons. « **Kiri** » = adjectif en igbo ne change pas au singulier comme au pluriel comme « petit » se comporte en français, ce qui change et qui indique le pluriel en igbo, c'est plutôt le nom, « Nwata » = un garçon, « Umunta » = des garçons.

L'AQ en igbo n'a pas une place fixe comme son homologue français, il peut être Antéposé ou Postposé, mais en langue igbo, il existe des emplois plus complexes de l'AQ que ce qu'on connaît en langue française. Par exemple, tout adjectif qui indique une qualité physique ou la forme en igbo est toujours placé après (POSTPOSÉ) le nom.

Exemple : « Nwoke **ogarayan** » = un homme riche, « Nwanyi **ogarayan** » = une femme riche, (ogarayan = adjectif). « Nwoke **ukwu** » = un homme grand, « Nwanyi **ukwu** » = une femme grande, (ukwu = adjectif).

Par contre, quand l'adjectif est placé avant (ANTÉPOSÉ) le nom, il a plusieurs explications en igbo. 1- L'AQ est modifié : Exemple : « **Oma richa** Nwanyi » = une femme si belle. L'adjectif ici est « **oma** » modifié ici par « **richa** » = si (adverbe). « **Nnukwu** Nwanyi » = une si grande femme. L'adjectif « ukwu » est modifié ici par « Nn » = si (adverbe).

« **Nwoke oḵo** » = un homme mauvais, « **Āḵo nwoke** » = un homme si mauvais. L'adjectif « oḵo » = mauvais, est modifié par le changement d'écriture en « Aḵo », avec un accent sur, et un point sous A.

2- L'AQ change de sens : a) Exemple : « **Nwanyi ogarayan** » = une femme riche, mais « **ogarayan nwanyi** » = une femme qui prétend être riche, (ogarayan =adjectif).

« **Uzo ogologo** » = un long chemin, « **ogologo uzo** » = un si long chemin. L'adjectif « ogologo » en changeant de position, change de sens, il insiste plutôt sur la longueur du chemin, et il est prononcé en s'attardant sur le « ogo » et le « lo ».

b) Exemple : « **Ofe utḵ** » = une sauce douce, « utḵ =adjectif), mais « **utḵ ofe**), ne veut pas dire *une douce sauce*, cela signifie plutôt « la douceur d'une sauce », « **Nwoke obioma** » = un homme gentil, mais « **obioma nwoke** », ne veut pas dire, *un gentil homme*, mais, la gentillesse d'un homme. Le changement de place de « **utḵ et obioma** » ici, leur fait changer de catégorie, ils passent de l'adjectif au nom.

3- L'AQ en igbo, en changeant de place, change parfois de fonction, il ne qualifie pas la personne, l'objet ou l'animal mais il met de l'emphase sur la qualité ou la forme de ce nom. Ainsi, « **Ogarayan Nwanyi** », « ogarayan =adjectif » antéposé, ici ne dit rien de la femme en langue igbo, mais montre l'importance de la richesse de la femme dont il est question.

« **Nnukwu Nwanyi** », « Nnukwu =adjectif » antéposé, ne dit rien de la femme, il met de l'emphase sur la taille incomparable, qui sort de l'ordinaire pour une femme.

Enfin, en igbo, il existe des adjectifs qui ont une place unique, toujours avant (**antéposé**) le nom. Exemple : « **Ezi Chineke** » = le vrai Dieu, « **Ezi nne** » = la vraie mère. L'adjectif est « ezi », mais on ne peut jamais avoir « Chineke ezi » ou « Nne ezi ». « **Nkita nta** » = Petit chien, l'adjectif est « nta », mais cet adjectif ne se place pas Avant (antéposé), on ne peut jamais avoir une construction comme « **nta nkita** », en langue igbo.

Pour l'emploi de l'AQ en igbo, il existe encore des structures plus complexes, ce qu'un natif n'arrivera pas à comprendre ni à expliquer, sans entreprendre des études profondes et détaillées dans le domaine.

Les difficultés de l'apprenant igbo sont plus complexes que celles des apprenants yorouba ou haoussa, car, il existe des variétés (dialectes) de la langue igbo qui sont non seulement parlées, mais aussi, écrites, ayant des structures différentes les unes des autres. Par exemple, des mots qui appartiennent à la classe des adjectifs dans une variété, ne le sont pas dans une autre variété.

Par exemple : « **Obere** » est un adjectif signifiant petit dans un dialecte de la langue igbo comme « **nta** » dans un autre dialecte « **Obere nkita** » = « **nkita nta** » = *petit chien*.

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales en français chez les apprenants anglophones provenant de leurs langues maternelles sont aussi nombreuses que le sont les langues elles-mêmes. Nous ne pouvons pas entrer dans tous les détails, et nous n'avons pris que trois langues majoritaires du Nigeria, ce qu'on appelle le « WAZOBIA », « WA= Yoruba, ZO =haoussa et BIA= igbo », les trois signifient VENIR en français. Il existe d'autres langues maternelles des apprenants nigériens qui sont parlées et écrites avec des structures solides acquises et intériorisées par des apprenants, donc susceptibles de les influencer dans leur apprentissage du FLE., en occurrence, la langue « IBIBIO », une langue de la région de UYO au Nigeria. (Voir Irene MFON (1995) *Interférences dans l'apprentissage du français au Nigeria*).

Nous ne prétendons pas avoir fait une analyse parfaite, dépourvue de lacune, en particulier sur les langues haoussa et igbo, car, nous ne parlons pas ces deux langues. Nous n'avons fait qu'évoquer, à travers une rapide esquisse de questions, des possibilités d'interférences entre une LM et une langue cible (le français).

7.4. Sources attribuables aux enseignants.

Tout apprentissage/enseignement dans la majorité des cas suppose la présence d'un enseignant. Tout apprenant de toute langue doit être enseigné par un enseignant et doit avoir utilisé des matériels (labo radio magnétophone ou télévision) à travers lesquels il aurait acquis certains emplois, certains usages de la langue qu'il apprend. Au cours de cette acquisition, l'apprenant aurait appris beaucoup de pratiques jugées inacceptables dans la langue cible, le FLE, dans le cadre de notre travail. Toutes les incorrections, toutes les pratiques inacceptables en relation avec les normes de la langue cible exhibées par l'apprenant, ne sont pas dues à des études antérieures, à des langues maternelles comme nous venons de voir au dessus, certaines difficultés sont à attribuer à l'enseignant qui lui aurait appris, qui lui aurait inculqué ces incorrections, soit sciemment ou inconsciemment, au cours du processus d'apprentissage/enseignement. Les difficultés que nous pensons provenir des enseignants seront divisées en trois : a)-Le cas des enseignants étrangers (francophones/anglophones d'Afrique au niveau secondaire au Nigeria pendant une époque, b)- le cas des enseignants nigériens aux niveaux supérieurs (universitaire et collège d'éducation) c)- le cas des enseignants européens missionnaires (français, anglais, canadiens ou américains) à tous les niveaux de l'enseignement au Nigeria pendant une époque.

7.4.1. Le cas des enseignants étrangers de FLE dans le système d'éducation au niveau secondaire au Nigeria.

Ici, nous évoquons un phénomène qui s'est produit dans le système de l'enseignement au niveau secondaire, là où débute l'apprentissage/enseignement de FLE au Nigeria dans les années 70, 80. Il s'agit du recrutement de ressortissants de pays francophones ou même anglophones ayant fait des études françaises, comme enseignants de français dans les collèges et lycées nigériens. Les ressortissants des pays francophones, notamment, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Bénin (l'ex-Dahomey), le Togo, la Guinée (Conakry), le

Cameroun (côté francophone), et les ressortissants des pays anglophones comme le Ghana, le Libéria, la Sierra Leone, étaient recrutés pour enseigner, non pas parce qu'ils ont les qualifications requises, mais simplement parce qu'ils sont francophones ou qu'ils ont fait des études françaises. Les autorités qui les recrutaient ne se souciaient ni de leurs formations initiales ni de vérifier les diplômes qu'ils présentaient. D'ailleurs, ces autorités ne pouvaient rien savoir sur leurs formations ou sur leurs diplômes, les gens placés à la tête des structures chargées de l'enseignement au niveau secondaire « SCHOOLS BOARD » n'avaient aucune connaissance de la langue française, certains ne pouvaient même pas dire de quel côté du Nigeria se situait l'un des pays francophones dont ils recrutaient les ressortissants pour enseigner le FLE.

La majorité de ressortissants francophones ou anglophones ayant étudié le français dans leurs pays qui sont devenus enseignants de « circonstance » au Nigeria, enseignaient comme ils le pouvaient : compétences linguistiques approximatives, absence de véritables qualifications.ect.

A titre d'exemple, d'après les expériences, dans un collège qui a un effectif de 400 à 800 élèves, il y avait parfois un ou deux professeurs de français (ressortissants des pays francophones, brevetés ou bacheliers, ou anglophones ayant fait des études françaises).dont l'enseignement de la langue française durant toute l'année scolaire de neuf mois, dans une classe, se limitait à la récitation ou à la conjugaison des verbes au présent, ou encore la lecture de l'alphabet, comment compter de 1 à 20. A la fin de l'année, les examens portaient sur la conjugaison ou la production de l'alphabet.

Evidemment beaucoup d'élèves réussissaient et étaient promus en classes supérieures jusqu'en classes d'examens de fin cycle secondaire (FORM V) où ils devaient passer des examens dans des matières, certaines obligatoires, d'autres facultatives comme le français. Ces examens se soldaient par des

échecs, surtout en français, car l'organisme qui préparait et qui continue à préparer les questions d'examens (WAEC) n'entretenait aucune relation avec les enseignants qui ne suivaient pas dans la majorité des cas les programmes (syllabus) proposés au début de chaque année scolaire. Les enseignants ne pouvaient pas suivre les programmes, parce qu'ils n'avaient pas reçu les formations nécessaires pour leur mise en application.

Le résultat de pareils enseignements a eu des répercussions négatives sur le petit nombre d'étudiants nigériens qui ont commencé leurs études supérieures (universitaires et collèges d'éducation, c'est-à-dire, centre de formation des professeurs), vers la fin des années 80, et début 90.

Les étudiants admis pour étudier la langue française dans l'un des centres ci-dessus mentionnés comptaient recevoir des enseignements, des formations qui vont leur permettre de maîtriser l'usage de la langue française dans tous les sens du mot. Ils ont cet espoir, car au cours de leurs études secondaires, les règles de la grammaire française n'étaient pas enseignées puisque les enseignants qu'ils avaient eu durant ce parcours n'étaient pas des enseignants de formation, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre.

Les enseignants que ces étudiants auront aux niveaux supérieurs seront-ils en mesure de dispenser les cours de la langue française en général, et l'enseignement de la grammaire française en particulier, dans de bonnes conditions ? Cette question nous amène à voir qui sont ces enseignants, quelles formations ont-ils reçus et comment vont-ils s'acquitter de la tâche, dans le sous-chapitre suivant.

7.4.2. Le cas des enseignants nigériens de FLE aux niveaux supérieurs vers fin des années 70 et début des années 80 au Nigeria.

Un autre cas semblable à celui que nous avons évoqué ci-dessus, est celui des enseignants de FLE dans les départements de français des premières universités et les collèges d'éducation vers fin des années 70 et début des années 80.

La majorité de ces enseignants, ayant reçu leur formation soit en France, soit dans des pays francophones d'Afrique, un grand nombre au Sénégal et en Côte d'Ivoire, un nombre réduit au Togo, Bénin (ex-Dahomey), Congo Kinshasa et Cameroun, étaient littéraires. Ils étaient presque tous spécialistes soit, en littérature française d'un siècle précis, soit en littérature africaine d'expression française, ou encore, en littérature antillaise.

Comme les ressortissants des pays francophones recrutés pour enseigner au niveau secondaire, ces derniers étaient devenus enseignants aux niveaux supérieurs. Ils étaient appelés à enseigner non seulement les littératures, leurs spécialités, mais aussi, la culture et civilisation française, la linguistique et la grammaire évidemment

Dans le domaine de la grammaire, ces enseignants passaient à côté de certaines règles grammaticales trop difficiles ou trop compliquées à expliquer dans le meilleur des cas, ils enseignaient la grammaire comme s'ils avaient été en face d'étudiants francophones ou français de source, ou bien, ils réfèrent les étudiants aux manuels de grammaire du Français Langue Maternelle (FLM)

Les étudiants essayaient de comprendre ces règles comme ils le pouvaient et de les appliquer à leur façon, avec la connivence de professeurs qui ne s'occupaient pas des règles de grammaire, mais des idées globalement exprimées. Cette façon de dispenser les cours de grammaire est une erreur comme l'avait bien remarqué Francis DEBYSER en 1969, dans le n° spécial de la revue, *Le Français dans le Monde*, : pp.4-12 :

« Une autre erreur consiste à enseigner le français à des jeunes étrangers de la même manière qu'à des élèves français. On ne répétera jamais assez que le français langue étrangère ne s'enseigne pas de la même manière que le français langue maternelle. Les aptitudes et les compétences des enfants étrangers sont en effet quantitativement et qualitativement totalement différentes ».

Les enseignants du niveau supérieur dont nous parlons ici, ignoraient les aptitudes et les compétences dont parlait F.DEBYSER car ils

n'avaient pas reçu la formation professionnelle nécessaire, formation qui leur aurait permis de donner une base solide aux étudiants.

Les enseignants en question travaillaient avec un autre groupe d'enseignants étrangers qui présentaient d'autres caractéristiques ou profils qui ne favorisaient pas non plus l'enseignement de FLE en général et celui de la grammaire en particulier

7.4.3. Cas des enseignants européens (missionnaires français, canadiens, anglais, américains) dans les universités nigérianes vers fin des années 70 et début des années 80.

Les enseignants nigériens aux niveaux supérieurs formés dans les universités françaises ou des universités francophones, travaillaient avec des missionnaires, français, italiens, canadiens, anglais ou américains. Ces derniers (surtout les français, les canadiens) parlaient bien français, et les italiens, les anglais et les américains, avaient probablement fait des études françaises, et ils s'exprimaient mieux que certains de leurs collègues nigériens en français, mais, ils n'avaient pas reçu la formation professionnelle nécessaire, ils n'avaient pas la vocation d'enseignant de FLE, leur mission première était d'« évangéliser et de civiliser ».

Ces « évangélistes et civilisateurs » étaient donc devenus enseignants de FLE non seulement au niveau secondaire, mais aussi aux niveaux supérieurs. N'étant pas enseignants dès le départ, ils ignoraient les méthodes, les critères nécessaires et obligatoires à l'enseignement et à la maîtrise du FLE aux étrangers, ce que F. DEBYSER évoque une fois encore en ces termes :

« L'élève étranger n'a au départ, est-il besoin de le rappeler ? aucune connaissance du français : il n'a que la compétence de la langue maternelle qui sera souvent plutôt une gêne qu'une aide pour l'acquisition du français. Il sera exposé non seulement aux fautes d'analogie interne que commettent les enfants français (nous faisons-*vous faites) mais encore à des analogies aberrantes avec sa langue maternelle qui produisent ce que l'on nomme les interférences linguistiques. Il sera constamment tenté, sous

l'effet des habitudes de sa langue maternelle, de commettre une quantité de fautes qu'un élève français ne commettrait pas, du type « je parle à lui », « je lui pense », « je n'ai pas vu personne », « je n'ai pas allé à coucher », « la soleil », « la sel », « le couleur », « mon maison ». etc. » .

Tous les points ci-dessus soulevés par F. DEBYSER s'appliquaient bien sûr aux élèves européens apprenant la langue française, mais ils peuvent et s'appliquent et cadrent bien avec la situation des apprenants nigériens des années évoquées. Les fautes dont fait cas F. DEBYSER dans la citation ci-dessus sont commises aujourd'hui par les apprenants nigériens. Ils commettent de plus graves par rapport à celles que commettent les élèves européens, car leurs problèmes sont complexifiés par non seulement leurs langues maternelles, mais aussi par leurs parcours dans les études anglaises. La langue anglaise étant leur langue officielle, une langue qu'ils sont dans l'obligation de réussir à l'examen de fin du cycle secondaire, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises au cours de ce travail.

Tous les points ci-dessus énumérés dans ce sous-chapitre montrent clairement que certaines lacunes de la part des apprenants en FLE, ne provenaient pas effectivement d'eux.

Conscients de ce phénomène, de nombreux chercheurs, des didacticiens, linguistes ou grammairiens ont élaboré et continuent à élaborer de nombreuses méthodes d'enseignement de FLE, et à se poser nombre de questions. Parmi les questions pertinentes qu'ils se posent, nous soulignons celle de Louis Porcher et Bertrand Sapin Lignières, en 1987, dans *Quel professeur êtes-vous ? Profils de l'enseignant de FLE*.

Le fait d'attribuer certaines lacunes de l'apprenant à l'enseignant, demande à ce dernier de se re-examiner, de faire une autoévaluation, et voir ce qu'il peut ajouter, ce qu'il peut retirer de sa formation, à sa (ses) méthodologie(s), à sa façon d'inculquer le FLE. L'enseignant doit savoir « arrêter la pendule » comme l'avait proposé Philippe Greffet, dans l'avant-propos de l'ouvrage (p.10) ci-dessus mentionné en ces termes :

« En ces temps bousculés qui ne donnent plus de temps au temps, il convient de savoir un jour arrêter la pendule et poser tous les pourquoi. Ai-je raté mon cours ? Pourquoi ? Pourquoi suis-je fasciné par cette méthode ? Pourquoi suis-je enseignant de FLE ? Quelle France vais-je présenter à mes élèves ? »

La dernière question posée par Philippe Greffet, nous la remplaçons par
« **Quelle grammaire vais-je enseigner aux apprenants de FLE ?** »

Toutes les questions ci-dessus, concernent directement l'enseignant de FLE. Il doit revoir les rôles qu'il a joués dans le passé et qu'il joue encore dans l'enseignement de FLE en général. Ces questions lui imposent l'obligation de se réajuster et de se donner de nouveaux rôles, à adopter de nouvelles stratégies pour mieux enseigner, ce qui aiderait les apprenants à mieux maîtriser le français langue étrangère, pour un meilleur usage. Ces nouveaux rôles de l'enseignant de FLE seront examinés dans le dernier chapitre de ce travail.

7.5. Sources attribuables au milieu familial et aux systèmes d'éducation au Nigeria.

Une autre raison des difficultés des apprenants anglophones qui les empêchent de bien maîtriser l'emploi, l'usage de la langue française en général, et qui s'ajoute à tous les points déjà mentionnés, est un phénomène, un constat que nous avons fait au cours de notre parcours dans le système de l'enseignement au Nigeria.

Ce phénomène vient de deux côtés : 1)- le côté des parents, 2)- le côté du gouvernement.

7.5.1. Sources attribuables au milieu familial.

Dans le système éducatif au Nigeria, les parents jouent un grand rôle dans le choix des matières à étudier par leurs enfants au niveau secondaire, la base de toute future carrière de l'enfant. C'est en fonction des matières choisies et réussies à la fin du niveau secondaire qu'un

enfant décide, choisit la matière qu'il étudiera aux niveaux supérieurs (Université, École Normale, École Normale Supérieure ou Collège polytechnique). Les matières étudiées par un étudiant dans l'un des niveaux d'éducation décideront de sa carrière dans la vie.

Dès la première année du cours secondaire, il y a des élèves qui montrent beaucoup d'intérêt pour l'étude de la langue française. Pour des raisons de talent ou pour d'autres, ces élèves s'efforcent, travaillent dur pour maîtriser et bien réussir en français. Encouragés par le professeur de français qui remarque leurs efforts, de pareils élèves finissent par être parmi les meilleurs, ceux qui sont susceptibles de réussir avec de bonnes mentions en langue française à l'examen de fin du secondaire (WASC= West African School Certificate), examen qui se déroule entre mai et juin, pour les élèves qui ont passé par un système formel d'éducation, c'est-à-dire, ceux qui ont fait l'examen en tant qu'élève régulièrement inscrit dans un collège secondaire, ou bien (GCE o/1 = General Certificat in Education ordinary level). Le « GCE » est un examen de fin du secondaire passé par des élèves dits « candidats libres », c'est-à-dire, des élèves qui sont restés chez eux pour étudier, ou qui ont suivi des cours par correspondance, à temps partiel, et qui se sont présentés à l'examen de fin du cours secondaire, qui se déroule normalement entre octobre et décembre. Le WASC ou le GCE o/1 correspond au BEPC dans le système français ou francophone. Le HSC ou le GCE a/1 couronnent la fin des études du deuxième cycle du secondaire au Nigeria. Ces diplômes anglophones qui ne sont pas une fin en soi, correspondent au BAC français ou francophone et permettent à leurs détenteurs d'être admis dans les facultés des universités tandis que les détenteurs de WASC ou GCE o/1 sont admis soit dans des Ecoles Normales, Ecoles Normales Supérieures ou Collèges Polytechnique.

Nous sommes donc amené à constater qu'une grande majorité des élèves qui appartiennent à la catégorie que nous avons décrite un peu plus haut (meilleurs élèves susceptibles de réussir en français), abandonnent la langue française, avant même d'atteindre les classes

d'examen du fin du premier cycle secondaire, (**Form V, jusqu'à la fin des années 80 et début des années 90, et, SS III depuis la moitié des années 90**). Ces élèves abandonnent la langue française parce que leurs parents leur avaient recommandé de choisir les matières scientifiques, les matières littéraires, ou une autre langue dans le cas où ils sont obligés d'étudier et de réussir obligatoirement dans une langue.

Ce constat, nous l'avons fait au moins pendant les sept années de notre enseignement dans le système secondaire au Nigeria. Cette pratique continue, car les candidats qui se présentent aux examens de « WASC ou de GCE » pour le français chaque année dans tout le Nigeria, sont rares comparativement au nombre pléthorique des candidats qui se présentent pour le même examen dans les autres matières.

Les parents qui déconseillent à leurs enfants le choix et l'étude de la langue française au niveau secondaire, le font, soit, par ignorance, (ces parents ne savent pas l'importance, les avantages que peut avoir un élève qui maîtrise la langue française depuis le secondaire, dans un milieu anglophone), soit, pour des raisons religieuses (car ils considèrent la langue française comme la langue de chrétiens, donc un élève musulman ne doit pas apprendre cette langue, s'il est obligé d'apprendre une autre langue, cela doit être la langue arabe).

Ce phénomène a eu des répercussions très négatives sur le système d'éducation au Nigeria, depuis le début de l'inclusion de la langue française dans le système, et il persiste encore. La langue française est beaucoup mieux étudiée par des apprenants nigériens appartenant aux groupes ethniques Yorouba ou igbo, que les apprenants appartenant au groupe ethnique haoussa. Les haoussa, sont à 90% musulmans, voire un peu plus, les yorouba et les igbo sont entre 50 et 80% chrétiens, donc plus enclins aux études françaises. Nous n'avons pas de données statistiques à notre disposition, et nous ignorons si des études ont été faites dans ce domaine, mais de simples enquêtes menées auprès du CLA sur les origines géographiques ou sur les appartenances religieuses des stagiaires ou étudiants nigériens sur une période de cinq à dix ans,

nous donneraient raison et prouveraient l'authenticité de nos affirmations.

Il existe donc très peu d'apprenants et d'enseignants de FLE du groupe ethnique haoussa : ceux-ci sont, soit, originaires des parties chrétiennes de la zone géopolitique haoussa du Nigeria, soit, ils ont vécu hors de la zone haoussa au Nigeria, ou bien encore, ils ont eu des parents qui ont vécu ou travaillé dans des pays occidentaux ou africains où la religion n'est pas mêlée à l'éducation, comme c'est le cas au Nigeria.

L'effet de cette pratique perverse se voit même de nos jours au niveau universitaire, en ce qui concerne l'apprentissage/enseignement de la langue française. Chaque année, et depuis 1995, l'année de notre prise de service au Village Français du Nigeria, un centre inter universitaire des études françaises, nous avons remarqué que le nombre d'étudiants appartenant au groupe ethnique haoussa est moins important que le nombre des apprenants appartenant aux groupes ethniques yorouba et igbo. Ces deux derniers sont toujours majoritairement chrétiens et dépassent de très loin le nombre des apprenants du groupe ethnique haoussa.

Il est vrai que nous ne disposons pas de données statistiques, nous pouvons cependant affirmer que le nombre d'enseignants universitaires qui sont d'origine haoussa, peut se compter sur les bouts des doigts une fois encore. Les départements des études françaises dans les universités nigérianes situées dans les Etats du Nord du Nigeria, sont dirigés par des enseignants ressortissants des groupes ethniques yorouba ou igbo.

Finalement, pour donner un exemple concret, parmi les trente enseignants au Village Français du Nigeria, il n'y en a aucun qui soit haoussa. Il y a cinq enseignants musulmans, tous les cinq sont originaires du groupe ethnique yorouba.

7.5.2. Sources attribuables au gouvernement.

Ici, nous voulons parler de certaines attitudes des directeurs d'écoles envers certaines matières, le français dans ce cas précis, de certains décrets gouvernementaux, attitudes et décrets qui vont à l'encontre et qui militent négativement contre l'enseignement/apprentissage de la langue française au Nigeria.

Pour des raisons que nous avons évoquées plus haut dans l'un des sous-chapitres, certains directeurs de collèges, (surtout des collèges appartenant à des communautés musulmanes, et la majorité des collèges appartenant aux différents gouvernements des Etats de la zone géopolitique haoussa), refusent l'enseignement de la langue française dans leurs établissements. Les directeurs qui n'interdisent pas l'enseignement de la langue française, lui attribuent des heures dérisoires dans l'emploi du temps au détriment des autres matières, ou bien ils fixent des heures de français en même temps que les heures des autres matières, surtout dans les classes d'examen où le candidat a à choisir entre ses matières obligatoires et celles qui lui sont facultatives comme le français.

Dans les collèges appartenant au gouvernement fédéral, les directeurs de tels collèges situés dans les Etats de la zone géopolitique haoussa qui se voient imposer un ou des professeurs de français, font tout pour ne pas voir la langue française enseignée, surtout, si ces directeurs sont musulmans, ce qui est le cas, dans la plupart des collèges. Ils refusent d'attribuer des heures au français, ils demandent aux professeurs d'enseigner d'autres matières. Des professeurs qui ne voulaient pas l'endroit où ils étaient mutés, trouvaient des arguments valables pour quitter le collège et allaient dans d'autres, où l'enseignement du français est encouragé. Ceux qui n'avaient pas le choix, acceptaient l'enseignement des autres matières, pour pouvoir maintenir leur poste, afin de gagner leur pain quotidien.

Un autre phénomène semblable à ce que nous avons évoqué ci-dessus, est la place de la langue française dans le « Système Formel d'Éducation

au Nigeria » (SFEN), comme nous avons eu à l'expliquer, il y a quelques années, en 2003, dans notre mémoire de DEA.

La langue française est classée dans ce fameux système comme une des matières facultatives, c'est-à-dire qui n'est pas obligatoire, un élève n'est pas obligé de réussir en français au WAEC ou GCE o/1 pour être admis pour des études supérieures. La langue française est regroupée avec l'arabe. Ceci implique que dans les collèges situés dans les Etats de la zone géopolitique haoussa, le français est d'office une matière facultative qui ne figure pas sur l'emploi du temps, c'est plutôt l'arabe qui est enseigné à sa place. Dans les collèges où le français est enseigné, le directeur alloue une ou deux heures et quatre à six heures à d'autres matières, par semaine.

L'allocation de peu d'heures à l'enseignement de la langue française au niveau secondaire, implique que les élèves sont moins exposés à la langue et qu'ils n'ont pas pu apprendre ou mémoriser les règles relatives à son usage. Ce phénomène joue négativement sur les apprenants qui ont choisi de continuer l'apprentissage de la langue française jusqu'au niveau universitaire, dans les années 80, début 90, comme nous avons été amené à le constater.

Ce constat, beaucoup de didacticiens de FLE, beaucoup d'auteurs de manuels destinés à l'enseignement de FLE, l'ont déjà signalé, mais le problème engendré par ce constat demeure, la situation reste inchangée, les difficultés se manifestent et continuent de se voir chez les apprenants anglophones de la langue française au Nigeria. Voilà pourquoi nous avons retenu les idées de H. Besse (1998 : 2001), à propos de la façon dont la grammaire de FLE est inculquée aux apprenants :

« On ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue cible sinon en pure perte ; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains microsystemes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de « raisonner grammaticalement ». C'est dire que beaucoup de choses dépendent de leur degré de « grammaticalisation » scolaire antérieure en

langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. La « conceptualisation » qui peut les amener à une compréhension du système et pas forcément à l'énoncé d'une règle- seulement au constat de régularités- est un travail long qui dépend non seulement de cette « grammaticalisation » antérieure mais d'éléments pédagogiques comme **le temps imparti**, le type de pédagogie mis en œuvre (pas frontale mais coopérative par exemple). Il est évident que sans ce travail spécifique, la compétence linguistique reste une potentialité. » (Nous soulignons.) »

Toutes les incompétences des apprenants anglophones de FLE se résument en une seule lacune, le manque d'intériorisation de la grammaire dès le début de l'apprentissage. Ce début de l'apprentissage qui est caractérisé par l'attribution de peu d'heures à la langue française où celle-ci était enseignée, l'incompétence de quelques enseignants qui ont dispensé cet enseignement, et d'autres problèmes qui ont des sources multiples à leur tour comme on a pu le constater. Ces sources sont liées à plusieurs phénomènes (physique, psychique, naturel) etc. Nous pensons trouver des solutions à quelques unes de ces difficultés dans la mesure du possible, afin de permettre un meilleur usage de la langue française par les apprenants anglophones de FLE.

CONCLUSION

Parmi les sources possibles de difficultés que nous avons analysées, celles liées aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la grammaire française et celles liées aux études antérieures (anglaises et françaises), sont les plus nombreuses, c'est la raison pour laquelle nous les avons privilégiées.

L'enseignement de la grammaire française a fait l'objet de nombreuses critiques, de nombreuses recherches, et il continue d'être toujours un sujet d'actualité tant dans le domaine de FLM que dans celui de FLE. Beaucoup de critiques se limitent le plus souvent aux méthodes ou aux manuels, et ces méthodes ou manuels ont été l'objet de beaucoup de

recherches. Ces recherches innombrables oublient parfois que toutes les difficultés que rencontrent l'apprenant, ne sont pas à attribuer aux méthodes ou manuels. Il faut avouer que les apprenants ont eux aussi leur part de responsabilité Cette part est bien analysée et évoquée par beaucoup de chercheurs. Des chercheurs comme Célestin FREINET, « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école » :<http://freinet.org/pef/gra4page.htm> : pp.1-20 :

« Il est prouvé aujourd'hui que, à des rares exceptions près, et sur quelques sujets seulement, **l'enfant écoute rarement avec tout son être. La passivité n'est pas son fait.** Il se donne à l'éducateur tout juste assez pour éviter la punition ou l'échec à l'examen pendant que le meilleur de son être continue à suivre la ligne vitale de ses intérêts profonds et de ses besoins. »
(Nous soulignons)

Il est bien vrai que C.Freinet parle de l'élève français, mais nous pouvons, sans aucune restriction, attribuer le caractère de l'élève français à l'apprenant anglophone de la langue française même au niveau universitaire dans notre pays, le Nigeria.

Parmi les apprenants à qui nous enseignons au Village Français du Nigeria, beaucoup sont comme les élèves dont parlent Freinet (l'enfant écoute rarement avec tout son être. La passivité n'est pas son fait) Beaucoup de nos étudiants assistent au cours tout juste pour réussir à la fin de leur séjour au VFN ou pour ne pas avoir à reprendre l'année du programme d'immersion linguistique Cette reprise peut leur valoir un renvoi définitif de leurs universités d'origine. Ce sont des étudiants appartenant à cette catégorie que nous baptisons dans notre jargon ironique d'enseignants en anglais des « **N.F.A. = (No future ambitions)**. Ces étudiants n'ont aucun point focal en ce qui concerne leur étude de la langue française. Ils n'assistent pas régulièrement au cours, et le jour où ils assistent au cours, ils ne prennent pas le cours au sérieux : ce sont eux qui reçoivent des appels téléphoniques pendant que le professeur donne son cours, ce sont eux qui dérangent leurs camarades de classe avec des questions qui les empêchent de suivre les

explications du professeur. Les « NFA » sont en majorité des filles, elles sont aux départements de français de plusieurs universités nigérianes, soit pour tuer le temps en attendant un visa pour pouvoir voyager à l'étranger, soit parce qu'elles ne voulaient pas rester à la maison sans rien faire en attendant qu'elles soient admises dans d'autres facultés pour d'autres études. Pour elles les études françaises sont « un bouche trou ».

Les difficultés ayant trait aux langues maternelles sont aussi importantes et méritent d'être étudiées afin de minimiser, sinon éliminer, les cas des interférences entre elles et la langue française et permettre un meilleur usage de celle-ci.

Les difficultés liées aux enseignants de FLE ne sont pas les moindres. Elles datent de très longtemps et elles persistent encore.

Il est vrai que chaque enseignant a son style, il est plus ou moins conscient, un style qu'il a plus ou moins maîtrisé, il est plus ou moins flexible, comme chaque individu dans son intimité. Mais, comme chaque individu aussi, chaque enseignant construit sa singularité sur une trame commune, qui tient à son âge, à la société dans laquelle il vit, à la formation qu'il a reçue, bref, à l'ensemble de ses appartenances. Cependant, si la communauté, si des groupes commencent à trouver des failles dans la pratique de cet individu qui a son style, qui a sa méthodologie et qui de surcroît est un enseignant de FLE, il faut que cet enseignant puisse « savoir arrêter la pendule », qu'il puisse se re-examiner qu'il puisse adopter un nouveau style, une nouvelle méthodologie qui produira le résultat souhaité et utile à la communauté. L'enseignant de FLE doit être prêt à assumer d'autres responsabilités pour rendre l'apprentissage/enseignement de la grammaire de FLE moins problématique, moins dogmatique, pour rendre l'usage de la langue française facile aux anglophones. Ces nouvelles responsabilités lui seront proposées dans le dernier chapitre de ce travail.

En dernière position, nous avons mentionné des sources de difficultés liées aux parents et aux décrets gouvernementaux dans le système de l'éducation formelle au Nigeria. Bien que tout ce que nous avons trouvé

et mentionné ne soit pas documenté, surtout du côté des parents, ces faits ne demeurent pas moins vrais, cela fait partie de plusieurs phénomènes de la vie que beaucoup observent, mais dont aucun ne parle. Ces phénomènes peuvent faire objet de recherches dans le domaine de l'enseignement.

Quant aux sources que nous avons attribuées à certains décrets gouvernementaux qui ne favorisent pas l'enseignement de la langue française dans notre pays, beaucoup de nos prédécesseurs les ont déjà mentionnées, peut-être sous d'autres formes et en d'autres termes, mais on ne le dira jamais assez puisque le mal persiste, surtout au niveau secondaire, niveau qui doit être la base solide de cet apprentissage.

Aux niveaux supérieurs (Ecoles normales supérieures et Universités), l'étude de la langue française nous semble, prendre un nouveau « visage » aujourd'hui. Le nombre croissant d'apprenants qui viennent au Village Français du Nigeria pour le programme d'immersion linguistique obligatoire et nécessaire pour l'obtention de « Licence ès Lettres, option Etudes Françaises » de n'importe quelle université du Nigeria, est un indicateur de ce nouveau « visage », qui donne de l'espoir au sujet du statut de FLE au Nigeria. Il reste pourtant beaucoup à faire : tâche que nous essaierons de définir par la suite.

CHAPITRE HUIT.

PROPOSITION DE NOUVELLES DEMARCHES DE RESOLUTION DES DIFFICULTES.

8.0. Introduction.

Parmi les sources évoquées comme étant celles des difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales chez les apprenants anglophones, nous avons remarqué que celles attribuables à la grammaire du FLE en particulier (son enseignement, son acquisition), et les sources attribuables aux théories relatives à l'usage sont les plus importantes et les plus nombreuses.

La consultation des revues, des articles sur la didactique de langues nous a permis de constater que la question de la grammaire du FLE n'est pas parmi « les sentiers les moins battus », si nous pouvons utiliser cette formulation.

La grammaire ou les grammaires de langue(s) non maternelles ont fait et continuent de faire l'objet de critiques, de débats et de recherches puisqu'elles (s) n'ont pas encore réussi à bien jouer le rôle de « fixateur », qu'elles (s) sont appelées à jouer dans l'apprentissage et dans l'usage d'une langue de n'importe quel usager de langue non maternelle.

Le manquement à la tâche assignée à la grammaire de langue non maternelle a fait naître de nouvelles méthodes, de nouveaux titres comme, « repenser l'enseignement des langues », « pour un nouvel enseignement de la grammaire », « quelle grammaire enseigner en langue étrangère ? », « inventer-moi une nouvelle grammaire » et tant d'autres. Toutes ces questions sans réponses sont à la base de ce chapitre.

Ici, nous essayerons de proposer des méthodes, des démarches à adopter, démarches déjà proposées par de nombreux didacticiens, et que nous trouvons compatibles à notre situation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire de langue(s) non maternelles, ce que la langue française est pour nos apprenants au VFN en particulier, et au Nigeria en général.

8.1. Bref aperçu sur quelques méthodes ou théories existant dans l'enseignement de la grammaire du français, tout domaine confondu.

Nous disons enseignement/apprentissage de la grammaire de français tout domaine confondu (FLM, FLS ou FLE), car pour nous, la grammaire de FLE n'a pas un objectif différent de l'objectif de la grammaire de FLM ou FLS. La grammaire du FLE, n'est pas non plus tombée du ciel, elle est née de la grammaire du FLM. Tout comme la grammaire du FLM, la grammaire du FLE doit permettre une bonne maîtrise des règles et des principes d'usage de la langue française.

Le mot « grammaire » est flou et ambigu comme le disent deux grands didacticiens de FLE, H. Besse, R. Porquier (1984 : 10). Ces grands didacticiens au chapitre I, expliquent ce qui suit :

« En français, le mot **grammaire** est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les une des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité. »

Pour attester de l'ambiguïté de ce mot, un grand nombre de méthodes de didactiques des langues parlent de « grammaire traditionnelle », « grammaire générative », « grammaire transformationnelle », « grammaire structurale », « grammaire intériorisée », « grammaire descriptive », « grammaire fonctionnelle », « grammaire explicitée », « grammaire implicite », « grammaires d'apprentissage », « grammaires pédagogiques », et tant d'autres

Le flou et l'ambiguïté du mot grammaire sont même attestés par les dictionnaires de didactique des langues, comme nous le disent une fois encore H. Besse et R. Porquier (1984 : 10-11), op.cit. :

« Le Dictionnaire de Didactique des Langues (R. GALISSON et D. COSTE, 1976, article grammaire) reconnaît que les emplois du mot « sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues » et propose de retenir six acceptions différentes. Cinq d'entre elles « relatives à des entreprises d'ordre métalinguistique » : 1. Description du

fonctionnement général d'une langue naturelle généralement maternelle. (...). **L'acception 6 « réfère à la base même de ce que les grammairiens et linguistes cherchent à décrire, à codifier ou à simuler », c'est-à-dire le « système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue ».** (Nous soulignons)

Les grammairiens, didacticiens ou linguistes inventeurs des méthodes ci-dessus se sont divisés en « Ecoles », en « Mouvements ». Ils se sont justifiés, ils se sont affrontés, ils se sont contredits.

Ces « Ecoles » et leurs élèves sont d'un nombre impressionnant que nous ne tenterons pas de les citer, de peur de nous retrouver dans l'obligation de prendre parti, ou de condamner, une méthode, une « Ecole » voire un manuel, mais l'acception 6 dans les propos de Galisson et Coste, ressemble à notre conception de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, voilà pourquoi nous l'avons soulignée. Toutes les grammaires ci-dessus citées sont des méthodes d'appréhension de question d'apprentissage de type normatif, behavioriste. Elles posent la question de la compatibilité en relation avec le sens. Pour s'en sortir, les apprenants ont donc recours à la traduction, à la reformulation, à la paraphrase pour avoir accès au sens de la langue cible (le français).

L'étudiant construit pas à pas des représentations qui correspondent ou pas aux règles déjà établies, donc des représentations subjectives. La grammaire de l'apprenant est non normative, comme la majorité des grammaires d'apprentissage, ce qui lui cause les difficultés d'accès au sens de beaucoup de ses constructions.

8.2. Méthodes/démarches à adopter pour l'enseignement de la grammaire généralement en FLE.

Pour éviter la cécité sémantique qui voit la langue source et non la langue cible, il faut changer d'approche, il faut reformuler pour déployer le sens.

Nous proposons une démarche constructiviste qui trace des pistes de conceptualisation en anglais afin de donner accès au sens dans l'usage français.

Nous estimons que la méthode/théorie grammaticale qui répondra ou aidera à réduire les difficultés qu'éprouvent les apprenants anglophones est à nos yeux une méthode déjà mise en application au Québec Canada.

Cette méthode a fait ses preuves et nous pensons l'adopter et l'adapter à notre contexte particulier, l'enseignement de la Grammaire aux étudiants universitaire en immersion linguistique au VFN, et à un contexte plus large l'enseignement de la grammaire dans les universités où existent des départements d'études françaises au Nigeria. Cette théorie doit s'adapter à l'enseignement de la grammaire à partir de la deuxième année.

Nous proposons la deuxième année car les étudiants qui arrivent à ce niveau ont déjà des connaissances non négligeables en grammaire.

Cette méthode est dite « Démarche Active De Découverte » (DADD).

Cette méthode est proposée et expliquée avec ses tenants et aboutissants par Suzanne-G.CHARTRAND, son initiatrice dans « *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* » (1996 : 203) en ces termes :

« La démarche active de découverte en grammaire cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. **Elle fait appel aux capacités d'observations, d'expérimentations, de raisonnement et d'argument des élèves.** Souvent associée à une démarche inductive elle ne s'y réduit pas car elle fait aussi appel au raisonnement déductif. La DADD permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales, quelles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, à travers un processus qui empruntent plusieurs étapes. »

La DADD représente ce que pédagogues et didacticiens préconisent depuis longtemps c'est-à-dire un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves et les développent par la proposition de nouveaux cas/problèmes à résoudre (BRUNO, 1922).

L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves.

Cette méthode qui demande la participation active de l'apprenant nous semble appropriée dans le contexte du VFN car plusieurs fois des étudiants nous ont demandé ou proposé soit de réduire le contenu du programme du cours intitulé « Structure de la langue française 1 et 2 » (Grammaire 1 et 2) que nous enseignons, soit d'inclure dans le programme d'autres aspects qui n'y figurent pas. A cette demande de nos apprenants qui ne sont pas permanents compte tenu de la nature du programme d'immersion, nous trouvons des arguments pour justifier le fait que l'aspect de la grammaire demandé par les apprenants ne soit pas inclus dans le programme.

Il est bien vrai que la DADD a été appliquée à l'enseignement de la grammaire dans les écoles secondaires au Québec, mais elle peut être adaptée à notre situation au Nigeria même si la langue française n'a pas le même statut dans les deux pays.

Le Nigeria compte présentement plus d'une cinquantaine d'universités où la langue est enseignée soit sous forme d'une matière obligatoire, soit sous forme d'une matière facultative, et que l'étudiant doit valider avant d'être admis dans la classe supérieure.

Nous pouvons considérer que c'est dans les départements d'études françaises dans les universités nigérianes que commence un enseignement/apprentissage sérieux de FLE, ce qui n'est pas le cas au Québec.

Les départements d'études françaises font beaucoup d'efforts pour faire acquérir aux étudiants des connaissances de base en français, connaissances qu'ils sont censés avoir acquises avant leur entrée à l'université. Beaucoup d'étudiants sont admis dans les classes préliminaires où ils reçoivent des cours intensifs de français de 10 à 20 heures par semaines. Pour permettre à ce groupe d'étudiants d'être au même niveau que d'autres groupes d'étudiants qui ont étudié le français et qui ont des niveaux un peu supérieurs soit en passant par des

Alliances Françaises ou d'autres centres d'études françaises (CFTD, Village Français du Nigeria, etc) Les départements les envoient dans les pays francophones limitrophes (Benin, Togo) pour des cours plus intensifs allant d'une durée de 5 à 10 semaines. D'autres départements envoient ces mêmes étudiants au CLA de Besançon. La majorité des étudiants qui ont fait les parcours mentionnés prennent au sérieux leurs études à partir de la deuxième année d'université. Nous pensons que l'application de la DADD leur sera bénéfique.

Les étudiants à qui sera destinée la DADD que nous proposons sont déjà conscients de leurs problèmes, de leurs difficultés en grammaire. Ils savent la pertinence de l'étude du phénomène grammatical qu'on leur propose. Ils sont conscients du fait qu'ils ont besoin de certaines structures, qu'ils ont besoin de maîtriser certains usages de certaines parties du discours en français pour pouvoir bien s'exprimer et bien communiquer. Pour eux la mise en situation, c'est-à-dire le cas problème est déjà cerné, c'est la démarche qui doit suivre.

La DADD se déroule en six grandes étapes qui sont les suivantes telles qu'elles ont été présentées par SUZANNE-G CHARTRAND (1996 : 204-207) :

« 1- **L'observation du phénomène** : L'enseignant propose aux apprenants regroupés en petites équipes de travail certaines tâches : regrouper les énoncés (textes, phrases ou groupes de mots) semblables, les classer en précisant les critères de classement choisis, les comparer à d'autres en recueillir de nouveaux, etc. Les apprenants notent leurs observations. Ils consignent leurs constats comme les questions qui sont apparues et pour lesquelles l'équipe n'a pas de réponses satisfaisantes. Ils présentent leurs résultats à la classe en plénière. A la suite d'une discussion dirigée par l'enseignant, la classe décide quelles questions seront explorées plus systématiquement et dans quel ordre. L'observation est menée sur un ensemble d'exemples appelés corpus. Un corpus peut être constitué de phrases d'élèves, de phrases tirées de textes courants ou littéraires, ou de phrases hors texte ou encore de courts textes. Le corpus peut être préparé par l'enseignant ou par la classe

en fonction de la complexité du problème à résoudre et des capacités des élèves »

« 2- **La manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses** : L'observation du phénomène faite ci-dessous, est suivie de manipulation. C'est en leur faisant subir différentes transformations que la classe pourra mettre à nu leurs principales caractéristiques ou propriétés. On se sert d'opérations syntaxiques simples comme ajouter, soustraire, remplacer, déplacer ou modifier un énoncé. Les apprenants examinent comment l'énoncé réagit à la suite d'une manipulation : Peut-on lui enlever les éléments sans le rendre agrammatical ? Peut-on remplacer certains éléments par d'autres ; si oui, qu'apprend-on sur sa structure ? Que se passe-t-il si on déplace des éléments ? etc. Les manipulations des exemples du corpus permettent de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène par exemple, le déterminant et l'adjectif s'accordent avec le nom ; la forme du pronom dépend de sa fonction ; les pronoms ont le genre et le nombre de leur antécédent ; le groupe prépositionnel complément de phrase est mobile, etc. »

« 3- **La vérification des hypothèses** : Les hypothèses élaborées sont validées sur un autre corpus si elles s'avèrent généralisables elles pourront prendre la forme de lois, de régularités ou de règles. »

« 4- **La formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures**: Les équipes d'élèves formulent dans leur mots la règle, lois ou régularité qui découle de leur étude. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après une discussion sur les formulations proposées avec l'aide de l'enseignant, la classe rédige avec le plus de précisions et de rigueur possible les lois, règles ou régularités découvertes.

Les apprenants vérifient dans plusieurs ouvrages de référence (d'où l'utilité d'avoir différents ouvrages de grammaire en classe). Ils constatent

alors des différences importantes entre les ouvrages, ce qui indique qu'un même phénomène peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes selon les grammaires. »

« 5- **Une phase d'exercisation** : Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes linguistiques variés. L'enseignant leur présente un ensemble gradué d'exercices grammaticaux qui présentent un défi : les premiers sont des cas-problèmes simples, les derniers sont plus complexes, ils demandent des compétences plus proches de celles qui sont nécessaires en situation d'écriture. Les exercices suivants sont à envisager : 1. Exercice de reconnaissance du phénomène grammatical (souligner, repérer, étiqueter, analyser, illustrer par un schéma) ; 2. Exercice de reconnaissance du phénomène grammatical avec justification écrite des critères de reconnaissance ; 3. Exercice de construction de phrases en se servant de manipulations pour faire apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude ; 4. Exercices de corrections de phrase ou de rédaction limitée (textes à trous) avec justification des changements apportés ; 5. Exercice de production de texte avec des consignes précises faisant intervenir la notion grammaticale à l'étude ; Remarques : Il est important d'avoir une phase plus ou moins longue d'exercisation pour consolider les nouvelles connaissances, les mettre à l'épreuve et développer des automatismes sur le plan du raisonnement ainsi que des procédures de résolution des problèmes. Mais cette phase seule ne suffit pas. »

« 6- **Le réinvestissement contrôlé** : Cette dernière étape est nécessaire et essentielle c'est le réinvestissement contrôlé. L'enseignant doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités de lecture et surtout d'écriture. L'étudiant, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier. L'apprenant et son enseignant peuvent alors évaluer le niveau de maîtrise de la question étudiée, ce qui constitue une authentique évaluation formative. Selon les résultats obtenus lors des évaluations formatives et après un

certain temps de mûrissement, on pourra procéder à une évaluation sommative des apprentissages. »

Les deux premières étapes de la DADD doivent se dérouler lors des toutes premières heures de contact. Ces deux étapes ne doivent pas être effectuées à la hâte afin de ne pas présenter de faux problèmes et afin de bien reformuler les hypothèses pour qu'elles soient plus claires et pour que la pertinence de la démarche soit claire et nette pour tous, ceux qui auraient participé activement, et ceux qui auraient moins participé.

Les conditions de base pour mener la DADD sont nombreuses et elles doivent être minutieusement observées et suivies dans l'ordre suivant :

1. Il est primordial de faire le lien entre l'objectif du cours et sa manifestation dans les textes, qu'il soit proposés par l'enseignant ou apportés ou produits par l'apprenant. L'objectif du cours ne devant pas d'abord être considéré d'un point de vue formel et normatif. La mise en situation permettra de faire le lien entre lecture, écriture et travail sur la langue. Il est très important de bien circonscrire l'objet d'étude, tout ne pouvant pas être observé en même temps.

2. Un métalangage important. La réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe. L'adoption d'un métalangage commun à tous les apprenants est nécessaire ; il ne peut pas être considéré comme acquis par tous. Aussi le métalangage grammatical utilisé par les apprenants fera l'objet d'une réévaluation et d'une redéfinition au cours de la démarche. Le métalangage peut être limité, mais il importe que sa signification soit la moins ambiguë et la moins polysémique possible pour les apprenants.

3. On doit éviter de trop encadrer les observations, de proposer des corpus trop simplifiés, évitant ainsi de présenter des contre exemples, ce qui amène les élèves à surgénéraliser les règles à partir des observations qu'ils font.

4. Il est aussi nécessaire de tenir compte des erreurs ou des positions inexactes des apprenants, de leur faire verbaliser et expliciter

le raisonnement et la procédure mise en place, car leurs erreurs et lacunes sont des indices de leurs présentations et de leurs connaissances.

Suivre à la lettre les conditions ci-dessus nous permettra de changer progressivement d'attitude face à la langue, face à notre savoir et surtout face à notre façon de le partager.

Cette démarche nous permettra de nous préoccuper des contenus et par les résultats à obtenir, à accorder davantage d'attention à notre enseignement aux démarches de construction du savoir.

Notre enseignement ne sera plus seulement un acte de transmission de savoirs figés, mais l'occasion de construire de nouveaux savoirs à la suite d'une déconstruction de nos représentations antérieures lacunaires ou erronées.

L'enseignement de la grammaire du FLE par la démarche DADD que nous proposons telle qu'elle a été mise en application au Québec dans les écoles secondaires n'est pas une méthode sans limites. Les limites, les critiques négatives à l'égard de l'application de la DADD telles qu'elles ont été expliquées par Suzanne-G CHARTRAND (1996 : 209) sont les suivantes :

« Selon certains, la DADD aurait des limites : elle exige beaucoup de temps, est peu adaptée à des classes où il y a beaucoup d'allophones et, enfin, est très exigeante pour les maîtres. (...). Cette démarche se heurterait à un deuxième obstacle : elle fait appel à l'intuition que l'élève a de sa langue, car c'est sur son intuition et sur son expérience de la langue qu'il peut s'appuyer pour juger de la grammaticalité ou de la pertinence de tel ou tel énoncé et pour élaborer des hypothèses. (...). Enfin, il est certain que la DADD exige une préparation particulière de la part de celui ou de celle qui l'anime, de même que des connaissances grammaticales assez étendues. Or, la tâche des enseignantes et des enseignants est très lourde et la culture grammaticale d'un certain nombre d'entre eux est fragile. »

Les problèmes de l'application de la DADD tels qu'ils sont présentés ne doivent pas servir d'alibi pour refuser son application dans la mesure où il y a de la volonté de la part de l'enseignant de remédier à « sa fragilité grammaticale » Ceci implique que l'enseignant doit se cultiver, se former davantage.

En outre, ces problèmes ne doivent pas servir de prétexte pour en refuser l'application, puisque nous suggérons que la DADD soit adaptée à l'enseignement de la grammaire à partir de la deuxième année d'université.

A ce niveau, l'enseignant est autonome, il peut modifier, changer, fixer ces heures, son programme, un corpus, un syllabus, etc. pour répondre à ses besoins tout d'abord et à celui de ses apprenants par la suite. L'enseignant à ce niveau se spécialise, il n'enseigne qu'un cours, au maximum deux, il n'est pas « la bonne à tout faire » comme c'est le cas de l'enseignant à l'école primaire ou secondaire, au Canada, où la méthode a été mise en application.

La DADD n'est pas non plus une méthode miraculeuse, une méthode qui est applicable à tous les aspects de l'enseignement de la grammaire. Nous le savons et Suzanne-G CHARTRAND (1996 :229) l'a dit avec un exemple précis :

« Il est néanmoins certains qu'il faut choisir les sujets pour lesquels la DADD sera plus efficace qu'un autre moyen d'enseignement, car évidemment ce n'est pas la seule façon de faire de la grammaire en classe. Par exemple, il n'est pas nécessairement pertinent de l'utiliser pour traiter des accords. En effet faire découvrir les règles d'accord est un processus qui peut être très long ; on peut les enseigner directement et garder plus de temps pour travailler la procédure d'application. »

Le problème des accords en grammaire française se pose évidemment aux apprenants anglophones puisque ce mode de représentation propre au français ne l'est pas à l'anglais. Ce qui fait accorder un verbe, un adjectif en anglais n'est pas ce qui le fait accorder en français. L'accord de l'adjectif en anglais est simple et direct, car l'adjectif en anglais ne

pose pas beaucoup de problèmes morphologiques. Par contre en français les problèmes morphologiques sont multiples et complexes. Par exemple, en français, les adjectifs en **al** au singulier deviennent **aux** au pluriel ou **ale** au féminin, adjectif en **if** au masculin deviennent **ive** au féminin, les adjectifs en **eux** au masculin deviennent **euse** au féminin. En anglais par exemple « *A jovial man* » or « *jovial men* » ou « *a jovial woman* » or « *jovial women* » « **jovial** » ne change pas morphologiquement, « *a meticulous man* » or « *meticulous men* » ou « *a meticulous woman* » or « *meticulous women* », « **meticulous** » ne change pas comme il le ferait en français (un homme méticuleux, une femme méticuleuse).

8.3. Démarche à adopter pour l'enseignement de l'adjectif qualificatif français en général.

Nous venons de voir que la DADD n'est pas une démarche miraculeuse, elle n'est pas applicable à tous les points de l'enseignement de la grammaire, comme l'a dit l'initiatrice de cette démarche. A l'exception de certains domaines (les accords en grammaire française par exemple), la DADD peut être mise en application pour enseigner tous les autres aspects de l'adjectif qualificatif.

L'application de la DADD dans les première, deuxième, quatrième et cinquième étapes pour l'enseignement de l'adjectif en français langue étrangère, donnerait à notre avis une autre visée aux apprenants anglophones car elle les aiderait à découvrir eux-mêmes les usages de l'adjectif qualificatif. Ils retiendront aussi mieux les lois, les règles de l'usage qu'ils auraient découvertes.

Cette pratique correspond à la didactique des langues telle qu'elle est formulée par Danielle BAILLY (1998 : 206) qui propose ce qui suit :

« Au fur et à mesure que se développe l'apprentissage, une participation active, personnelle et diversifiée de l'apprenant devient de plus en plus nécessaire : celle-ci entraîne en effet une motivation spécifique qui, à son tour, est source de progrès dans la capacité à utiliser la langue, condition elle-même nécessaire pour une

participation intéressante, empreinte d'initiative et de plaisir, à la communication ; et la spirale « vertueuse » se prolonge dans cette dynamique ».

L'enseignement/apprentissage de la grammaire en toute langue, surtout étrangère, ne doit pas être la tâche de l'enseignant seul. Les apprenants dont il est question dans ce travail, savent ce qu'ils veulent, ils sont conscients de certaines de leurs difficultés à ce niveau, ils doivent pouvoir participer à leur apprentissage d'une manière concrète et effective comme le préconise la DADD et comme le dit D. BAILLY 1998 :206, op.cit. et qu'elle réitère en ces termes :

« En résumé : de nos jours, chacun doit donner le maximum de lui-même : **l'élève a le devoir de gérer son apprentissage, le professeur, lui, se met à sa disposition et lui fournit le moyen de surmonter les difficultés.** Chacun s'engage dans l'effort commun avec optimisme, vigueur et résolution, dans un état d'esprit « sain » et volontariste, dénué de toute idéologie de rapport de forces, de perversité ou de fascination de l'échec (qui viserait à nourrir d'obscurs règlements de compte qui n'ont rien à faire là) » (nous soulignons)

Les idées de D. BAILLY ci-dessus, en général et celles qui sont soulignées correspondent bien à notre visée de l'enseignement de la grammaire, et à l'idée exprimée par P. CHARAUDEAU, dans un article « De l'enseignement d'une grammaire du sens » dans Le Français Aujourd'hui, n° 135- octobre, 2001, selon laquelle l'apprenant doit participer à son apprentissage, afin qu'il retienne mieux, et qu'il puisse mettre en pratique ce qu'il apprend. P. Charaudeau explique :

« Une grammaire sémantique est un instrument parmi d'autres permettant de répondre aux problèmes d'enseignement de sens, non comme un deuxième temps dans le processus d'apprentissage, mais comme un accompagnement de la découverte et du maniement des formes.

L'utilisation d'une telle grammaire dans l'enseignement permet en outre de

transformer l'élève en sujet parlant, ayant une intention de sens, se demanderait de quels moyens formels il dispose pour l'exprimer, et quelles différences de sens s'attachent à chacune des formes dont il dispose. Ainsi, il pourrait à la fois faire œuvre de conformité aux conditions d'emploi dans lesquelles il se trouve, et œuvre de singularité dans sa façon de s'exprimer ce qui devrait lui faire prendre conscience de ce qu'il est en tant qu'être social singulier (nous soulignons)

En adoptant un système qui permet d'énoncer ou d'expliquer les grands principes sur les fonctions de l'adjectif qualificatif, la place de l'adjectif qualificatif, les principes de changements de place qui entraînent les changements de sens de l'adjectif qualificatif, l'apprenant anglophone trouvera moins fastidieux l'emploi de l'adjectif qualificatif en français. Il essaiera de mettre en application ces règles exprimées à propos de l'adjectif qualificatif en toute simplicité dans les manuels mentionnés ci-dessus. Au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans l'usage des règles simples, il découvrira tout seul les usages complexes de l'adjectif qualificatif auxquels il pourra appliquer ses expériences acquises par l'usage des formules simples, ou bien il pourra faire appel à l'enseignant qui lui expliquera les usages complexes de l'adjectif qualificatif.

Le fait de nous référer aux manuels ci-dessus mentionnés, ne constitue pas « un parti pris » ou « une condamnation » de tel ou tel manuel. L'adjectif qualificatif tel qu'il est présenté dans ces œuvres nous semble plus facile et direct à comprendre. Notre choix pourrait se porter sur n'importe quel autre manuel de grammaire qui aurait expliqué l'usage de l'adjectif qualificatif en terme simple comme cela a été fait dans les manuels en question.

8.4. Démarches à adopter lors du passage de l'anglais au français. et autres exercices d'application

8.4.1. Exercice de traduction

Il est vrai qu'en didactique de langues étrangères, il faut se défier de la traduction en tant que moyen pédagogique d'apprentissage, mais il est en même temps clair que les opérations de traduction d'une langue dans l'autre, d'un terme d'une langue dans l'autre, sont inévitables dans les pratiques spontanées de tout apprenant, surtout débutant, mais ces opérations se font aussi chez les apprenants intermédiaires ou mêmes avancés.

Nos apprenants, le plus souvent font la traduction des adjectifs, directement ou indirectement, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse des corpus.

Ils sont toujours influencés par la fausse généralisation, la fossilisation et la mauvaise application de la polysémie comme nous l'avons souligné au chapitre sept.

Pour éviter les difficultés d'accès aux sens lors du passage de l'anglais au français, nous proposons en première position, l'adoption de quatre démarches qui sont les suivantes :

1. La mise en évidence du sens du contenu du message et aussi sa correction linguistique, c'est-à-dire expliquer à l'apprenant que le sens d'un mot en contexte n'est pas souvent le premier sens que propose le dictionnaire. Il faut donc exiger que l'apprenant persévère à trouver le bon sens parmi ceux que propose le dictionnaire.
2. La précision du sens d'un mot dans le contexte en cours par l'enseignant, c'est-à-dire la sensibilisation à la traduction, sous forme d'un cours de grammaire. Ce cours donne l'occasion de revoir certains points grammaticaux mais dans une perspective autre que celle adoptée dans les cours de FLE.
3. L'enseignant doit user des outils comme la reformulation, la paraphrase, la transposition, la déconstruction en unités de sens, qui favorise autant la recherche en matière de vocabulaire que de syntaxe et

permettent à l'étudiant de développer les moyens d'expression, d'acquérir plus de souplesse dans ses formulations et, par là même de prendre de la distance par rapport au texte de départ.

4. L'enseignant doit se donner comme rôle de questionner les apprenants, de les mettre sur la piste tout en leur donnant des outils et des explications claires pour leur permettre de maîtriser le système de l'adjectif qualificatif français.

En une deuxième position, nous proposons une méthode de D. BAILLY (1998) op.cit. à propos de l'enseignement de la langue anglaise.

Au chapitre 3 « L'évaluation », dans un sous chapitre de 1.6, *la correction et la notation*, D. BAILLY (1998 : 206) propose au 1.6.1. b) ce qu'elle appelle « **L'auto-gestion par l'élève de la correction de ses erreurs** », qu'elle explique en ces termes :

« On peut tenter de faire réfléchir les élèves à leurs erreurs en les leur soulignant (par exemple à l'écrit dans un essai) sans commentaire, à charge pour eux de récrire la forme correcte dans la marge, l'enseignant se réservant la tâche de vérifier si ce travail a été bien fait.

L'enseignant peut aussi faire un bilan succinct des erreurs de l'élève et lui demander de les reporter sur une fiche « diagnostic de mes erreurs et suivi » qu'il conservera toute l'année : on peut aussi tenter de développer chez l'élève une constante attitude de vigilance et de « détour » métalinguistique, qui l'oblige à surveiller sa propre mise en œuvre de préceptes qu'il connaît bien mais qu'il ne songe pas toujours à appliquer ».

La pratique que suggère D. BAILLY ci-dessus répétée plusieurs fois et dans plusieurs exercices où figurent l'AQ permettra aux apprenants d'avoir à chaque instant une liste d'adjectifs dont ils n'auraient pas perçu le sens. Le fait d'avoir chaque fois sous les yeux ces adjectifs, ils finiront par s'habituer à leur emploi dans plusieurs contextes, et évitera qu'ils faussent le sens dans leurs constructions dorénavant.

Il existe d'autres démarches à adopter lors du passage de l'anglais au français mais nous pensons que la mise en application des quatre démarches ci-dessus citées, et les méthodes que propose D.BAILLY

permettraient aux apprenants anglophones de mieux réussir la traduction de l'adjectif qualificatif en particulier et des autres aspects de la langue française en général.

Finalement, le passage de l'anglais au français en ce qui nous concerne, nécessite une analyse de la situation dans la langue source, de même que la langue cible. La langue source de nos apprenants dans le cadre de ce travail est la langue anglaise, qui exerce plus d'influence sur eux que leurs langues maternelles, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

Examiner donc les différences ou les particularités d'une langue en prenant sa propre langue comme référence permet à l'apprenant de consolider les fondations de la langue étrangère qu'il étudie vu que la situation de départ lui est familière. C'est pourquoi le recours à la traduction se révèle à nos yeux un moyen auxiliaire utile pour compléter et approfondir les apprentissages dans une langue étrangère.

8.4.2. Autres exercices d'application.

Il est nécessaire que ces démarches soient suivies de nombreuses séances d'exercices pour leur maîtrise

Les exercices d'application doivent correspondre à la définition fournie par R. GALISSON et D. COSTE (1976 : 202) :

« Toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour **but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués.** » (Nous soulignons)

Les exercices que nous proposons sont donc pris dans le sens des mots que nous soulignons dans la définition de R. Galisson et D. Coste ci-dessus. Les exercices ne remplacent pas et ne constituent pas les cours, ni l'enseignement. Ils ne précèdent pas non plus, ils viennent appuyer les cours

Ce sont, les exercices de reformulation, les exercices de commentaire, de paraphrase, d'exploitation de documents authentiques, et exercices de conceptualisation.

Les exercices de commentaire qui sont une forme de paraphrase doivent correspondre aux idées de R. GALISSON et D. COSTE (1976 :365-366). Ils doivent être proches ou identiques à l'exercice de paraphrase défini et commenté par C.FUCHS (1994 :13-14) :

« (...). En demandant à l'élève de **commenter** un texte T, on entend en effet de lui qu'il crée un texte **autre**, dont le contenu, loin de redupliquer celui du texte source, apporte au contraire un point de vue original, « un commentaire » sur celui-ci : Il ne s'agit pas de « redire », mais de « dire sur ». **Cela implique à la fois une prise de distance et une prise de position** par rapport aux textes source, c'est-à-dire un recul critique, actif vis-à-vis de ce texte : l'élève doit se dégager du contenu et de l'expression de T pour les situer et les apprécier ; (...). »

Apprécier un texte, un terme, c'est apporter son propre mot, c'est dire à sa façon « quelque chose sur ».

L'enseignant en habituant les apprenants à de pareilles pratiques forme et développe chez eux le sens d'autonomie, le sens des responsabilités et les incite à apprendre à repérer les différences sémantiques et stylistiques entre expressions apparentes et à reconnaître non seulement celles qui sont possibles ou impossibles en contexte, mais aussi celles qui sont les plus appropriées à la situation. Toutes les aptitudes ci-dessus que l'enseignant arrivera à faire adopter aux apprenants à travers des exercices de commentaires, est une forme de paraphrase, un autre exercice scolaire très riche pratiqué pendant longtemps, et recommandé dans la didactique des langues.

Ce type d'exercice permettrait à l'apprenant anglophone d'avoir accès au sens approprié dans ses constructions afin de mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral en français, comme ou presque comme un natif.

L'emploi de documents authentiques largement utilisés dans l'apprentissage de langues, est basé sur des textes courts tirés des articles de presse, de romans pour enseigner une notion grammaticale.

R. GALISSON et D. COSTE (1976 : 59) ont défini le document authentique (noté désormais D.A.) en termes suivants :

« En didactique des langues, se dit de tout document sonore ou écrit, **qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle.** Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire sont des documents authentiques. (...). » (Nous soulignons)

Le D.A., tel qu'il est défini ci-dessus, a été un outil utile pour faire découvrir et maîtriser certaines structures grammaticales en FLM ou en FLE.

Nous souhaitons la réintroduction de D.A. dans l'enseignement de la grammaire de FLE en toute légitimité car les petits extraits sont toujours faciles à lire. Ces extraits, ces petits textes peuvent être tirés des écrits locaux (contes, textes en français facile, des saynètes) qui abondent maintenant au Nigeria. La majorité, sinon tous se prêtent à la situation globale dans laquelle s'inscrit l'enseignement/apprentissage de FLE au Nigeria. Ils parlent tous des faits connus de tous les apprenants, ce sont des œuvres qui parlent ou qui relatent des faits relatifs à leur culture et des faits qu'ils vivent au quotidien.

Dans le cas précis de notre centre, les articles de presse locale du Bénin, un pays francophone limitrophe, peuvent être utilisés, car il n'y a pas un journal rédigé en langue française pour le moment au Nigeria.

L'enseignant doit donc s'interroger sur la manière dont il coordonne sa pratique de document et la progression linguistique (en particulier morpho-syntaxique) qu'il suit, que celle-ci relève de son propre choix, du manuel ou de l'institution où il travaille. Cette coordination peut être assurée soit par le choix de documents offrant une certaine récurrence

des formes à étudier, soit dans l'exploitation pédagogique qu'on en fait, en sélectionnant les formes qui s'insèrent dans la progression c'est-à-dire qui va du simple au complexe.

Les D.A. tirés des textes locaux, tels que précisés plus haut vont permettre aux apprenants d'appréhender des nuances ou de percevoir des différences significatives comme le disent H. BESSE et R. PORQUIER (1984 : 165). En commentant un exercice de D.A. sur l'imparfait, ils affirment ce qui suit :

« Mais rappelons que ce qui n'est que nuance pour un professeur, ou pour un francophone est souvent une différence significative, une opposition pertinente pour l'étranger qui apprend le français, simplement parce qu'il l'appréhende sur la base de sa langue de départ et que celui-ci utilise des formes différentes. (...) »

La nuance, la différence significative qu'évoquent les auteurs dans la citation ne se présenteront pas dans l'esprit des apprenants à qui nous recommandons les exercices dans ce cas, car les textes en français sont déjà connus de l'apprenant, soit oralement ou soit par écrit, il sait de quoi il s'agit, de quoi parlent ces textes, il pourra directement accéder au sens des expressions, des constructions sans trop de difficultés.

Par exemple, un D.A. qui parle de saisons locales ne poserait pas trop de difficultés de traduction en français à un apprenant anglophone. Les saisons étant de deux en Afrique et en étant bien conscient de la durée de chaque saison, l'apprenant saura quand il doit interpréter chacune des deux saisons en français, soit par « le Printemps et l'Eté ou l'Automne et l'Hiver ».

Nous sommes conscients du fait que, plus les apprenants sont impliqués dans l'apprentissage, plus ils retiennent les principes ou concepts clés. Dans le cas de l'emploi de l'adjectif qualificatif, plus les apprenants découvrent les règles, et plus ils les formulent au moyen de leur propre expression, mieux ils réussiront à les utiliser dans des constructions à l'oral comme à l'écrit sans beaucoup de difficultés.

Aux exercices déjà proposés, nous ajoutons donc un dernier « exercice de conceptualisation »

« Nous avons appelé **exercices de conceptualisation** une démarche qui s'appuie également sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue cible mais qui est quelque peu différente des démarches que nous venons de présenter. Il s'agit moins, à proprement parlé, d'exercice que de moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants. (...) » (Souligné par les auteurs) H. BESSE et R. PORQUIER (1984 :113)

Cette démarche, a été développée par beaucoup d'auteurs de manuels de FLE, notamment « *C'est le printemps* », 1975, CLE International, réalisé par Jacques Montredon, Geneviève Calbris, Claire Cesso, Dénise Dragoje, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne, « *Cartes sur table 2* », 1983, Hachette, réalisé par René Richterich, Brigitte, « *Mozaique* », Clé International réalisé par Job et al.

D'après les auteurs de « *C'est le printemps* » cités par Laurent Boutonné (2004 :1) dans un article intitulé « Attente grammaticale des apprenants et des enseignants : une adéquation impossible ? » la démarche conceptualisatrice serait :

« Une pédagogie conciliant « réflexion et montage d'automatismes » : « l'étudiant est amené à formuler lui-même des règles simples à partir d'énoncés entendus ou de corpus préparés [...]. A partir de ce corpus, les étudiants proposent une règle simple [...]. Ensuite les exercices fixent cette acquisition. »

Les exercices de conceptualisation ici définis peuvent s'appliquer et s'adapter à la DADD, et ils sont les types d'exercices qui répondent à nos attentes de règles de grammaire découvertes et formulées par les apprenants avec un effort très minimal de la part de l'enseignant.

Laurent Boutonné (2004) cite les auteurs de *Mosaïque*, qui ont bien systématisé la conceptualisation grammaticale, démarche qui vient renforcer l'acquisition et la rétention de règles et principes d'emploi :

« C'est peut-être « Mosaïque » qui a systématisé la conceptualisation grammaticale en y attribuant un fondement théorique : « **le choix méthodique de mosaïque est de présenter tous ces phénomènes morphologiques et syntaxiques à la suite d'une conceptualisation. [...]. La démarche par conceptualisation invite l'apprenant à déduire lui-même les formes et les règles à partir du corpus, dans divers supports.** ». La démarche repose sur plusieurs étapes : une étape qui prépare la conceptualisation : le repérage et le classement ; et une étape de déduction qui débouche sur la production d'une règle à apprendre. » (Souligné par l'auteur)

Les exercices de conceptualisation rendent les apprenants plus participatifs à l'apprentissage. Au lieu qu'ils attendent tout de l'enseignant, ils formulent des règles qu'ils peuvent retenir et mettre en pratique et que l'enseignant doit parfois polir au cas où le niveau de langue de l'apprenant s'avère trop bas ou insuffisant.

L'exercice de conceptualisation que nous recommandons pour l'acquisition du FLE n'est pas nouveau, cette démarche a été proposée directement ou indirectement par de nombreux didacticiens de langues, que ce soit dans l'apprentissage de L.M ou L.E, depuis très longtemps.

Laurent Boutonné (2004 :2) souligne une fois encore la clarté de cet exercice tel qu'il a été présenté dans *Mosaïque*.

« Le postulat est explicite : « On ne peut imaginer que les contenus, ayant été découverts et classés préalablement, seront mieux assimilés : **on retient mieux ce que l'on a découvert soi-même.** » (Nous soulignons)

Comme nous avons eu à le dire dans ce travail, les apprenants en général et, les apprenants anglophones dont il est question dans ce travail ont des difficultés dans leurs expressions, dans leurs pratiques

de la langue française, parce que la grammaire qui leur a été enseignée n'était pas adéquate ou que les méthodes ne sont pas adaptées à leur niveau et pour tant d'autres raisons.

Mais, nous ajoutons à cette multitude de causes probables le fait que l'apprenant ne soit pas lui-même très impliqué dans son apprentissage. De ce fait il retient moins et oublie vite le peu qu'il aurait retenu. Les exercices de conceptualisation lui feront mieux retenir et mieux mettre en pratique, ce qu'il aura participé activement à élaborer.

CONCLUSION

L'enseignement /apprentissage des langues (maternelles, étrangères ou secondes) est ancien, mais ce domaine ne cesse d'attirer, de susciter des critiques très souvent négatives depuis lors.

Ce fait persiste, puisque malgré le grand nombre de recherches, de méthodes, de manuels dans le domaine, la langue, l'expression ne se portent pas mieux surtout du côté des étrangers apprenants une autre langue, tel le FLE dans le cas de ce travail.

Ce fait ne date pas d'aujourd'hui comme le dit Rémy PORQUIER (2000) dans son article paru dans le n° spécial du *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, juillet 2000, *Une Didactique des Langues pour Demain*. Dans sa contribution intitulée « Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle » pp 70-78, l'auteur écrit que :

« La part et le statut de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue non maternelle ont fait l'objet d'interrogations, de propositions, de débats et de recherches multiples depuis **le début du XX^e siècle** et, de façon plus construite, depuis le milieu du siècle. Certes, la question est ancienne. **Cependant, elle paraît avoir pris corps, de façon nouvelle, depuis la fin du XIX^e siècle**, à travers les apports des sciences du langage, des théories de l'apprentissage et de la didactique des langues, et à travers la multiplication et la diversité des contextes et des méthodologies

d'enseignement/apprentissage des langues non maternelles. (Nous soulignons)

C'est donc dans cette optique que nous avons examiné ou mentionné brièvement quelques théories existantes dans le domaine. Nous n'avons pas fait une distinction particulière entre les méthodes d'enseignement du FLM et du FLE, pour la raison que nous avons énoncée, (le FLE n'est pas tombé du ciel, il est issu du FLM, sa grammaire et ses méthodes aussi).

Le fait de proposer d'autres méthodes, d'autres démarches ne signifie pas non plus qu'il n'y a jamais eu de méthodes dans le domaine, c'est que simplement ces méthodes n'ont pas pu produire l'effet escompté d'elles soit, parce que l'enseignant les avait mal interprétées, soit parce que l'apprenant n'avait pas pris au sérieux les principes, soit parce que l'apprenant n'a pas su induire les règles qui découlent de ces méthodes. C'est cette induction, cette participation active de la part de l'apprenant que nous proposons à nos apprenants anglophones du FLE, d'où nous suggérons l'adoption de la DADD, les exercices de mémorisation, la reformulation des règles de grammaire en termes simples par les apprenants.

Les exercices de commentaire de textes viendront renforcer la DADD
La DADD sera davantage renforcée par les exercices avec des documents authentiques, les exercices de conceptualisation.

Ces exercices qui vont renforcer la DADD, et la DADD elle-même ne sont pas nouveaux, ils ont été proposés et mis en application partout dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de langues étrangères, français, anglais, allemand, etc.

Les méthodes de l'enseignement / apprentissage des langues et les exercices ont été beaucoup critiqués et condamnés, mais ils ont été aussi défendus et appréciés par beaucoup qui n'étaient pas des spécialistes, didacticiens ou linguistes, à en croire Laurent Boutonné (2004 :3) :

« Rappelons que cette conception de l'apprentissage par l'action est ancienne : il s'agit

d'une option théorique qui remonte à Aristote :
« **Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en le faisant que nous les apprenons** » (Éthique à Nicomaque, 1103 a), ou Freinet :
« **C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire** » (Souligné par l'auteur)

La DADD, les exercices de conceptualisation de reformulation et d'autres que nous proposons ont été rejetés par beaucoup pour la raison qu'ils faisaient perdre trop de temps.

Les enseignants de langues depuis les temps anciens jusqu'à nos jours semblent toujours pressés d'atteindre des objectifs assignés par des curricula, des programmes scolaires etc.

Les apprenants de leur côté sont pressés d'acquérir, d'emmagasiner trop et trop vite. Cet empressement des deux côtés donne les résultats que tout le monde constate dans le domaine de l'apprentissage de toutes les langues. Pour les critiques, les apprenants, les enseignants qui négligent la mise en pratique des exercices à cause du temps que ces exercices consomment, nous les référons une fois encore à Laurent Boutonné (2004 :5) qui apporte une réponse à leur inquiétude, dans son article en ces termes :

« En liaison avec l'exigence d'explicitier ses choix méthodologiques, on pourrait rappeler l'importance dans l'apprentissage du temps en faisant à l'instar d'H. Weinrich (1999) l'éloge de la lenteur. « **Pour vraiment apprendre n'importe quelle langue, il faut du temps, beaucoup de temps.** Ce n'est pas une affaire de jours, ni de mois, cela se mesure en années » (p.27)

Ou de citer cette réflexion de J.J.Rousseau (1762) : « oserai-je exposer ici la plus grande, **la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation** ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (Rousseau, [1762] 1966 :112 » (Nous soulignons)

Tout enseignant, tout apprenant de langue doit avoir présent à l'esprit les parties que nous soulignons dans la citation ci-dessus, ils doivent se débarrasser d'une tendance forte à ramener un institut de langue aux

réalités économiques et nous rappeler la triste et célèbre maxime : « Le temps c'est de l'argent » (Laurent Boutonné)

Il faudrait accepter de faire une sorte d'éloge de la lenteur en matière d'éducation.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales en français, principalement l'AQ sont un phénomène remarquable chez les apprenants anglophones.

Ce constat que nous avons fait auprès des étudiants en troisième année d'études françaises dans les universités nigérianes nous a poussé à voir de plus près comment se pose le problème, quelles peuvent être les sources du problème, comment résoudre le problème, en proposant de nouvelles pistes. Puisqu'il s'agit des difficultés rencontrées par les apprenants nigériens anglophones pour qui la langue française est une langue étrangère, une langue que la majorité de ces apprenants ont commencé par apprendre pour la première fois à l'université, nous sommes amenés à justifier notre choix, et à jeter un coup d'œil d'une manière très brève, sur l'enseignement de FLE au Nigeria, et à le situer dans le système formel de l'éducation au Nigeria, en nous référant aux travaux de nos prédécesseurs, en particulier, la thèse de TIJANI soutenue en juillet, 2006, qui explique en détails, l'évolution de FLE et les tendances actuelles de son enseignement. Nous avons adopté ce système, pour éviter des contradictions et des répétitions dans les travaux. Nous sommes tous deux (TIJANI et ADENIYI) enseignants dans le même centre, Village Français du Nigeria.

Nous avons eu à passer en revue l'AQ français dans ses multiples usages, comment fonctionne l'AQ anglais comparativement à l'AQ français, afin de voir s'il y a une influence quelconque de l'emploi de ce dernier sur le premier, avant de voir « la sémantique » dans les deux langues.

Nous avons soumis des apprenants à un questionnaire qui vise à obtenir d'eux les vrais enjeux des difficultés qu'ils rencontrent sur l'usage de l'AQ français, et pour leur permettre d'exprimer en toute sincérité leurs opinions sur les méthodes, les théories, les règles qu'ils ont jugées adéquates et faciles à appliquer, et celles qu'ils jugent superflues et difficiles à mettre en application en ce qui concerne l'AQ en anglais et en français.

Les corpus formulés sous forme d'exercices sur tous les aspects de l'usage de l'AQ en français et en anglais sont traités par les enquêtés, les réponses sont analysées afin de vérifier si le constat fait au sujet de leurs difficultés peut être infirmé ou confirmé.

Le passage en revue de différentes difficultés de l'usage de l'AQ français a permis d'identifier les sources des difficultés et de proposer des démarches de résolutions des difficultés

Au cours de ce travail, nous ne nous sommes pas basé sur une théorie, une méthode spécifique, nous ne nous sommes pas attaché à une « Ecole » ou à un groupe de didacticiens, de grammairiens ou de linguistes.

Le problème évoqué ici, n'est pas causé, à nos yeux, par l'emploi d'une méthode particulière, il n'est pas le fait de suivre les principes d'une « Ecole » de grammaire, de linguistique ou de didactique. De même, nous sommes de l'avis que les solutions ne peuvent pas être obtenues en appliquant ou en recommandant les concepts d'une « Ecole » quelconque.

Le fait que nous ayons utilisé les travaux de certains didacticiens (H. Besse, R. Porquier) plus que ceux des autres, signifie que les idées exprimées par ces didacticiens, les modèles qu'ils proposent répondent mieux et correspondent mieux à notre contexte dans le cadre de ce travail.

La démarche, les exercices d'application que nous recommandons ne sont pas inconnus ; ils existaient dans le domaine de la didactique et de l'enseignement de langues étrangères en particulier, depuis longtemps, et ces méthodes ont été mises en application dans plusieurs pays du monde mais ils ne sont pas utilisés dans le cadre du FLE au Nigeria.

Ils ont produit des résultats positifs, c'est la raison pour laquelle nous les avons proposés.

La DADD une pédagogie de projet négociée avec les apprenants qui permettra d'emporter leur adhésion, leur participation active qui aura un effet positif sur leurs apprentissages en entretenant la motivation et la dynamique du travail.

L'adoption des démarches que nous proposons ne signifie pas pour autant l'abandon total de toutes les méthodes connues et mises en pratique et habituellement utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE, bien au contraire, ces activités, ces nouvelles méthodes seront intégrées à celles existant, celles qui sont mieux acceptées par les apprenants, démarches dans lesquelles ils trouvent une finalité précise et utile à leur acquisition du FLE. Ainsi, pourront-ils alors devenir demandeurs pour combler leurs lacunes et acteurs de leur propre apprentissage.

Au cours de ce travail, et lors de la composition des corpus, nous avons demandé aux enquêtés de justifier et d'expliquer leurs choix ou leurs réponses.

La justification ou les explications d'une règle ou d'un emploi sont les démarches d'un linguiste, d'un grammairien, ce que les apprenants ne sont pas. Ils sont des usagers qui ne cherchent qu'à mettre en œuvre une langue : comment fonctionne cette langue leur importe peu.

Il est vrai que des étudiants (très peu) sont de futurs enseignants, mais au niveau actuel de leur apprentissage, l'acquisition de la langue est plus importante pour eux plus que l'explication de règles ou de principes d'emploi.

H. Besse (1986 :26), explique les difficultés des explications grammaticales dans la classe en ces termes :

«(...). Nombreux sont ceux qui ont appris scolairement ou universitairement une description ou une simulation grammaticale (même savante) d'une langue L2, et qui se montrent incapables de faire un usage approprié de cette langue dans la plus simple des conversations. (...). « En fait, ce qu'ils connaissent, ce sont des livres de grammaire et non la grammaire » A.Wisniewska-(1981 :34). (...). »

Le fait de demander aux apprenants d'expliquer une règle de grammaire entraîne parfois le découragement dans l'apprentissage et cela peut conduire à l'abandon total chez certains, c'est pourquoi nous ne

sommes plus basé sur leur justification pour déterminer la réussite ou l'échec des exercices donnés aux apprenants

Comme le dit A. WISNIEWSKA (1981) cité par H. BESSE, les apprenants connaissent des livres qui correspondent aux méthodes. Ces méthodes abondent en FLE, elles se succèdent et se bousculent sur le marché de l'enseignement/apprentissage, et beaucoup de ces méthodes arrivent en Afrique à des prix exorbitants qui dépassent le pouvoir d'achat des apprenants et parfois celui des enseignants. L'expérimentation des unes n'est parfois pas encore achevée que d'autres sont déjà mises en circulation. Cette bousculade des méthodes en FLE conduit un inspecteur africain à ironiser en ces termes :

« Heureusement que nous n'avons pas les moyens d'acheter les dernières méthodes ! Vous les considérez vous-même déjà périmées. C'est donc un moindre mal si nous passons directement aux suivantes, qui d'ailleurs ne font que reprendre les précédentes. » : (Maxime Z. SOMÉ (2003)

Cette abondance de méthodes met l'enseignant et l'apprenant dans un embarras de choix et complique la situation. Pour éviter cet embarras, nous proposons l'adoption de DADD.

L'adoption des démarches, suivie des exercices d'application que nous proposons demande à l'enseignant de faire plus qu'il n'en avait l'habitude. L'enseignant de FLE chargé de l'enseignement de la grammaire doit faire un peu plus d'effort surtout dans sa connaissance ou pratique de la grammaire anglaise. Il doit avoir une connaissance un peu supérieure à celle que possèdent les apprenants en langue anglaise. Le professeur doit savoir comment fonctionnent les structures de la langue anglaise afin de faire des comparaisons entre l'anglais et le français pour que l'apprenant ne tombe pas dans des pièges. Sans être un expert en études anglaises ou angliciste, l'enseignant peut avant d'entreprendre tout enseignement des structures de FLE, s'enquérir et chercher à savoir comment les mêmes structures fonctionnent en anglais. Et si par défaut de temps, une simple question posée aux apprenants en début de cours (Comment se fait, ou bien quelle est la

structure anglaise qui correspond à ...) suffirait pour permettre à l'enseignant de savoir orienter son enseignement afin qu'il soit bénéfique aux apprenants.

La DADD, et les exercices que nous proposons demandent beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant.

« De plus si l'enseignant veut être compris des étudiants **qui ne sont pas spécialistes de la grammaire et qui, pour la plupart, ne se destinent pas à le devenir**, il doit constamment reformuler les analyses et propositions du grammairien en tenant compte de ce qu'il peuvent comprendre, en particulier quand cette reformulation est effectuée en L2 ». (Nous soulignons) H. BESSE (1986 : 26-27).

Comme le dit H.BESSE, nous pouvons affirmer que seulement un nombre très limité des étudiants qui viennent au VFN, rêve de devenir enseignant surtout enseignant de langues. Ils veulent tous devenir banquiers, ambassadeurs ou exercer d'autres fonctions

Il est donc assigné à l'enseignant de grammaire une fonction supplémentaire, celle de reformuler, de redéfinir, de faire comprendre autrement les idées, les explications des grammairiens avec peu de mots et d'explications, afin que la classe de langue ne devienne pas une classe de littérature ou de cultures et civilisations où tout doit être expliqué.

La méthode et les exercices d'application demandent à l'apprenant d'être plus participatif, de contribuer à sa propre formation. Il faut qu'il observe bien afin de déduire et de bien maîtriser les règles pour un meilleur usage de grammaire de la langue française, à l'exemple du natif, et afin qu'il puisse se faire comprendre par lui.

La recherche des sources des difficultés de l'emploi de l'AQ nous a permis de voir que ces sources sont multiples et touchent les enseignants, les apprenants, les autorités, les parents, etc.

L'enseignant est pointé du doigt surtout dans le sens qu'on suppose qu'il aurait induit une fausse notion grammaticale à l'apprenant par manque de méthode appropriée, ou bien parce que l'enseignant lui-

même ne maîtrise pas le domaine grammatical qu'il doit faire acquérir à l'apprenant.

Il est donc recommandé que tout enseignant de grammaire ait une solide culture grammaticale pour lui permettre d'aborder de manière critique les règles de grammaire énoncées dans les manuels. Sa connaissance solide en grammaire va lui permettre de nuancer présentation et exercices et de développer l'esprit de curiosité, de découverte chez l'apprenant.

Cette lacune probable de la part de l'enseignant dans son domaine d'intervention interpelle les autorités responsables des institutions où exercent de pareils enseignants. Les institutions doivent encourager la formation continue des enseignants, des stages de recyclage doivent être organisés périodiquement pour permettre aux enseignants de se remettre à jour, de prendre connaissance de nouvelles méthodes dans leur domaine d'intervention.

La DADD et les exercices grammaticaux que nous avons proposés pour l'enseignement de la grammaire dans notre milieu universitaire ne sont pas nouveaux comme nous l'avons dit. Mais il demande plus de temps, plus de connaissances grammaticales de la part de ceux qui les mettront en application, c'est-à-dire les enseignants chargés de l'enseignement de « Structures de la langue », qui correspond à la grammaire.

Nous faisons donc appel aux autorités de nos universités nigérianes et aux autorités du VFN et à celles des autres centres des études françaises au Nigeria, de chercher et de débloquent les fonds nécessaires pour la formation continue, les stages de recyclages de enseignants de FLE dans de domaines variés.

Nous joignons ainsi notre voix à celles de nos prédécesseurs, ALAWODE (2005), TIJANI (2006) pour ne citer que ceux dont les travaux sont plus récents et qui ont tiré la sonnette d'alarme à propos de la formation continue pour les professeurs dans leur domaine.

Au cours de l'analyse de corpus, nous avons remarqué qu'il y a un grand écart entre la performance et les niveaux d'études de quelques

apprenants qui ont fait leurs études primaires jusqu'au niveau du BAC dans les pays francophones.

Il est vrai que ces apprenants s'expriment bien à l'oral, qu'ils sont parmi les meilleurs, sinon les meilleurs de leur groupe, mais leurs productions écrites, surtout dans le cadre de notre recherche ont montré quelques défaillances, quelques lacunes indignes du niveau qu'ils sont supposés avoir.

Nous pensons dans un premier temps, comme une suite logique à notre recherche, devoir prolonger notre recherche en direction du groupe de tels apprenants, afin d'établir les sources de leur lacunes surtout en grammaire. Une fois que les sources de leurs lacunes seront établies, une nouvelle forme ou démarche pourra être proposée pour remédier à ces déficiences, étant donné les étudiants nigériens nés et scolarisés dans les pays francophones limitrophes du Nigeria, sont de plus en plus nombreux dans nos universités.

En adoptant la DADD, nous avons souhaité que l'enseignant du FLE approfondisse ses connaissances grammaticales en français comme en anglais, ce qui lui permettrait de mieux gérer sa classe, mieux dispenser son enseignement et conduire l'apprenant à faire bon usage de la langue française tout en prenant conscience du fonctionnement de l'anglais, langue de scolarisation.

Une fois encore nous soutenons que la même didactique doit, fondamentalement, être appliquée à l'enseignement de la langue anglaise et de la langue française, même si ces deux langues ont des statuts radicalement différents au Nigeria. Nous pensons en effet que la langue anglaise doit être considéré et enseignée comme une langue étrangère, mais en tenant compte tout particulièrement de son rôle de langue de scolarisation et d'éducation.

D'où notre proposition de structurer rationnellement le contenu grammatical de la langue dans l'enseignement à tous les niveaux au Nigeria ; proposition qui trouvera son aboutissement dans un cadre institutionnel si les autres chercheurs et enseignants du FLE au VFN se joignent à nous dans un premier temps. Dans un cadre plus large, la

participation à ce projet de structuration par d'autres enseignants du FLE et de la langue anglaise, surtout aux niveaux tertiaires, lui donnera une envergure nationale. Ceci serait une deuxième suite logique à notre recherche.

Comme une seule hirondelle ne fait pas le printemps, notre voix seule et isolée ne peut pas changer les pratiques en cours actuellement. Il faut que nous soyons rejoint par d'autres enseignants ou chercheurs au Nigeria, enseignants et chercheurs de FLE et d'ALE (Anglais Langue Etrangère).

Ainsi, la suite que nous envisageons à notre recherche se situera une fois encore de plus dans un cadre institutionnel (VFN) et régional (le Nigeria), puisque le Nigeria n'est pas le seul pays anglophone de l'Afrique.

Pour terminer, nous ne prétendons pas pouvoir complètement éliminer les difficultés d'accès à la sémantique de certaines constructions adjectivales que rencontrent nos apprenants, cependant, nous espérons que nos propositions constitueront une petite et modeste pierre à la construction de l'édifice de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Nigeria en particulier, et si possible dans toute la sous région ouest africaine anglophone.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I MANUELS

- 1-M. ARRIVÉ et al. , (1964) *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.
- 2-ANKO P., (2004), *English in Use*, Free Enterprise Publishers, Lagos
- 3-BAILLY D., (1998), *Didactique de l'anglais (2)*, Nathan Pédagogique
- 4-BAILLY D., (1984), *Les langues modernes- Eléments de didactique des langues*. Première partie- Imprimerie VAUDRY LYON
- 5-BANGE P., (2005), *L'apprentissage d'une Langue Etrangère. Cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan
- 6-Lysiane BERNON, (2005) « *Quelques pistes pour l'enseignement du français à un public de faux étudiants adultes* », travaux de didactique du FLE n° 53 (2005) I.E.F.E. Université Paul Valéry Montpellier.
- 7-C. BAYLON et P. FABRE, (1973), *Grammaire systématique de la langue française*, Université Nathan Information Formation.
- 8-Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, Université
- 9-H. BESSE et R. PORQUIER, (1984), *Grammaire et Didactique des langues*, Hatier, Paris
- 10-Douglas BIBER et al., (2000), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, LONGMAN, ENGLAND
- 11-Marc BOSQUART (1998), *Nouvelle Grammaire Française*, Montréal Canada, Toronto, 4501, rue Drolot.
- 12-Patrick CHARAUDEAU (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- 13-Suzanne G- CHARTRAND, (1996) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Editions Logiques. Québec- Canada
- 14-Jean-Claude CHEVALIER et al. (1964), *Grammaire Larousse*
- 15-Jeanine COURTILLON (2000), "*Expliquer ou Comprendre*" *Apprentissage d'une langue étrangère seconde 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck University
- 16-CYR P., (1998), *Didactique des Langues Etrangères. Les stratégies d'apprentissage*, CLE, International

- 17-Delphine Denis et al. (1997), *Encyclopédie de la grammaire et de l'orthographe*, Librairie Générale Française
- 18-Jean DUBOIS/ René LAGANE (2001), *La Nouvelle Grammaire du Français*, Paris, Larousse
- 19-Adeleke O. FAKOYA (2004), *Fundamentals of English Studies*, edited by A.O.K. NOAH, OLU-AKIN PUBLISHERS- LAGOS-IBADAN
- 20-Catherine FUCHS (1994), *Paraphrase et énonciation*, OPHRYS, Paris.
- 21-Rodolphe GHIGLIONE, Benjamin MATALON (1995), *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique*, 4^{ème} Tirage, Armand Collin Editeur, Paris.
- 22-M. GREVISSE (1993), *Le Bon Usage* 13^{ème} édition
- 23-M. GREVISSE et A. GOOSSE (1989), *Nouvelle Grammaire Française*, 2^{ème} édition, Duculot, 1989
- 24-O. HOUDE et al., (1998), *Vocabulaire de Sciences cognitives*, PUF.
- 25-Todney HUDDLESTON et al., (2000), *The Cambridge Grammar of English Language*, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- 26-G. KLEIBER (1999), *Problèmes de Sémantique. La polysémie en questions. Sens et structures*. Septentrion- Presses Universitaires Paris.
- 27-Paul LARREYA et Claude RIVIÈRE, (2005), *Grammaire explicative de l'anglais*, Edition Pearson Education France, 47 bis, rue des Vignaires 75010, Paris France.
- 28-Björn LARSON (1994), *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive* : Etudes Romanes de Lund 50. Lund University Press
- 29-John LYONS (1995), *LINGUISTICS SEMANTICS An Introduction*, Cambridge University Press
- 30-Olivier MARTIN (2005), *L'enquête et ses méthodes- Le questionnaire*, 2^{ème} édition refondue, Armand Colin.
- 31-André MARTINET (1979), *Grammaire Fonctionnelle du français*, Crédif/Didier, Paris.
- 32- Pierre MARTINEZ (1996), *La Didactique des Langues Etrangères- Que-sais-je ?* PUF
- 33 G. MAUGER (1968), *Grammaire du français d'aujourd'hui*, Hachette.

- 34- Roger MUCCHIELLI (1990), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, ESF-Editeur-Entreprise Moderne d'Édition, Paris.
- 35-M. NOAILLY (1999), *L'essentiel : L'adjectif en français*, Ophrys
- 36-Normand Robidoux (1987), *Grammaire Générale Guérin*, Guérin, Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada
- 37-Gabriel A. OSOBA (2001), *English for Effective Communication*, OLU-AKIN PUBLISHERS- IBADAN- LAGOS
- 38-Louis PORCHER, Bertrand SAPIN-LIGNIERS (1987), *Quel professeur êtes-vous ? Profils de l'enseignement de FLE*, Hatier/Didier.
- 39-Sylvie Poisson QUINTON et al. (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE INTERNATIONAL, VUEF
- 40-Martin RIEGEL et al. (1994), *Grammaire Méthodique Du Français* : PUF
- 41-Jean TOURNIER (1985), *Introduction Descriptive de l'anglais contemporain*- CHAMPION-SLATKINE, Paris, Genève.
- 42- Bernard VICTORRI, Catherine FUCHS (1996), *La polysémie construction dynamique du sens*, Hermès- Paris.
- 43- J. P. VINAY, J. DABELNET (1958), *Stylistique comparée du français et de l'Anglais*, Paris, Didier
- 44- Marc WILMET (2003), *Grammaire Critique du Français*, 3^{ème} édition, Paris, Duculot.
- 45- SÉBILLE-LOPEZ, Philippe (2004): "Des Britanniques et de la langue anglaise en Afrique en général et au Nigéria en particulier" in HÉRODDOTE, *Revue de géographie et de géopolitique* n° 115, 4^{ème} trimestre, 2004 pp.91-116.
- 46- Maxime Z. SOMÉ (2003), *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, L'Harmattan, Paris.

II ARTICLES

- 1- ATOYEBI Lanre et al (1995), « L'article du français et les difficultés des professeurs du secondaire » () « Problèmes de l'apprentissage des pronoms français chez les apprenants nigériens, in INTERFERENCES

- DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU NIGERIA » Bodija, Ibadan Signal Educational Services Ltd.Pp 1-57.
- 2- H. BESSE (2001) « Peut-on naturaliser l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier ?in LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, N° spécial » Paris Hachette, Pp 29-57.
- 3- H. BESSE (1986) « Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques in LANGUES MODERNES » 2 : Paris Larousse Pp 19-33
- 4- Laurent BOUTONNÉ (2004), « Attentes grammaticales des apprenants et des enseignants : une adéquation impossible ? in Marges Linguistiques », M.L.M.S.Editeur, Saint-Chamas (France) Pp.1-8.
- 5- Raymond CAPRÉ (2002), « Introduction du N° 13 de Les Cahiers de l'ILSL », Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne, Pp.1-4.
- 6- P. CHARAUDEAU (2001) « De l'enseignement d'une grammaire de sens in LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI »Paris N° 135, octobre- Pp 20-30.
- 7- Jean-Louis Chiss (2002), « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire in Les Cahiers de l'ILSL », N° 13 Institut de Linguistique.et des Sciences du langage de l'Université de Lausanne, Pp.5-15.
- 8- Francis DEBYSER (1969) « Introduction au N° 65, LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, Guide pédagogique pour le professeur de français », Juin, 1969, Paris Hachette Pp 6-7.
- 9- Dominique DELORMIER (1980) « La place de l'adjectif en français bilan des points de vue et théories du XXe siècle in CAHIERS DE LEXICOLOGIE », N° 37 Besançon Pp.5-24.
- 10- Eugène FAUCHER (1976), « La place de l'adjectif, critique de la notion d'épithète”, in LE FRANÇAIS DANS LE MONDE TOME XXXIX, »Université de Strasbourg Pp. 119-127.
- 11- Mats FORSGREN (1993) « L'adjectif et la fonction d'apposition : observations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques in L'INFORMATION grammaticale, N° 58 juin, Paris, Edition BAILLIERE, Pp.15-21

- 12- Jean GOES (1993), « A la recherche d'une définition de l'adjectif in L'INFORMATION grammaticale, N° 58, juin, Paris Edition BAILLIERE, Pp.11-14.
- 13- Marcia HAAG (1997), «Continuous and discrete adjectival scales in LINGUA», Volume 103.N.H. ELSEVIER, Pp.113-126.
- 14- Rémi JOLIVET (1980), « La place de l'adjectif épithète in La Linguistique vol. 16. Fascicule 1.PUF Pp. 77-99.
- 15- Thérèse Jeanneret (2002), « Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques in Les Cahiers de l'ILSL », N° 13 Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de L'Université de Lausanne, Pp.37-49.
- 16- Pierrette VACHON L'HEUREUX (1984) « Le mot et son emploi en phrase : l'adjectif épithète d'après Gustave Guillaume in Modèles Linguistiques », Tome VI, Fascicule 2, Presses Universitaires de Lille Pp.43-53.
- 17- Danielle LEEMAN (2001) « Quand les formes informent : De la grammaire à la sémantique », LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, N° 135, Paris, Armand Colin/AFEF Pp.12- 19.
- 18- M.A. LUCAS (1975), «The syntactic classes of antenominal adjectives in English in LINGUA», Volume 35, Issue 2.N.H. ELSEVIER, Pp 155-171.
- 19-E. MARQUEZ (1998), « Classification des adjectifs: Etude exploratoire sur l'organisation sémantique des adjectifs in LANGAGES » N° 132, Décembre, Paris, Larousse Pp 87-107.
- 20- Henning NØLKE (1996), « Où placer l'adjectif qualificatif épithète ? Focalisation et Modulation in LANGUE FRANCAISE », N° 111, sept 1996, Paris Larousse Pp. 38-58.
- 21- M. RIEGEL (1993), «Grammaire et référence : A propos du statut sémantique de l'adjectif qualificatif, in L'Information grammaticale», N° 58, juin, 1993, Paris, Editions BAILLIERE Pp. 5-10.
- 22- Colette ROJAS (1969) « L'enseignement de la grammaire, in LE FRANÇAIS DANS LE MONDE », Juin 1969 Paris, Hachette, Pp 50-51.

23- Harald WEINRICH (1966), «La place de l'adjectif en français in Vox Romanica» N° 25 1966, ANNALES HELVETICI-FRANCKE VERLAGBERN, Pp 82-89.

III. DICTIONNAIRES

- 1- HARRAP'S CHAMBERS, *The Authority on English today, Concise Dictionary*, Chambers Harrap Publishers LTD., 2004
- 2- Franck NEVEU (2004) *Dictionnaire des Sciences du langage*, Armand Colin, Paris
- 3- *LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH*, The Living dictionary, new edition, 2003
- 4- *A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS* (2003) 4th edition, by David Crystal, BLACKWELL Publishers, LTD
- 5- *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2000
- 6- *Dictionnaire, LE ROBERT MICRO* (1998).
- 7- O. DUCROT et J-M. SCHAEFFER (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions Seuil
- 8- Georges MOUNIN (1995), *Dictionnaire de la linguistique*, Quadrige/PUF
- 9- R. GALISSON et D. COSTE (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
- 10- Henri BONNARD (1971), *GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANCAISE*, Larousse.
- 11- *TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE*, C.N.R.S. GALLIMARD, 19971.

IV. WEB

- 1- Célestin Freinet (2006) « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école », <http://freinet.org/pef/gram4page.htm>.
- 2-Laurent Boutonné (2004) « Attentes grammaticales des apprenants et des enseignants : une adéquation impossible ? » Marges Linguistiques. [http : www.marges linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)
- 3- "Syntaxe de l'adjectif"- Encyclopédie en ligne.com. [Http//www.encyclopédie-ligne.com/s/sy/syntaxe cle_1_adjectif.htm](Http://www.encyclopédie-ligne.com/s/sy/syntaxe cle_1_adjectif.htm).

ANNEXE

TABLE DES MATIERES	PAGES
Questionnaire	P.1
Exercice A	P.2
Exercice B	P.3
Exercice C	P.4
Exercice D	P.5
Exercice E	P.7
Exercice F	P.8
Exercice G	P.9
Réponses au questionnaire	P.10
Réponses à l'exercice A	P.54
Réponses à l'exercice F	P. 79
Réponses à l'exercice B	P.89
Réponses à l'exercice C	P.103
Réponses à l'exercice D	P.114
Réponses à l'exercice G (i) et G (ii)	P.140
Réponses à l'exercice E	P.151

RESUMES

Titre : Sémantique de l'adjectif qualificatif en français et apprentissage du FLE. Etude de cas : les apprenants anglophones du Village Français du Nigeria.

Résumé :

Le français langue étrangère (FLE) était enseigné au Nigeria depuis des années 50 comme une matière facultative dans les écoles secondaires, avant d'avoir un statut obligatoire depuis maintenant plus de dix ans (1998).

Pour des raisons économique, politique et sociale, le Nigeria a décidé de développer l'étude et l'apprentissage de la langue française, au secondaire et aux niveaux tertiaires où beaucoup d'apprenants l'étudient pour devenir de futurs enseignants et exercer d'autres fonctions.

Enseignant la grammaire au Village Français du Nigeria (VFN), Centre Inter Universitaire des Études Françaises où tout étudiant doit s'inscrire pour le programme d'immersion linguistique avant l'obtention du diplôme de "Licence", nous avons constaté qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés en grammaire, qui est la base d'une bonne acquisition et un meilleur emploi de toute langue.

L'analyse des difficultés en grammaire et la proposition des approches de solutions leur permettront de mieux s'exprimer en français.

Notre thèse présente quelques difficultés de l'emploi de l'adjectif qualificatif et propose des approches pour un meilleur enseignement et acquisition de la grammaire de FLE au VFN en particulier, et dans d'autres départements de FLE au Nigeria en général.

Elle s'inscrit enfin dans un cadre institutionnel car elle rejoint celles d'autres chercheurs du VFN qui ont déjà travaillé sur d'autres aspects de l'enseignement de FLE, tout en évoquant le problème de la formation continue de l'enseignant.

Topic: Semantics of qualifying adjective in French and learning of french as a foreign language a case study: anglophone learners of Nigeria French Language Village

Summary:

French as a foreign language was taught in Nigeria, as an optional subject in secondary schools in the 1950s before being made compulsory about 10 years ago (1998).

For economic, political and social reasons, Nigeria decided to develop teaching and learning of French language at secondary and tertiary levels. Many students study it to become teachers or work in other related fields.

Every student must register for a linguistic perfection programme in Nigeria French Language Village (NFLV), an Inter University Centre for French Studies before getting a degree. As a lecturer, we noticed that they have difficulties in grammar, which is the basis for acquisition and proper use of any given language.

Analysing these difficulties and proposing new approaches can help them express themselves better in French.

This Thesis analyses difficulties in the use of qualitative adjectives and proposes a better way of teaching and grammar acquisition in French at NFLV in particular and in other French departments in Nigeria.

Finally, it corroborates other researches already done on the teaching of French in NFLV, while shedding light on the problem of in service training of lecturers.