

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ FERHAT ABBES – SETIF –  
UFAS (ALGERIE)

## **MEMOIRE**

Présenté à la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales  
Département des Lettres Etrangères  
Filière: Français  
Ecole Doctorale Algéro- Française

Pour l'obtention du Diplôme de

## **MAGISTER**

**Option: Sciences du Langage**

Par

**Nacéra CHEDRI**

## **L'UTILISATION DE LA NEGATION EN FRANCAIS**

**CAS DES ETUDIANTS DU DEPARTEMENT DE  
FRANCAIS DE L'UNIVERSITE DE SETIF**

Soutenu le: 18/ 01/ 2009 devant la Commission d'examen:

Président du jury: MANAA Gaouaou, Maître de conférences, Université de Batna

Rapporteur: ABDELHAMID Samir, Maître de conférences, Université de Batna

Examineur: KHADRAOUI Said, Maître de conférences, Université de Batna

Examineur: DAKHIA Abdelhamid, Maître de conférences, Université de Biskra

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes à qui j'aimerais exprimer ma profonde gratitude.

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de recherche pour ses conseils, ses encouragements, ses lectures critiques et remarques constructives mais aussi pour sa patience.

Je remercie également tous les étudiants qui ont rendu possible ce travail.

Ma gratitude va également aux nombreuses personnes qui, par leurs remarques pertinentes, m'ont permis d'améliorer mon texte.

Enfin, je remercie mes parents, ma soeur et surtout ma cousine Nabila pour m'avoir soutenue et "supportée" tout au long de la réalisation de ce travail de recherche.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION ET OBJECTIF DE L'ETUDE</b>	<b>1</b>
<b>DISPOSITION DE L'ETUDE</b>	<b>2</b>
<b>PRECISION TERMINOLOGIQUE</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>1 A PROPOS DE LA NEGATION</b>	<b>4</b>
1.1 La nature de la négation	4
1.2 Interprétations linguistiques de la négation	4
1.2.1 Aspects pragmatique-sémantique de la négation	5
1.2.2 Aspects morphosyntaxiques de la négation	6
<b>1.3 LE SYSTEME DE LA NEGATION EN FRANCAIS</b>	<b>7</b>
1.3.1 Evolution de l'expression de la négation	7
1.3.2 L'expression de la négation en français moderne	8
1.3.2.1 Les formes langagières de la négation	9
1.3.2.1.1 La négation <i>non</i>	9
1.3.2.1.2 La négation de phrase	10
1.3.2.1.3 La négation partielle	11
1.3.2.1.4 La négation de constituant	12
1.3.2.1.5 La négation exceptive ou restrictive	13
1.3.2.1.6 La négation cumulée	13
1.3.2.1.7 Négation et coordination	14
1.3.2.1.8 Le <i>ne</i> explétif	14
1.3.3 Les morphèmes négatifs et leur combinaison	15
<b>1.4 CADRE THEORIQUE</b>	<b>16</b>
1.4.1 La portée de la négation	17
1.4.2 La finitude verbale	18
1.4.3 Les expressions figées	19
1.4.4 Etudes sur la négation	20

1.5.1	<b>Questions de recherche</b>	22
1.5.2	<b>Hypothèses de départ</b>	22
<b>CHAPITRE II</b>		
2	<b>LES APPRENANTS AVANCES</b>	24
2.1	Les apprenants avancés dans les recherches sur l'acquisition des langues	24
2.1.1	Thèmes de recherche	24
2.1.2	Pour conclure	25
2.2	A propos de l'apprenant avancé	26
2.2.1	Traits caractéristiques de l'apprenant avancé	27
2.2.1.1	Zones de fragilité dans la compétence grammaticale	27
2.2.1.2	Compétences discursives et dialogiques	28
2.2.1.3	Variation dans la compétence sociolinguistique	29
2.2.2	Stades de développement en français L2	30
2.2.2.1	Corpus et méthodologie	30
2.2.2.2	Itinéraires et stades proposés	33
2.2.2.3	Caractérisation des stades	34
2.3	<b>LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE DES APPRENANTS AVANCES</b>	37
2.3.1	La compétence de communication	38
2.3.2	La compétence sociolinguistique	38
2.3.3	Français standard et français parlé	39
2.3.4	L'apprenant avancé et la compétence sociolinguistique	40
2.3.4.1	La compétence sociolinguistique dans la salle de classe	41
2.3.4.2	La variation sociolinguistique	42
2.3.4.3	Recherche sur l'appropriation la variation sociolinguistique en français	43
2.3.5	Enseignement et variation sociolinguistique	44
2.3.5.1	Les manuels d'enseignement	44
2.3.5.2	Le discours pédagogique	44
2.3.6	La variation dans l'emploi du <i>ne</i> de la négation	45
2.3.6.1	Corpus et méthodologie	46
2.3.6.2	Facteurs déterminant l'effacement du <i>ne</i>	46

2.3.6.3	Résultats et discussion	47
<b>CHAPITRE III</b>		
3	<b>L'UTILISATION DE LA NEGATION PAR DES APPRENANTS AVANCES DE L'UNIVERSITE DE SETIF</b>	49
3.1	Les données, les sujets, les enregistrements	49
3.2.1	Les transcriptions	50
3.2.2	Les conventions de transcription	51
3.3	Analyse de l'emploi de la négation	52
3.3.1	L'emploi de <i>non</i> et ses fonctions discursives	52
3.3.1.1	<i>Non</i> de confirmation et <i>non</i> d'autocorrection	52
3.3.1.2	<i>Non</i> dans le sens de "n'est-ce pas?"	52
3.3.1.3	<i>Non</i> anaphorique	53
3.3.1.4	<i>Non</i> de renforcement	54
3.3.1.5	<i>Non</i> de reformulation	54
3.3.2	L'adverbe <i>pas</i>	55
3.3.3	La négation de constituant (nég C)	56
3.3.4	La négation partielle	57
3.3.5	La négation restrictive	59
3.3.6	La négation de phrase	60
3.3.6.1	Finitude verbale et place de la négation	60
3.3.6.2	Omission de la particule <i>ne</i>	62
3.3.6.3	Les expressions figées	65
3.3.7	La négation cumulée	67
3.4	La négation lexicale	68
3.5	<b>SYNTHESE DE L'ANALYSE</b>	68
	<b>CONCLUSION ET PISTES A SUIVRE</b>	72

ان نتائج عدد كبير من الدراسات التي أجريت يبين أن التحكم في علامات النفي مهمة صعبة على المتعلمين، إذ يقتضي الأمر إجراء علاقة بين عديد الظواهر البنيوية. و عليه، نقترح في دراستنا هذه، و بعد وضع الخطوط المميزة للمتعم المسمى متقدما، ملاحظة و وصف استعمال طلبة السنة الأولى فرنسية بجامعة سطيف للنفي. هذا، و تحقيقا لذلك، يتعين دراسة وضع علامات النفي في الملفوظات و وظائفها الخطابية.

### الكلمات المفاتيح

المتعلمون المتقدمون، النفي، الكفاءة اللغوية، الكفاءة الاجتماعية اللغوية، الوظائف الخطابية.

Les résultats d'un grand nombre d'études montrent que la maîtrise des marqueurs de la négation est une tâche difficile pour les apprenants, dans la mesure où elle nécessite la mise en relation de plusieurs phénomènes structurels. Dans ce travail d'étude, nous nous proposons, après avoir esquissé les traits caractéristiques de l'apprenant dit avancé, d'observer et de décrire l'utilisation de la négation par des étudiants de 1<sup>ère</sup> année de français de l'Université de Sétif. Pour ce faire, nous étudierons le placement des marqueurs de négation dans les énoncés et leurs fonctions discursives.

Mots clés: apprenants avancés; négation ; compétence linguistique; compétence sociolinguistique; fonctions discursives.

## INTRODUCTION ET OBJECTIF DE L'ETUDE

La négation forme un terrain de recherche très vaste. En effet, la négation est un opérateur essentiel qui intervient dans des domaines très variés allant de la philosophie et de la logique à la pragmatique, aux théories d'argumentation et aux logiciels d'ordinateurs. En linguistique, la négation est une opération qui consiste à désigner comme fausse une proposition préalablement exprimée ou non; elle s'oppose à l'affirmation. Même si l'on définit la négation comme un phénomène de sens ou logique, qui consiste à poser un fait, une entité, un procès, etc. pour nier qu'il se soit produit ou que le procès s'applique à tel ou tel objet ou qu'il se soit déroulé dans telles ou telles circonstances, il faut tenir compte des formes, des moyens linguistiques par lesquels la négation se réalise et se reconnaît.

Les résultats d'un grand nombre d'études en acquisition d'une langue seconde ou étrangère (désormais **L2**) montrent que la maîtrise des marqueurs de la négation est une tâche difficile pour les apprenants, dans la mesure où elle nécessite la mise en relation de plusieurs phénomènes structurels. Ainsi, l'apprenant doit saisir non seulement la signification de chaque item linguistique, mais aussi la position de cet item dans la chaîne syntagmatique et la fonction pragmatique que chaque item assume dans un contexte discursif donné. Partant de ce constat, nous avons décidé d'examiner l'utilisation de la négation par des étudiants algériens du Français Langue Etrangère et de voir dans quelle mesure ces apprenants maîtrisent, ou ne maîtrisent pas, l'emploi des différents marqueurs de la négation. Pour ce faire, nous étudierons le placement de ces marqueurs dans leurs énoncés ainsi que leurs fonctions discursives. Notre corpus d'étude se compose de productions langagières, recueillies auprès d'une dizaine d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année du Département de Français, à l'Université de Sétif .

Tout en nous inscrivant dans une approche fonctionnaliste, nous nous inspirerons pour notre travail de recherche des résultats des travaux traitant de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (**RAL**). Ce champ d'étude a pris de plus en plus d'importance au cours des vingt-cinq dernières années, les études dans ce domaine se divisant, *grosso modo*, en trois approches différentes. Ces approches reposent sur des principes théoriques différents, à savoir, les perspectives générativiste, fonctionnaliste et interactionniste (voir infra). Alors que l'approche générativiste accorde un rôle prépondérant à la syntaxe et que la perspective interactionniste s'attarde sur le rôle des interactions verbales dans le développement des connaissances, l'approche fonctionnaliste s'intéresse aussi bien aux aspects

sémantiques, pragmatiques et discursifs, qu'à l'aspect syntaxique. Ce faisant, le fonctionnalisme met l'accent sur la fonction de communication de la langue, prenant, *a priori*, la perspective de l'apprenant et s'intéressant aux moyens mis en oeuvre par ce dernier pour exprimer certains concepts. Nous nous baserons aussi sur les résultats de l'étude concernant l'acquisition du français L2 par des apprenants suédophones, résumée dans les *itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2* (Bartning et Schlyter , 2004)

Le cadre de l'étude sera donc descriptif et comparatif, les productions de nos apprenants étant comparées à celles des apprenants de l'étude susmentionnée.

### **DISPOSITION DE L'ETUDE**

Ce travail de recherche se divise en trois chapitres. Le premier chapitre comprend trois sections. La section 1 présentera des considérations générales sur la négation ainsi que les aspects pragmatico-sémantiques de ce phénomène. La section 2 détaillera le système de la négation en français . La section 3 sera consacrée au cadre théorique. Il y sera présenté les termes et notions employés dans ce travail d'étude (portée, finitude verbale, expressions figées), ainsi que nos questions de recherche et nos hypothèses de départ. Nous ferons aussi dans cette même section un bref tour d'horizon des études antérieures pertinentes pour notre travail .

Dans le deuxième chapitre, il sera question des apprenants avancés et de leurs traits caractéristiques (linguistiques, sociolinguistiques et discursifs). Un intérêt particulier sera consacré à la compétence sociolinguistique des apprenants avancés, en relation avec l'emploi de la négation.

Le dernier chapitre sera consacré à l'analyse de nos données. Nous y aborderons le sujet de la collecte du corpus d'étude et de la transcription des données recueillies. Nous traiterons ensuite de l'analyse de ces données. Enfin, nous présenterons la synthèse de notre analyse ainsi que la conclusion de ce travail de recherche et les pistes à suivre.

Concernant le système de la négation en français, nous avons choisi de nous référer en grande partie à la *Grammaire méthodique du français* de Riegel et al.(2004). Cet ouvrage destiné, ainsi que le notent ses auteurs dans l'avant-propos, "*à tous ceux que leurs travaux ou leurs activités amènent à aborder le français contemporain dans une optique résolument linguistique*", présente une grammaire au sens large du terme, prenant en compte tous les aspects de la forme et de



l'interprétation des énoncés. Estimant "*que la richesse et la complexité des données linguistiques sont telles qu'il n'est actuellement aucun point de vue exclusif capable de traiter globalement la diversité des phénomènes qui méritent de figurer dans une grammaire*", les auteurs se sont inspirés des acquis de la linguistique contemporaine et de ses plus récents développements, sans s'enfermer dans "*l'orthodoxie étroite d'une chapelle linguistique*" (Riegel et al., XVI),

### PRECISION TERMINOLOGIQUE

A partir des années 70, avec l'avènement de l'approche communicative, la méthode de l'enseignement/ apprentissage des langues se libère de la dépendance d'un modèle théorique linguistique et devient une didactique des langues, s'ouvrant à l'interdisciplinarité en interrogeant la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, etc. L'approche communicative opère ainsi, par rapport aux méthodologies alors en cours, les M.A.V. (Méthodologie Audio-Orale et Méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle ) un renversement méthodologique en plaçant l'élève, avec ses besoins, ses caractéristiques socio-psychologiques, au centre de ses préoccupations. Par décalque de l'anglais *learner*, l'élève devient alors *apprenant*. Cette substitution s'impose car le public se diversifie de plus en plus en âge et l'accent est mis sur l'effort individuel d'appropriation d'une langue. Dorénavant, dans la littérature, on ne parlera plus d'élève ou d'étudiant mais d'apprenant . Nous adopterons donc la terminologie "*apprenant avancé*" pour désigner les étudiants de notre corpus.

## 1 A PROPOS DE LA NEGATION

La négation forme un terrain de recherche très vaste. En effet, la négation est un opérateur essentiel qui intervient dans des domaines très variés allant de la philosophie et de la logique à la pragmatique, aux théories d'argumentation et aux logiciels d'ordinateurs.

### 1.1 La nature de la négation

Comme pour beaucoup de termes abstraits similaires, la définition générale de

la négation recouvre un faisceau d'acceptations complémentaires:

- le noyau conceptuel fondamental de nier (qui possède lui-même une sémantique multiple) ;
- l'ensemble des mécanismes linguistiques qui servent à nier;
- l'opération [morphosyntaxique](#) dans laquelle un item lexical nie ou inverse la signification d'un autre item lexical ou d'une construction (on emploie le verbe *négativer*, ou parfois *négatiser* pour exprimer cette transformation) ;
- la caractéristique, d'un point de vue formel ou sémantique, d'un énoncé ou d'un constituant négatif ;
- l'énoncé négativé, par rapport à l'énoncé de référence (donc le résultat de l'opération de négation).
- On l'utilise aussi parfois pour représenter un [morphème](#) ou [lexème](#) employé pour exprimer la négation, quoique dans ce cas l'on parle plutôt de *négateur*.

### 1.2 Interprétations linguistiques de la négation

Si la notion même de négation apparaît comme l'une des plus fondamentales de l'esprit humain, toutes les langues actuellement décrites comportant un (ou plus d'un) morphème négatif analogue au français *ne...pas*, sa définition linguistique fait

l'objet d'interprétations diverses. Elle peut notamment être considérée comme:

- une catégorie à part entière dans le cadre de la dualité affirmation-négation, au même titre que le temps, l'aspect, la voix, etc.;
- une modalité parmi d'autres, c'est-à-dire le reflet d'une attitude, du jugement du locuteur vis-à-vis de l'énoncé ( *le modus* );

- ou encore une partie intégrante de ce qui est asserté, du contenu de l'énoncé (le *dictum* ).

Afin de rendre compte des différents aspects de la négation, les études abordant ce phénomène adoptent, en général, un point de vue pragmatique-sémantique ou morphosyntaxique.

### 1.2.1 Aspects pragmatique-sémantiques de la négation

Tout énoncé négatif peut être compris à deux niveaux: simple négation du contenu ou réfutation de l'affirmation d'autrui, que celle-ci ait été effectivement émise par son énonciateur, qu'on la lui prête ou qu'on le soupçonne d'y souscrire.

Ainsi, les chercheurs dans le domaine de la sémantique ont l'habitude de faire la distinction entre la *négation descriptive* qui sert tout simplement à décrire un état du monde sans impliquer une quelconque idée de l'existence d'une présomption contraire, et la *négation polémique* servant à s'opposer à un point de vue susceptible d'être soutenu par un être discursif (Nolke, 1992). En tant que concepts de la pragmatique, ces termes rendent compte de deux façons différentes d'interpréter, dans leur contexte, des énoncés niés.

Soient ces trois couples d'énoncés:

- a) *Marc n'est pas aussi intelligent que Pierre.*
- b) *Marc n'est pas aussi intelligent que Pierre, mais il est bien plus intelligent que lui.*
- c) *Il ne me le dit plus.*
- d) *Il ne me le dit plus, il ne cesse de me le répéter.*
- e) *Paul n'est pas riche.*
- f) *Paul n'est pas riche; il est cousu d'or.*

Les énoncés (a), (c), (e) recèlent des **négations descriptives**, alors que (b), (d) et (f) renferment des **négations polémiques**. Cette distinction, classique depuis Ducrot (1973: 123 - 131), nous permet de dire que si la **négation descriptive**, propre à la phrase, est l'affirmation d'un contenu négatif, la **négation polémique**, par contre,

est un acte de négation, la réfutation d'un contenu positif exprimé antérieurement par un énonciateur différent du locuteur ou l'instance énonciative qui produit cet acte.

Ainsi, (a) peut-il induire la conclusion: (a') *Marc est moins intelligent que Pierre*, tandis que son pendant polémique (b) accrédite une orientation argumentative inverse.

La structure phrastique (c) peut être paraphrasée par: (c') *Il se tait / Il garde le silence*, Alors que (d) représente par excellence une stratégie discursive, une utilisation répliquative de la négation.

L'énoncé (e) pourra être interprété : (e') *Paul est pauvre*.

Ce posé sera rejeté dans l'énoncé (f), dont la direction argumentative, inverse de celle induite par (e), va vers des degrés supérieurs de la richesse. La **négation polémique** est une stratégie argumentative, basée sur la contestation d'un énoncé antérieur. Sa valeur polyphonique est incontestable; elle fait intervenir deux instances énonciatives: l'énonciateur de l'affirmation antérieure et le locuteur de l'énoncé qui rejette celle-ci. La négation polémique a ainsi un caractère dialogique, réfutatif, répliquatif, polyphonique.

### 1.2.2 Aspects morphosyntaxiques de la négation

En linguistique, la négation (du latin *negare*, nier<sup>1</sup>) est une opération qui consiste à désigner comme fausse une proposition préalablement exprimée ou non; elle s'oppose à l'affirmation. Cette opération constitue l'un des problèmes majeurs de toute sémantique, en raison de la relation qu'elle entretient avec le vrai et le faux.

Le phénomène est complexe car la négation touche aux problèmes de sens et surtout de logique : que nie exactement un énonciateur quand il dit par exemple " *je ne vais pas à la piscine*"? Nie-t-il qu'il se déplace ou nie-t-il seulement qu'il se déplace à la seule piscine (sous-entendu: *mais je vais au cinéma*). Même si l'on définit la négation comme un phénomène de sens ou logique, qui consiste à poser un fait, une entité, un procès, etc. pour nier qu'il se soit produit ou que le procès s'applique à tel ou tel objet ou qu'il se soit déroulé dans telles ou telles circonstances, il faut tenir compte des formes par lesquelles la négation se réalise et se reconnaît. La négation touche donc aussi à la forme, ce que l'on peut formuler ainsi: par quels moyens linguistiques la négation est-elle exprimée?

---

<sup>1</sup> « Nier : dire qu'une chose n'est pas vraie, n'existe pas ; rejeter comme faux » (Dictionnaire encyclopédique Larousse, 1979).

La langue exprime la négation selon deux dimensions, une dimension lexicale et une dimension grammaticale. La négation s'exprime lexicalement dans la relation d'antonymie qui repose sur l'opposition de mots de sens contraire. Cette opposition peut prendre la forme :

- d'unités lexicales sans rapport morphologique : *petit / grand*
- d'unités lexicales entretenant une relation de dérivation (préfixation): *responsable / irresponsable*
- de mots composés (avec *non*): les *non*-dits, le *non*-lieu, etc.;
- de lexèmes comportant un trait négatif ou privatif: *empêcher, refuser, etc.*
- de prépositions marquant le manque, l'absence: *sans*

D'un point de vue grammatical, la négation sert à former, à l'aide de moyens grammaticaux spécifiques, un type de phrase combinable avec un type déclaratif, interrogatif ou injonctif. L'énoncé négatif se caractérise par des termes négatifs appartenant à différentes catégories grammaticales : pronoms, déterminants et adverbess.

### 1.3 LE SYSTEME DE LA NEGATION EN FRANCAIS

Citant Tesnière<sup>2</sup>, Riegel et *al.*(2004, p.414) notent que le français moderne connaît une "*négation à double détente*". Cependant, historiquement, la négation est à l'origine le *ne* seul provenant du *non* préverbal du latin. Le *ne* a ensuite été renforcé par des noms (*pas, point, etc.*) désignant une petite quantité ou une chose insignifiante qui ont fini par prendre une valeur négative.

#### 1.3.1 Evolution de l'expression de la négation

Considérée dans une perspective diachronique, l'expression de la négation n'est pas immuable dans une langue. Jespersen<sup>3</sup>(1992) illustre ainsi l'évolution de l'expression de la négation en latin, puis en français:

- Il existait en latin une forme *Ne dico*( apparentée aux verbes négatifs *Nescio*" je ne sais pas", *ne lo* "je ne veux pas", etc.). *Ne*, jugé trop faible, sera remplacé par *ne oenum*( *oenum*: une chose), qui aboutira à *non* en latin, puis en français par la suite.

<sup>2</sup> Tesnière, L. 1959. *Elément de syntaxe structurale*. Klincksieck.

<sup>3</sup> Otto Jespersen, *La philosophie de la grammaire*, Gallimard, 1992.

- Dans *Non dico*, *non* cesse progressivement d'être accentué et donnera *nen*, puis *ne* en français (XIIe siècle).
- En ancien français, on trouve *Jeo ne di*, apparenté à la tournure littéraire " *je ne sais*"; mais d'une façon générale, on éprouve le besoin de le renforcer à l'aide de compléments, qui sont au départ des substantifs désignant de petites quantités. Leur emploi dépendait d'abord du sens du verbe employé: on ne pouvait utiliser *pas* qu'avec le verbe marcher, *mie*(miette) qu'avec le verbe manger, *point* qu'avec le verbe voir, etc.
- Les plus fréquents de ces mots se déséparent ensuite et se grammaticalisent, perdant la valeur propre qu'ils avaient à l'origine pour devenir de simples auxiliaires de négation. C'est au XIVe siècle et au XVe siècle que *pas* et *point* deviennent d'un emploi régulier tout en éliminant les autres compléments: *je ne dis pas*; *je ne crois point*.
- Le *ne*, inaccentué, disparaît dans la langue parlée: *je dis pas*.

### 1.3.2 L'expression de la négation en français moderne

En français moderne, on distingue syntaxiquement deux formes principales de la négation, selon qu'elle porte sur l'ensemble de la phrase ou sur un constituant de la phrase.

La négation portant sur l'ensemble de la phrase et que l'on appelle la *négation de phrase* ou *négation totale* (Riegel et al. 2004) peut être exprimée par un système corrélatif, à l'aide de deux éléments, traditionnellement analysés comme adverbes, et que l'on appelle souvent, depuis Damourette et Pichon (1927), le discordancier (*ne*)-clitique qui précède tous les pronoms compléments- et le forclusif (*pas*, *aucun*, *rien*, *nul*, *point*, *guère*, etc.).

La négation peut aussi être exprimée à l'aide d'un seul outil autonome, l'adverbe de négation (*non*) ou non autonome (*ne*) employé seul (dans des expressions figées : *A Dieu ne plaise*; dans des structures hypothétiques: *Si je ne m'abuse*; avec certains verbes: oser, cesser, pouvoir, savoir...: *Il ne cesse de mentir*).

En tant que réponse, *non* est "syntaxiquement autonome" et peut constituer à lui seul un énoncé. Il est considéré comme "prédicatif" par opposition à *ne* qui est nécessairement conjoint au verbe et qui n'a donc pas de prédicativité propre. Dans les exemples qui suivent, cette prédicativité de *non* est évidente. Dans ces emplois, *non*

forme une unité discursive indépendante et a une portée globale car il rejette l'ensemble du prédicat qui le précède :

- *Tu ne le feras pas?----Non.* ( réponse indépendante),
- *Il répond que non.* ( réponse intégrée à une phrase complexe).

Comme *non*, la plupart des éléments négatifs (*personne, rien, nul, aucun(e)*, etc.) peuvent jouer le rôle de mots-phrases, en réponse à une question ou à un discours antérieur:

- *"Qui est venu?----Personne".*

Selon Riegel et *al.*(2004), les forclusifs sont différents des autres adverbes car ils fonctionnent comme des "marqueurs de négation" et peuvent s'employer aussi dans un groupe nominal comme :"*Pas de pitié*", "*Plus de pain*". Il est ainsi possible d'employer *pas* devant:

- un nom: *pas de chance; pas la moindre chance,*
- un adjectif: *pas possible,*
- un pronom: *pas nous,*
- un adverbe: *pas spécialement; pas aujourd'hui.*

Ce type de négation est appelé, par Klein(1989) entre autres, *négation de constituant*. Elle est aussi souvent appelée *négation partielle*, étant donné sa portée sur une partie de la phrase, contrairement à la négation de phrase qui porte, en général, sur toute la phrase. Riegel et *al.*(2004) emploient, par contre, le terme *négation partielle* pour les négations telles que *ne....jamais, ne....personne, ne....rien,* etc.

En ce qui concerne notre travail, nous emploierons le terme de *négation de phrase* pour la négation totale. Nous adopterons, à l'instar de Klein(1989), le terme de *négation de constituant* pour les négations dont la portée ne concerne qu'un constituant de la phrase. Le terme de *négation partielle* sera adopté, à l'instar de Riegel et *al.*(2004), pour les négations telles que *(ne)....jamais/ rien/ personne/plus,* etc. La négation *ne....que* sera appelée *négation exceptive*.

### 1.3.2.1 Les formes langagières de la négation

Le français dispose de différents moyens pour exprimer la négation. Ainsi, on distingue:

#### 1.3.2.1.1 La négation *non*

*Non* (ainsi que l'ancien *nenni*) est l'équivalent tonique de l'adverbe atone *ne*. Il s'est spécialisé dans une négation complète. *Non* peut constituer à lui seul l'équivalent de toute une phrase négative, en réponse à une phrase interrogative ou impérative.

C'est pourquoi il est la négation la plus complète qui existe en français. Plusieurs études (Benazzo & Giuliano, 1998; Hancock, 2000; Stoffel & Véronique, 2003) ont montré que *non* peut avoir des fonctions différentes, aussi bien idiosyncrasiques (particulières, propres à un individu), que conformes à la langue cible (LC).

*Non* peut ainsi fonctionner comme un mot-phrase et exprimer la négation d'une phrase entière. Il est dans ce cas dit *anaphorique*. Les négations anaphoriques, renvoyant à un élément antérieur, sont des réactions négatives à des questions, affirmations ou injonctions:

- *Veux-tu m'aider? ----- Non.*(= je ne veux pas t'aider).
- *Tu finiras bien par partir.-----Non* (=je ne partirai pas).
- *Donnez-moi cela!-----Non*( = je ne veux pas vous le donner).

*Non* peut également confirmer une prédication négative:

- *N'a-t-il rien mangé?-----Non.*

*Non* peut aussi porter sur une partie de la phrase et opposer deux constituants.

Il sert dans ce cas de *négation de constituant* et figure alors dans le deuxième constituant :

- *Je veux du café (et) non du thé.*

Il peut aussi s'insérer dans une phrase pour servir de renforcement, c'est alors un moyen de la part du locuteur de vérifier si son interlocuteur est attentif. Placé en position finale, il correspond à "*nest-ce pas?*" dans le langage familier:

- *Cette pièce est géniale, non?*

L'étude de Stoffel & Véronique(2003) avance l'hypothèse que *non* est aussi employé comme question pour obtenir une confirmation. Le *non* porte alors sur le mot qui le précède et est prononcé avec une intonation montante.

Dans son analyse de l'emploi de marqueurs de reformulation tels que *mais*, *parce que*, *enfin*, *c'est-à-dire* et *donc*, Hancock (2000), note que *non* est un marqueur typique de correction et qu'il est polyfonctionnel, c'est-à-dire que son sens dépend du contexte (2000, p. 54). Elle fait ainsi la distinction entre deux types d'emploi de *non*



en tant que marqueur de reformulation: le *non* utilisé pour une autocorrection (servant dans ce cas à corriger un mot) et le *non* utilisé pour introduire une reformulation ou une paraphrase .

### 1.3.2.1.2 La négation de phrase

Comme mentionné précédemment, Riegel et *al.*(2004) distinguent deux types de portée de la négation: la *négation totale* que nous avons choisi de nommer *négation de phrase*, et la *négation partielle*. La négation de phrase peut s'interpréter<sup>4</sup> comme une "sorte de refus" appliqué à la "proposition complète", qui peut se paraphraser en faisant précéder la proposition niée de *il est faux que*.

Cette négation de phrase (ou phrastique) porte sur toute la proposition et s'exprime, le plus souvent, au moyen de *ne...pas* . Pour les particules négatives *ne...pas*, on constate un positionnement syntaxique unique , l'enchâssement du verbe : *Il ne parle pas*. C'est le contexte (de concert éventuellement avec l'intonation) qui permet de désambiguïser l'interprétation des marqueurs en termes de portée (voir infra,3.1). L'alternative pour le locuteur est de recourir à une construction clivée (*ce n'est pas...*).

- **Jean** *ne va pas* au cinéma (Paul va au cinéma) *ce n'est pas* Jean qui..
- Jean *ne va pas* au cinéma (Jean est au cinéma)
- Jean *ne va pas au cinéma* (Jean va au restaurant)

Dans les formes verbales composées, la négation *ne...pas* encadre l'auxiliaire: *Il n'a pas parlé*. Quand la négation porte sur un verbe à l'infinitif, les deux entités se placent devant celui-ci: *Il vous demande de ne pas parler*. Lorsque la phrase comporte des clitiques (pronoms compléments d'objet directs et indirects), ces derniers sont placés entre les termes négatifs : *Il ne vous en parle pas*.

On observe cependant une variation dans l'expression de la négation en fonction du niveau de langue et de la distinction entre l'écrit et l'oral, le *ne* disparaissant souvent en français oral informel (cet aspect sera traité dans le chapitre 6 de notre travail quand sera abordée la question de la compétence sociolinguistique des apprenants avancés).

---

<sup>4</sup> Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1995.

### 1.3.2.1.3 La négation partielle

La négation partielle (*semi-négation* pour Muller,1991) implique une limite et s'exprime à l'aide des termes négatifs *ne...aucun, ne...plus, ne...jamais, ne...rien, ne...personne*. Ces négateurs " identifient explicitement le constituant visé par la négation et qui l'opposent au constituant positif correspondant"(Riegel et *al.*,2004, p.411) comme dans les exemples (ibid.):

- *Il n'a rien compris* vs *Il a compris quelque chose;*
- *Personne n'est venu* vs *quelqu'un est venu*

Les négateurs intervenant dans les négations partielles appartiennent à des catégories grammaticales différentes, adverbes ( *jamais, plus* ) ou pronoms indéfinis ( *aucun, personne, rien* ), et leur position dans la phrase varie :

- *ne...plus / ne...jamais* encadrent le verbe fini ( *Je ne te vois plus / jamais*) tandis qu'ils entourent l'auxiliaire et pronoms clitiques avec une forme composée ( *Je ne lui ai jamais pardonné*);
- *personne / aucun(e)* se placent après le participe passé et non après l'auxiliaire ( *Je n'ai vu personne*);
- *rien* se positionne soit entre le participe passé et le participe passé ( *Il n'a rien dit*), soit après le participe passé quand il est introduit par une préposition ( *Il ne s'est douté de rien*);
- le *ne* est postposé à *personne / rien / aucun* quand ces termes ont la fonction de sujets ( *personne n'est venu*);

Ces négateurs peuvent également fonctionner seuls : *Jamais de la vie; plus de devoir; personne en vue; rien à déclarer*. Ils sont alors appelés mots-phrases ou mots-N (N-word). Le terme de mot-phrase est utilisé pour identifier, sans qu'on prenne nécessairement position sur leur nature, des expressions qui semblent avoir certaines propriétés typiques des éléments proprement négatifs (Corblin et Tovenà, 2003). Ces éléments permettent de réaliser un rôle thématique du verbe. Employés seuls comme réponse à une question, ils s'interprètent nécessairement comme une réponse négative, comme on le voit dans ces exemples:

- *Qui a répondu ? Personne.*
- *Qu'as-tu vu ? Rien.*
- *Quand viendra-t-il ? Jamais.*

#### 1.3.2.1.4 La négation de constituant

Contrairement à la négation de phrase qui porte sur toute la phrase, la négation de constituant (dorénavant *nég C*) ne concerne qu'un constituant ou un segment de la phrase. Selon Klein (1989), la négation de constituant joue un rôle très important dans le système d'apprenants pour l'acquisition du lexique : l'apprenant ne retenait que l'un des deux termes de signification opposée et l'employait avec une négation au lieu d'employer l'antonyme .

Cette négation peut se faire à l'aide de *pas* et de *non*. On la trouve dans des énoncés sans verbe et elle se place devant un constituant de la phrase qui peut être un nom, un adjectif, un pronom ou un adverbe. L'exemple qui suit (Riegel et al., 2004) illustre la suppression d'un constituant de la phrase:

"*J'ai invité Jean, pas Paul*" = quelqu'un est invité- Jean – mais Paul ne l'est pas.

Afin de renforcer la négation, on trouve *pas* également placé devant un syntagme adverbial (Sadv) ou pronominal (SPr):

- *Pas du tout/ Pas le moins du monde;*
- *Pas grand-chose/ Pas qui que ce soit;*

Tout comme *pas*, *non* peut être employé comme négation de constituant et porter sur une partie de la phrase . Il porte alors sur un groupe nominal ou prépositionnel, un pronom, un adjectif, etc., qu'il oppose à un autre élément de même nature:

"*C'est un cheval, (et) non un âne*".

Il est à noter que l'emploi de *non* comme négation de constituant relève d'un style plutôt formel (Riegel et al.,2004, p.416).

#### 1.3.2.1.5 La négation exceptive ou restrictive

La locution adverbiale *ne...que* exprime la restriction (elle est dite *restrictive* ou *exceptive*) et signifie « seulement, rien de plus que ». Dans : *Je n'ai que dix euros sur moi* le locuteur à la fois affirme qu'il a dix euros et nie en avoir davantage.

La combinaison *ne....que* est souvent décrite comme n'appartenant pas aux groupes des négations, étant donné qu'elle équivaut à « seulement » ou « uniquement ». Selon Riegel et al. (2004, p. 412) cependant, la négation *ne...que* est restrictive "en ce qu'elle exclut de son champ tout terme autre que celui qu'elle introduit. On peut

expliciter cette signification en ajoutant l'expression et **rien d'autre**". Pour Marc Wilmet<sup>5</sup>, " l'auxiliaire exceptif que arrête **ne** [...] au seuil de la prédication négative et relance la prédication positive". Ainsi, le locuteur nie le sous-ensemble des éléments complémentaires:

- de l'objet : *Pierre n'aime **que** Marie ;*
- du circonstanciel : *Marie **ne** part **que** dans un mois ;*
- de l'attribut : *Moi je **ne** suis **qu'**une ombre, et vous **qu'**une clarté ! ;*
- du complément de présentatif : *Il n'y a **que** lui qui me comprenne ;*
- de la séquence impersonnelle : *Il **ne** reste, autour de moi, **que** la desserte d'un long été (Colette). (Riegel et al, 2004, p.413).*

### 1.3.2.1.6 La négation cumulée

Il est possible, quand on veut préciser diverses modalités, temporelles ou autres, de mettre ensemble deux (et parfois trois) termes de la négation partielle, comme *jamais, personne, plus, rien* tout en gardant à la phrase un sens négatif. Les termes négatifs ayant un champ différent, se renforcent alors mutuellement en combinant leurs sens spécifiques. Riegel et al. (2004, p. 422) parlent dans ce cas de négation cumulée:

- *Elle ne voit **jamais personne**,*
- *Elle ne voit **plus personne**,*
- *Il ne dit **jamais rien**,*
- *Il ne dit **plus rien**,*
- *Elle ne reviendra **plus jamais**,*
- *Je n'ai **jamais parlé de rien à personne**,*

Il existe aussi des cas de négations cumulées qui véhiculent pragmatiquement une information positive. C'est le cas de la litote, une figure de style qui, d'un point de vue linguistique, s'appuie habituellement sur une double négation: grammaticale, avec l'emploi du *ne...pas*, et lexicale, avec l'emploi d'un mot de sens contraire. La double négation permet d'exprimer de façon atténuée la pensée pour mieux la mettre en évidence (en dire moins pour en suggérer davantage). Ainsi, plutôt que d'affirmer une chose, on nie son contraire, comme Chimène (*Le Cid*) déclarant, pour avouer son amour à Rodrigue : *Va, je **ne** te **hais point**.*

<sup>5</sup> [Wilmet](#), M. (2003): *Grammaire critique du français*, [Duculot](#), 2003.

### 1.3.2.1.7 Négation et coordination

La coordination des constituants négatifs se fait à l'aide de la conjonction de coordination *ni*. Coordonnant des termes appartenant à la même catégorie, *ni* est répété devant chaque terme et le verbe est précédé de *ne* :

- *Il n'aime ni le thé ni le café;*
- *Ni lui ni ses parents ne sont venus.*

Quand *ni* coordonne deux groupes verbaux, chaque verbe est précédé de *ne* :

- *Je ne parle ni ne lis le javanais.* (Riegel et al., 2004, p.421).

### 1.3.2.1.8 Le *ne* explétif

Le *ne* explétif n'a pas de valeur proprement négative et son emploi, facultatif, indique un niveau de langue recherché. *Ne* apparaît dans des subordonnées qui dépendent d'une principale avec un certain type de verbes ou de locutions verbales ou qui sont introduites par certaines locutions.

Il est ainsi employé dans des subordonnées de comparaison si on exprime une inégalité (différence, supériorité ou infériorité); dans les subordonnées introduites par *avant que*, *à moins que*, *sans que*, etc.; dans les subordonnées dépendant d'un verbe ou d'une locution exprimant la crainte (*appréhender*, *avoir peur de*, *de crainte que*, etc.). Si la principale est négative, on n'emploie pas le *ne* explétif. On dira: *Ne craignez-vous pas que le pouvoir d'achat diminue ?* et non *que le pouvoir d'achat ne diminue.*

### 1.3.3 Les morphèmes négatifs et leur combinaison

Dans la négation exprimée à l'aide d'un système corrélatif, l'adverbe de négation *ne* est un opérateur syntactico-sémantique qui a pour rôle d'introduire une impulsion négative dans une proposition. Il s'emploie en corrélation avec un autre élément négatif : *pas*, *jamais*, *rien*, *personne*, *aucun*, *plus*, *guère*, etc.<sup>6</sup>.

Alors que la combinaison *ne...pas* opère une simple réfutation de la relation présentée par le verbe et porte sur toute la proposition sous-entendue, les autres

---

<sup>6</sup> Ces éléments négatifs (qui peuvent s'employer seuls) appartiennent à différents groupes grammaticaux (adverbes, pronoms, déterminants, etc.) et suivent des règles de placement syntaxique un peu différentes.

combinaisons peuvent être considérées comme des traductions de certains aspects de la négation *ne...pas* (Muller 1991, p. 249-300; Riegel *et al.* 2004, p. 417-421). Ainsi:

- *ne...jamais* fait intervenir un trait temporel ;
- *ne...rien, ne...personne, ne...aucun, ne...nul* font intervenir un trait nominal ;
- *ne...plus* diffère des autres morphèmes négatifs, en introduisant une présupposition du type : "il y a eu un moment où *p*". Dans : *x ne fait plus y*, le point de vue sous-jacent serait ainsi "actuellement *x* fait *y*"
- *ne...que* fait intervenir un trait lié à l'exclusion ;
- *ne...guère* est considérée uniquement comme un atténuateur de la combinaison *ne...pas*, sans faire intervenir d'autres aspects.
- *Ne...ni...ni* introduit la coordination de deux prédicats réfutés à la fois.

Muller discute les possibilités de corréler la négation *ne...pas* avec les négations *ne...jamais, ne...rien*, etc. (1991, p. 313-326). Le problème des lexèmes comme *jamais, personne*, etc., lorsqu'ils entrent en relation avec *ne*, est que "leur trait sémantique de négation ne fait pas partie inhérente de leur définition lexicale" (p. 315). Ces morphèmes ont, à la différence de *pas*, aussi des emplois "positifs" : *j'hésite à rien écrire sur Simone Weil, tant cette femme d'exception est devenue un objet de culte* (R. Aron, cité d'après Muller 1991, p. 263). Ils peuvent également se dédoubler : *je n'ai pas besoin d'aucune preuve et ce n'est pas rien !* (Muller 1991, p. 263).

A cause de ces différences, il faut, selon Muller, certaines conditions pour pouvoir corréler les morphèmes négatifs avec la négation *ne...pas*. Le terrain favorable pour qu'apparaisse l'"association négative" est le suivant :

- les morphèmes *jamais*, etc. doivent être dans la portée de l'opérateur *ne* (cela ne veut pas dire que *ne* soit toujours présent en tant que morphème) ;
- les morphèmes négatifs doivent se limiter à certains morphèmes conventionnels ;
- le *ne* d'une combinaison telle *ne...rien* doit constituer l'opérateur de négation syntaxique, c'est-à-dire un *ne...pas* réduit à *ne* (Muller 1991, p. 313) ;

- le morphème négatif doit, dans l'interprétation, pouvoir signifier à lui seul la négation au même titre que *pas* dans une phrase sans la présence de *ne*.

Nous schématisons ci-dessous les combinaisons des différents morphèmes négatifs:

Combinaison des morphèmes négatifs	Énoncé nié
<i>ne.....pas</i>	<i>x n'a pas fait y</i>
<i>ne.....jamais</i>	<i>x n'a jamais fait y</i>
<i>ne.....rien</i>	<i>x n'a rien vu</i>
<i>ne.....personne</i>	<i>x ne connaît personne</i>
<i>ne.....aucun</i>	<i>aucun x n'a fait y</i>
<i>ne.....nul</i>	<i>nul x n'a fait y</i>
<i>ne.....plus</i>	<i>x ne fait plus y</i>
<i>ne.....que</i>	<i>x ne fait que y (et rien d'autre)</i>

### 1.4 CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre sont présentées, en premier lieu, quelques notions centrales pour cette étude à savoir, la portée de la négation, la finitude verbale, les expressions et séquences lexicales ou figées. Dans la deuxième section nous ferons un bref tour d'horizon des études antérieures pertinentes pour notre travail avant d'exposer nos questions de recherche et nos hypothèses de départ..

#### 1.4.1. La portée de la négation:

La question de la portée (*scope* en anglais) de la négation dans une phrase revêt une importance cruciale car elle permet la distinction entre la négation phrastique ( ou négation de phrase) et la négation de constituant.

Prenons la phrase: " *Pierre n'aime pas Marie* ". Chomsky<sup>7</sup> par exemple

interprétait initialement cette phrase:

*Pierre aime Marie* + transformation négative

Dans la version étendue de sa grammaire générative et transformationnelle

(1965), il constate que cette phrase peut aussi correspondre à:

*Pierre n'aime pas Marie* (il aime Suzanne),

*Pierre n'aime pas Marie* (il l'adore),

*Pierre n'aime pas Marie* (c'est Hector qui aime Marie).

La sémantique déborde ici sur la syntaxe et la question est alors: qu'est-ce qui

est nié au juste?

Il est important d'analyser la portée de la négation pour pouvoir identifier sa nature et son interprétation. Les problèmes concernant ce critère sont nombreux et d'une grande complexité, ce dont témoignent aussi les nombreuses études dans ce domaine ( Heldner, 1981; Moeschler & Reboul,1994; Nolke ,1993). Nous nous contenterons ici de retenir les points qui s'avéreront pertinents pour notre étude.

A l'instar de Nolke (1993,p.243), nous définirons la portée comme la propriété structurelle et sémantique qu'ont des unités linguistiques comme les quantitatifs, certains adverbiaux de phrase et la négation d'exercer une certaine influence (porter sur) les fragments de la phrase dans laquelle ils figurent.

De fait, quand on tient compte de la portée de la négation, on constate que syntaxe (les formes) et sens(ce qui est nié) ne coïncident pas nécessairement et que les unités sur lesquelles porte la négation ne sont pas celles que les adverbes de négation entourent ou précèdent. La portée dépend donc des propriétés et des règles sémantiques et syntaxiques. La négation peut porter sur une phrase entière: "*Il ne mange pas*". Dans ce cas, nous nous servirons des termes *portée large* ou *négation de phrase*. Elle peut aussi porter uniquement sur un constituant : "*Il ne mange pas beaucoup*" (dans le cas suivant, sur l'adverbe *beaucoup*). Nous nous servirons ici des termes *portée restreinte* ou *négation de constituant* .

Dans la portée large, il n'y a pas d'élément qui entrave la portée. Dans la portée restreinte, certains éléments délimitent la portée. En effet, certains adverbiaux verbaux (*soigneusement, lentement*), ainsi que les quantificateurs (*beaucoup, certains, tout, peu, etc.*) peuvent restreindre la portée de la négation (Muller 1991, p. 117-122).

---

<sup>7</sup> Siouffi,G. et van Raemdonck,D.(1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal .



Riegel *et al.* (2004, p. 423) proposent qu'en général, le quantificateur reste hors de la portée de la négation s'il précède celle-ci, et qu'il est dans la portée de la négation s'il la suit. Ils donnent les exemples suivants pour illustrer leur raisonnement:

- "**Toutes vos menaces ne m'impressionnent pas**".  
(= c'est le verbe qui est nié et non pas le quantificateur *toutes*).
- "**René n'aime pas tous les livres de Marguerite Duras**".  
(= il en aime certains/ quelques-uns...)

Il y a en revanche des adverbiaux de phrase qui ne sont jamais dans la portée de la négation, comme *au contraire*, *malheureusement* (Nolke 1993, 25-36). C'est pour cette raison que ces adverbiaux ne sont permis que dans certaines positions de la phrase:

- Malheureusement, il ne mange pas,
- Il ne mange pas, malheureusement,
- \*Il ne mange pas malheureusement.

#### 1.4.2. La finitude verbale

Dans les recherches en acquisition, la notion de finitude verbale est un sujet qui a été beaucoup analysé et discuté. Cette notion est employée pour décrire l'évolution de la morphologie verbale. Ce sont traditionnellement les catégories morphosyntaxiques de la personne et du temps qui sont associées aux propositions finies (et donc absentes des in-fini-tives): le verbe fini dans la langue standard encode les informations grammaticales concernant *le temps, l'aspect et l'accord*.

Dans un corpus, on peut trouver des indices de productivité morphologique quand l'apprenant utilise un même verbe dans plusieurs formes et que ces formes correspondent à différentes fonctions, p.ex. "*il parle*" pour référer à une situation présente et "*il a parlé*" pour une situation passée. En revanche, si l'apprenant utilise "*il parle*" et "*il a mangé*", ce n'est pas un indice de maîtrise de la flexion, étant donné que les deux formes ont pu être apprises telles quelles sans que l'apprenant ait segmenté les morphèmes grammaticaux; de même si les formes "*il parle*" et "*il a parlé*" sont utilisées de manière aléatoire pour le présent et le passé (distribution aléatoire de la forme/fonction).

Le développement de la finitude en rapport avec celui de la négation est un domaine auquel plusieurs études se sont consacrées. Giuliano (2000, 2003, 2004) et

Bartning et Schlyter (2004) ont proposé des phases de développement pour la négation en français L2 en relation avec le verbe fini:

- 1- *Non /ne pas X* ( X –mot lexical) et formules comme "*je ne sais pas*".
- 2- *Ne* préverbal (fini aussi bien que non-fini), *ne....pas* entourant des éléments non finis "*nous n'a commencé pas*", mais aussi des occurrences de *pas* post-verbal (surtout avec des verbes finis).
- 3- ***Ne....pas* est employé conformément à la langue cible (dans les stades avancés).**

### 1.4.3 Les expressions figées

Au cours des dernières décennies, des études sur corpus ont montré que, bien que disposant de moyens de création élaborés, l'être humain n'en fait pas toujours usage dans ses productions langagières. Ces pratiques langagières se caractérisent le plus souvent par des habitudes et les récurrences, répétant à un degré important ce qui à déjà été énoncé. Ceci est d'autant plus vrai lors du processus d'appropriation d'une L2 où les apprenants ont recours dans leurs stratégies de communication, aux *expressions figées* (Gross,1996), appelées *séquences préfabriquées* par Forsberg (2006 ). Le terme "figé" signifie dans sa terminologie que l'expression est mémorisée par les locuteurs d'une langue, et qu'elle est figée cognitivement plutôt que syntaxiquement.

Ces unités figées sont "reconnaissables" à certains traits caractéristiques qui sont, pour certains, obligatoires (O), et pour d'autres typiques (T) mais pas forcément applicables à toutes les unités :

- L'unité consiste en plusieurs mots . Un seul mot ne peut pas être figé.(O)
- Il y a une fluidité phonologique, une absence de pause.(O)
- L'unité est partagée par toute une communauté.(T)
- Elle est utilisée dans la même forme et de manière répétitive.(T)
- Elle est dépendante de la situation.(T)
- Elle peut être utilisée de manière inadéquate soit au niveau syntaxique, soit au niveau sémantique (suivant le locuteur).(T)

Les chercheurs qui se sont intéressés aux expressions figées en rapport avec la négation avancent que des expressions comme "*je(ne)sais pas*"( Regan, 1996; Forsberg, 2006), "*ce n'est pas*", et "*il (n)y a pas*" (Regan, 1996) sont des expressions

figées (préfabriquées). Ces expressions servent à communiquer quand l'apprenant ne possède pas encore, ou ne parvient pas à mobiliser les ressources linguistiques nécessaires à la dynamique conversationnelle. C'est ce qui se passe quand les apprenants recourent par exemple, aux expressions *il (n)'y a pas ; c'est pas (ce n'est pas); etc.*, formules non-conjuguées évitant la flexion en genre, en nombre, en personne, ou encore le choix d'un verbe lexical. On rencontre ces formules et expressions dans les productions langagières des apprenants dès le début du processus d'appropriation, mais aussi dans des étapes plus avancées et très souvent chez les locuteurs natifs.

#### 1.4.4 Etudes sur la négation

De nombreuses études se sont penchées sur le phénomène de la négation, que ce soit d'un point de vue acquisitionnel, morphosyntaxique, pragmatique ou sociolinguistique. Parmi les études concernant la négation en français L2, signalons celles Bartning et Schlyter (2004) sur les itinéraires acquisitionnels et stades de développement, de Benazzo et Giuliano(1998) sur les marqueurs négatifs et leur placement, de Giuliano(2000, 2003, 2004) sur l'acquisition et l'expression de la négation en corrélation avec la finitude verbale, de Schlyter(1998a,b) sur la portée de la négation, et de Stoffel et Véronique(2003) sur les fonctions discursives de *non*, ainsi que celles de Ashby(1981,2001), Dewaele(1992,2004), Dewaele et Regan(2002), Regan (1997) sur l'omission de *ne* dans le français parlé. Pour ce qui est de notre travail, nous nous baserons essentiellement sur les résultats de l'étude de Bartning/ Schlyter (2004) concernant l'emploi de la négation par des apprenants suédophones avancés du français L2 .

Cette étude a fait ressortir qu'il y avait des paliers à l'intérieur même du stade avancé allant de "moins avancé" jusqu'à "très avancé" chez les apprenants. Les deux chercheuses ont constaté que la majorité des apprenants des stades avancés utilisait la négation pratiquement comme dans la langue cible. Elles ont noté qu'au stade avancé bas, les négations étaient complexes, contenant *rien, jamais, personne*, et étaient pour la plupart bien placées et correctes. Les formes verbales non-finies n'existaient pratiquement plus. Au stade avancé moyen, la négation était correctement employée en tant que sujet (*personne/ rien ne V*). Le stade avancé élevé a révélé un emploi quasi natif de la négation. En ce qui concerne la distinction entre formes finies et formes non-finies, l'étude a montré que cette distinction était globalement réalisée au

stade avancé bas, assurée au stade avancé moyen et assurée dans des énoncés complexes au stade élevé.

Les tableaux qui suivent résument les études sur la négation et l'évolution de la finitude et de la négation chez les apprenants suédophones:

**Tableau 1 : Etudes sur la négation**

Auteur(s)	Perspective	Langue(s)	Finitude verbale	Nég. de phrase <i>ne...pas</i>	Nég. partielle	Fonctions de <i>non</i>	Omission de <i>ne</i>
Ashby 1981,2001	Sociolinguistique	Français L1	-	-	-	-	+
Bartning/Schlyter 2004	Fonctionnaliste	Français L2	+	+	+	+	-
Benazzo/Giuliano 1998	Fonctionnaliste	Français L2	-	+	+	-	-
Dewaele 1992, 2004	Sociolinguistique	Français L2	-	+	-	+	+
Dewaele/Regan 2002	Sociolinguistique	Français L2	-	+	-	+	+
Giuliano 2000,2003,2004	Fonctionnaliste	Français L2/ Anglais L2	-	+	+	-	-
Regan 1997	Sociolinguistique	Français L2	-	+	+	-	+
Sanell 2005	Fonctionnaliste	Français L2					-
Schlyter 1998a,b	Fonctionnaliste	Français L2	+	+	+	-	-
Stoffel/Véronique 2003	Fonctionnaliste	Français L2	+	+	+	+	-

**Tableau 2 : Evolution de la Finitude et de la négation**

Stade	Initial	Post-initial	Intermédiaire	Avancé bas	Avancé moyen	Avancé élevé
<b>Finitude :</b> Fo.finies vs	Formes non finies	Formes non finies	Formes finies productives	<b>Rares erreurs</b>	+	+

fo.non-finies: <i>jeparle/jeparlE</i>	fréquentes	majoritaires				
<b>Négation</b>	Nég.+X <i>*est-nepa-X</i> <i>jnsaispas</i>	( <i>ne</i> ) V <i>pas</i> <i>*ne</i> V <i>*ne</i> V x pas	<i>ne</i> V <i>pas</i> <b>productif</b> <i>rien / jamais</i>	<i>ne</i> V <i>pas</i> / <i>rien/ jamais/</i> <i>personne</i>	<b>Neg. sujet:</b> <i>personne/</i> <i>rien ne V</i>	+

### 1.5.1 Questions de recherche

Nous inspirant des résultats de l'étude Bartning /Schlyter concernant les stades de développement en français L2 (et plus particulièrement le développement de la négation), nous nous proposons d'étudier l'utilisation de la négation par des apprenants avancés du français L2 en nous concentrant sur :

- l'exploitation fonctionnelle de la négation: quelles sont les fonctions des marqueurs de négation dans le discours de l'apprenant?
- la corrélation éventuelle entre les termes de négation et la finitude morphosyntaxique: quel est le positionnement syntaxique dans l'énoncé des termes négatifs et quel est leur lien avec la finitude verbale?
- Le recours aux formules et expression figées : quel rôle jouent-elles dans la production de nos apprenants?

### 1.5.2 Hypothèses de départ

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières, du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marqué, en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. Toutes ces données nous amènent à poser la question de la place de la langue française dans la société algérienne depuis l'indépendance. Oscillant constamment entre le statut de la langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée, partagée entre le déni "officiel" d'une part et la pregnance de son pouvoir symbolique d'autre part, consacrant un état de bilinguisme de fait sinon de droit qui traduit l'ambivalence de la position d'un pays qui est le plus grand pays francophone après la France <sup>8</sup> mais ne fait pas officiellement partie du monde de la francophonie (Taleb-Ibrahimi, 2006 ), la langue française occupe une place particulière dans la situation sociolinguistique du pays.

<sup>8</sup> Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens. La France est présente dans 52% de foyers algériens grâce à la parabole qui permet de capter les différentes chaînes de télévision française.

Diamétralement opposé aux discours politiques mais en concordance parfaite avec la situation linguistique et culturelle du pays, le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture sera toujours un choix fondé sur leur profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays. Ils l'ont déjà montré dès l'année scolaire 1995/1996 à propos de la première langue étrangère prise en option, le français, pour être enseignée dans le cycle primaire. Choisie par 98,72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves et montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie.<sup>9</sup>

Partant de ce constat, nous postulons que :

- les apprenants avancés de notre corpus auront une utilisation de la négation quasi native (négation totale, partielle, restrictive, différentes fonctions discursives dans l'emploi de *non* ).
- les énoncés seront organisés autour des verbes fléchis avec le placement postverbal de la négation (dans la négation phrastique avec *ne...pas*).
- le *ne* sera très souvent omis dans les productions langagières des sujets observés.

Pour ce faire, nous examinerons l'emploi de *non* dans différentes fonctions discursives et nous nous intéresserons aux emplois de la *négation de constituant*, de la *négation de phrase*, de la *négation partielle* et *exceptive* ainsi que les éventuelles occurrences de la négation lexicale.

---

<sup>9</sup> Ces chiffres sont les résultats des données statistiques du Ministère de l'Education Nationale et d'enquêtes concernant la place et les fonctions des langues étrangères en Algérie, effectuées pour le compte du Conseil Supérieur de l'Education auprès de 1800 parents d'élèves et 540 enseignants répartis sur 14 wilayas du centre du pays. In DERRADJI, Y. « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie?* »,

## 2 LES APPRENANTS AVANCÉS

Dans les travaux sur l'appropriation et l'apprentissage des langues étrangères et secondes, une grande partie concerne les apprenants avancés. Les recherches portent sur les processus d'acquisition, ainsi les compétences linguistiques, discursives, sociolinguistiques et pragmatiques de cette catégorie d'apprenants.

### 2.1 Les apprenants avancés dans les recherches sur l'acquisition des langues

Les Recherches sur l'Acquisition des Langues secondes /étrangères (**RAL**), telles qu'elles se sont organisées depuis une quarantaine d'années, trouvent leur origine dans le rejet des théories béhavioristes de l'apprentissage verbal en psychologie et en linguistique (Matthey & Véronique, 2004). Dès le début, différents courants et écoles s'opposent. Matthey (2004) identifie, en gros, trois courants majeurs de travaux en RAL : la perspective *générativiste*, la perspective *fonctionnaliste* et la perspective *interactionniste*.

Ces courants sont épistémologiquement et philosophiquement distincts : d'un côté, le rationalisme de la théorie de la Grammaire Universelle (**GU**) et la primauté de l'inné; de l'autre, un empirisme pragmatique mettant au centre de la connaissance scientifique les aspects socioculturels des compétences linguistiques (acquis). Chaque courant tend, à sa manière, de répondre à la question implicite qui sous-tend tous les travaux, à savoir, "qu'est-ce qui doit être appris dans une langue seconde / étrangère (**L2**)?" et tente de comprendre le procès cognitif et social complexe par lequel l'apprenant développe des capacités à interagir dans la langue cible (**LC**) et construit des connaissances linguistiques nouvelles (Véronique, 1996).

Les travaux menés pour rendre compte du processus d'acquisition sont ainsi divers et variés. A côté des travaux d'inspiration anthropologiques et sociologiques,

on trouve des recherches sur les stratégies de communication et sur la pragmatique de l'interlangue ; d'autres sur les facteurs non linguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère ou alors sur l'acquisition de la grammaire. Bien que très nombreux, ces ensembles de travaux sont en très faible synergie ou s'ignorent complètement.

### 2.1.1 Thèmes de recherches

Les recherches linguistiques sur l'acquisition des L2 explorent les conduites cognitives et communicationnelles de l'apprenant ainsi que la "logique" de son appropriation linguistique, en se basant, pour l'essentiel, sur des données empiriques fournies par des échantillons textuels recueillis par le biais d'études longitudinales, semi-longitudinales ou transversales. L'accent est mis sur l'analyse des interlangues d'apprenants et leurs développements hétérogènes et l'étude des verbalisations métalinguistiques de ces apprenants (Véronique, 1997).

Les travaux sur l'appropriation des L2 par des adultes pas ou peu scolarisés qui se développent dans les années 70 en Europe, confortent dans un premier temps les approches fonctionnalistes et sociolinguistiques en mettant en relief la variabilité des grammaires intermédiaires. Les interlangues sont ainsi interprétées comme "**lectes d'apprenant**" ou "**variétés d'apprenant**", c'est-à-dire, des entités linguistiques qui se construisent dans le cadre d'échanges communicatifs et qui seraient les traces linguistiques repérables et descriptibles de l'effort d'appropriation de la langue étrangère (Véronique, 2000). Les travaux de Giacobbe (1990) sur l'acquisition du français par des hispanophones en milieu naturel démontrent par exemple, l'existence d'une activité de calcul de l'apprenant à partir de la distance interlinguistique supposée entre langues en contact et la construction d'un répertoire en L2. L'un des apprenants hispanophones applique ainsi l'hypothèse que la suppression de la voyelle ou de la syllabe finale d'un mot espagnol polysyllabique produit un lexème français.

Les débats entre différents courants n'en continuent pas moins d'alimenter le champ, les théories d'inspiration générativiste prenant de plus en plus d'importance dans les recherches .

### 2.1.2 Pour conclure

Au fil des ans, bien que divergeant toujours dans la définition de leur objet d'étude, dans leur mode de raisonnement et dans leur réponse à la question de ce qui doit être appris en L2, les trois perspectives partagent néanmoins quelques traits.



La perspective générativiste qui se préoccupe essentiellement de la maîtrise progressive du fait grammatical au sein de la phrase (assimilée à la langue dans ce courant) minore les autres phénomènes. Quelques récents travaux montrent cependant une ouverture vers la pragmatique (même si cette ouverture est encore bien loin des conceptions de la perspective interactionnelle).

La perspective fonctionnaliste étudie d'un seul mouvement la construction d'une compétence grammaticale et le développement discursif. Dans cette perspective, le langage ne peut être étudié en dehors de ces fonctions communicatives et de son utilisation réelle. Il ne saurait constituer un tout autonome et indépendant des autres facultés cognitives. La distinction méthodologique entre compétence et performance (perspective générativiste) n'est ainsi guère pertinente pour les tenants de cette approche, car il s'agit pour eux d'étudier le comportement verbal des locuteurs et non de chercher à établir les règles qui sous-tendent les connaissances linguistiques de ces derniers. Plusieurs niveaux d'analyse sont donc concernés par la démarche (sémantique, pragmatique, morphosyntaxique) alors que la Grammaire Universelle exclut la pragmatique de son objet. Pour résumer, on peut dire que l'approche fonctionnaliste intègre la dimension pragmatique des activités langagières en L2 mais en la dissociant de manière assez radicale des dimensions morphosyntaxiques: d'une part la syntaxe phrastique (donc l'option générativiste), d'autre part l'adéquation contextuelle (prise en compte du discours, du texte).

La perspective interactionniste, basée sur l'analyse conversationnelle, s'intéresse à la manière dont les locuteurs apprennent à se servir des ressources linguistiques pour organiser le discours, l'interaction. Cette centration sur la co-construction du discours amène une conception dialogique de la syntaxe. L'émergence de la grammaire s'expliquerait par la nécessité de coordonner ses actions verbales avec autrui (par le biais de la syntaxe de la LE) et non pas seulement par la nécessité de structurer l'information à transmettre verbalement, comme le pensent les fonctionnalistes. Toutefois, les interactionnistes partagent bien, avec ces derniers, l'idée que le discours est premier dans les faits de langue.

Si les trois perspectives s'opposent dans leurs présupposés et leurs méthodes, il n'empêche que chacune, à sa manière, contribue à faire évoluer les connaissances sur l'appropriation des langues, que ce soit concernant la saisie du fait grammatical, le développement syntaxique et la mise en place des structures discursives ou la coordination des actions verbales avec autrui avec les moyens syntaxiques de la LE.

## 2.2 A propos de l'apprenant avancé

L'un des objectifs principaux des travaux linguistiques sur l'appropriation des LE est de dégager des séquences de développement en langue cible (Véronique, 1997). De grands projets de recherche sur l'appropriation des LE par des adultes ont été menés dans ce but. Ainsi, le projet **Z.I.S.A.** ( *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*, 1977-1982 ) a étudié l'appropriation de l'allemand L2 par 45 travailleurs italiens, espagnols et portugais. Le programme de recherche **E.S.F.** ( *European Science Foundation*, 1981-1988) s'est, quant à lui, intéressé à 40 apprenants adultes exposés à 5 langues cibles différentes ( l'allemand, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois) dans cinq pays européens. Ces travaux ont permis de définir plusieurs caractéristiques relatives au processus d'acquisition d'une LE et ont établi un ordre d'acquisition déterminé dans l'acquisition d'une LE par un adulte en milieu naturel .

A côté des recherches sur l'acquisition d'une langue seconde par des débutants en milieu naturel, des travaux se sont penchés sur l'acquisition d'une LE en milieu formel (à l'école). Cependant, bien peu ont concerné les processus d'acquisition de la langue par des apprenants avancés: les études ont plus concerné les aspects pragmatiques et sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère que les ordres naturels d'acquisition (un apprenant avancé étant davantage susceptible de saisir les différences de registre d'une langue, les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, etc. qu'un apprenant débutant doté de très peu de moyens linguistiques) .

Dans son tour d'horizon, Bartning(1997) tente d'y remédier: elle esquisse une description de l'apprenant avancé et propose une caractérisation de la variété avancée à partir des données empiriques de différents corpus<sup>10</sup>.

### 2.2.1 Traits caractéristiques de l'apprenant avancé

Dans son approche, Bartning définit l'apprenant avancé comme un apprenant qui a étudié la langue cible en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la LC, et qui continue ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit

---

<sup>10</sup> Pour le FLE, Dewaele(1993, L1 néerlandais), Regan (1995, 1996, L1 anglais, Irlande), Elo (1993, L1 finnois), Bartning (1990, L1 suédois), Watorek (1996, L1 français, iltalien) ...

donc d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois "mixte" grâce à des stages ou des séjours à l'étranger.

Différentes études empiriques (concernant surtout l'acquisition du français LE et de l'anglais LE) ont permis de dégager quelques traits saillants qui pourraient caractériser la variété avancée. Trois domaines ont été étudiés pour établir ces traits saillants : les zones fragiles dans la compétence grammaticale, la compétence discursive (structuration des différents types de discours ), et la variation dans la compétence sociolinguistique.

### **2.2.1.1 Zones de fragilité dans la compétence grammaticale**

Selon Klein & Perdue(1997), les traits de la variété de base, où les énoncés s'organisent autour d'un verbe explicite non fléchi( *infinite utterance organisation: IUO*), constitueraient le noyau central de la capacité langagière humaine alors que certains traits morphologiques, absents de cette base, seraient moins universels. Pour l'apprenant avancé, compte tenu des buts poursuivis, la morphologie grammaticale (qui est le signal majeur des structures grammaticales et discursives, surtout pour ce qui est de l'expression des relations temporelles et aspectuelles ) est très importante. Les études montrent de manière évidente que les apprenants avancés ont des difficultés à maîtriser la morphologie fonctionnelle, non seulement du point de vue de l'automatisation des formes ,mais aussi dans l'établissement des liens entre des notions complexes et leurs formes respectives. Pour l'acquisition du français L2, Bartning note que les conclusions générales suivantes peuvent être tirées :

- les formes régulières précèdent généralement les formes irrégulières au présent ;
- le présent fonctionne souvent comme un cas non marqué dans l'expression du passé ;
- l'emploi du présent et du passé composé précède l'emploi généralisé de l'imparfait ( emploi exclusif de ce temps avec *être* et *avoir* et à la place du conditionnel ) ,
- le plus-que-parfait et le conditionnel sont rares ;
- le recours aux adverbes temporels ou à des précisions complémentaires pour la référence au passé (trace des stades intermédiaires ) ;

- l'acquisition du genre n'est pas complète ;
- l'emploi fréquent de subordinées causales et relatives ;
- le suremploi de *mais* et de *parce que* et répertoire de connecteurs différent de celui des locuteurs natifs.

### **2.2.1.2 Compétences discursives et dialogiques**

Les écarts entre natifs et apprenants avancés sont peu visibles lorsque sont envisagées, de manière isolée, les connaissances lexicales, la syntaxe ou la morphologie, car peu d'aspects de la performance divergent notablement de la norme. Cependant, si ces apprenants "maîtrisent" les règles de grammaire au niveau de l'énoncé, il leur faut apprendre à agencer et organiser l'information en un tout cohérent dans un contexte donné et à l'exprimer par une forme grammaticale plutôt qu'une autre, pour atteindre une compétence égale à celle des natifs (l'appropriation de la dimension organisationnelle constituerait le dernier palier vers le bilinguisme, selon Perdue (1993). Il doivent donc décider des contenus à mentionner( sélection de l'information), de l'ordre dans lequel ils doivent apparaître( la linéarisation) et de l'ancrage de ces informations dans un cadre global de référence, comme celui de l'espace et du temps. Ces organisations préférentielles sont mises en mots par des moyens morphosyntaxiques propres aux différentes langues et peuvent donc varier entre les locuteurs de ces langues.

L'étude comparative de Lambert(1997 ) portant sur des apprenants francophones de l'anglais dont le niveau d'expertise se situe dans une fourchette allant du stade intermédiaire à celui d'un quasi bilingue a analysé l'organisation discursive des productions de ces apprenants en se basant sur les références au déplacement et à la localisation, les décalages temporels (antériorité/simultanéité) et l'expression des liens causaux reliant les événements. Alors qu'ils disposent de moyens grammaticaux et lexicaux nécessaires pour résoudre des tâches autonomes, l'analyse montre qu'il subsiste dans les productions de ces apprenants quelques caractéristiques étrangères que Lambert explique par l'influence multiforme de la langue source, les modes de représentation préférentiels ainsi que par les conditions d'apprentissage (institution vs milieu social). Par exemple, pour les références au déplacement et à la localisation, le recours des apprenants intermédiaires et avancés aux verbes employés intransitivement en L2 qui fusionnent mouvement et direction

dans l'élément verbal ( *leave/part; escape/s'enfuit; arrive/arrive*) et l'absence de référence à la manière(*hit out, slammed out, knocked out/ il prend la cale* ) suggèrent la prégnance de la langue source dans les choix pratiqués. Les apprenants à ce stade opèrent des transferts au niveau de la représentation des événements à mettre en texte selon les découpages notionnels de leur L1, celle qui a structuré leur représentation symbolique du monde. Les conditions d'apprentissage influeraient aussi sur la production des apprenants : en classe , ils n'ont pas souvent l'occasion de parler et de vérifier ainsi les hypothèses qu'ils ont à propos de la langue or : "*L'automatisation des activations entre ce que l'on veut dire, les mots pour le dire et leur articulation implique la pratique répétée de prises de paroles motivées*" (cf. Lambert: 169) .

### **2.2.1.3 Variation dans la compétence sociolinguistique**

Quelques chercheurs se sont essentiellement penchés sur l'étude de la compétence sociolinguistique dans l'acquisition du français L2. Pour voir le degré de maîtrise de cette compétence, différentes études ont observé l'utilisation des variantes linguistiques dans le discours oral des apprenants de L2: omission de la particule négative *ne*, choix des pronoms d'adresse (*tu/vous*), usage variable des pronoms clitiques sujet *on/nous*, etc. Ces études soulignent la difficulté de l'apprenant avancé à percevoir des différences de registres et à utiliser de façon appropriée les variantes natives dans différents contextes.

Nous aborderons la question de la compétence sociolinguistique des apprenants avancés un peu plus en détail plus loin .

### **2.2.2 Stades de développement en français L2**

La recherche sur l'acquisition des langues montre, depuis une vingtaine d'années, que du point de vue morphosyntaxique, la langue que peut produire spontanément un apprenant évolue d'une manière largement déterminée et invariable. Ainsi, il y a une systématisme dans la façon dont certaines structures apparaissent, évoluent et quelquefois cèdent la place à d'autres structures, dans la production des apprenants. C'est ce que l'on appelle des itinéraires acquisitionnels ou parcours développementaux. De tels parcours ont été constatés chez des adolescents et des adultes qui apprennent une L2, indépendamment de l'ordre dans lequel ces éléments sont enseignés et de la manière dont ils sont enseignés (en milieu naturel, c'est-à-dire en écoutant et en parlant la langue dans un pays francophone, ou en milieu

institutionnel guidé, c'est-à-dire dans un cours de français où la langue est enseignée suivant une méthodologie précise ). Pour plusieurs langues (l'allemand, l'anglais, le suédois), les itinéraires de différents phénomènes isolés ont pu être réunis en **stades**, représentant chacun un profil consistant en traits syntaxiques et grammaticaux caractéristiques de chaque stade<sup>11</sup>. Ces itinéraires se sont avérés utiles en tant qu'outil permettant d'indiquer le niveau de développement linguistique d'un apprenant à un moment donné.

De tels itinéraires associés à des stades de développement faisant défaut pour le français, Bartning et Schlyter ont cherché à combler cette lacune en proposant une vue générale du français tel qu'il est parlé par les apprenants adultes suédophones. Elles ont postulé des itinéraires acquisitionnels de phénomènes différents et parallèles à partir desquels elles ont proposé des groupements de traits en stades développementaux, constituant chacun un "profil" grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement.

### 2.2.2.1. Corpus et méthodologie

Pour établir ces stades, elles ont étudié ( séparément ) la langue **orale** spontanée, d'apprenants suédophones de français L2. La recherche empirique, qui s'est étendue sur plusieurs années, s'est effectuée à partir de deux corpus d'enregistrements : les projets InterFra et Lund.

**A)** L'objectif du projet **InterFra** ( *Interlangue Française*) initié en 1989, était d'étudier les processus et les stratégies d'acquisition du français L2 par des apprenants universitaires suédophones en vue de saisir et de décrire les traits caractéristiques de leur syntaxe (complexité syntaxique), de leur morphologie (genre, temporalité, accord du verbe et de l'adjectif), de leur compétence discursive (structuration textuelle, connecteurs, narration et mouvement référentiel), ainsi que leurs stratégies communicatives et acquisitionnelles telles qu'elles se manifestent dans l'interaction. L'un des buts était de donner une image du développement de l'interlangue des apprenants. Pour cela, l'étude s'est faite de manière à la fois longitudinale et transversale .

Les données du corpus *InterFra* sont basées sur les productions orales d'apprenants suédophones ayant étudié le français au lycée pendant 3 à 6 ans et à

---

<sup>11</sup> Pienemann (1998) a ainsi élaboré des itinéraires d'acquisition pour l'ordre des mots en allemand et en anglais .

l'université entre 1 et 4 semestres ; ils avaient aussi passé un certain laps de temps dans un pays francophone (entre 1 et 18 mois). Ils avaient donc appris le français de façon formelle aussi bien qu'informelle. Le corpus incluait également un groupe de futurs professeurs de français qui ont été « saisis » avant et après un stage en France. Pour mieux cerner les traits des stades dits avancés, 20 apprenants( lycéens) ayant étudié le français pendant trois ans et demi ont été saisis à deux occasions, deux ans de suite. A titre de comparaison, les données interlangagières de ces apprenants ont été confrontées à la production de vingt informateurs francophones (pour la plupart des étudiants Erasmus), exposés aux mêmes tâches. Les apprenants et les locuteurs natifs (LN) avaient entre 19 et 26 ans.

**B)** Le corpus Lund comprend les enregistrements d'apprenants guidés et non-guidés de français L2. Les apprenants non- guidés n'ont pratiquement pas reçu d'ensei-gnement du français mais ont acquis la langue cible pendant un séjour en France. Les apprenants guidés quant à eux se divisent en apprenants débutants de français (cours du soir), et en adultes ayant appris le français pendant six ans à l'école, par des méthodes traditionnelles. Ils ont séjourné dans un pays francophone, en tant que touristes, pendant une très courte période ( deux semaines au maximum ). Les enregistrements dans les deux corpus ont consisté, d'une part, en interviews semi-dirigées de 15 à 20 minutes (abordant des thèmes préétablis tels que les voyages, les loisirs, les études antérieures des apprenants, leurs projets, etc.) et d'autre part, en des tâches spécifiques telles que raconter une histoire à partir de bandes dessinées sans textes et de films vidéo muets, décrire des itinéraires, faire une traduction spontanée etc.

**Tableau 1. Le corpus InterFra, Stockholm : apprenants guidés (Bartning)**

LNN	Long/ Trans	Nombre d'appren	Années d'études	Age	Période suivie	Occasion d'enreg	Tâches Int,BD,Vid	Type d'acquisition
GR1 Débutants	a)long b)trans	a) 6- 10 b) 18	0	19- 30	2 semestr	5-10	+	guidée
GR2 Lycéens	a)long b)trans	a) 13 b) 20	3,5	16- 18	2 ans	2 1	+	guidée
GR3 Etudiants	a)long b)trans	a) 6- 8 b) 18	4,5- 6	19- 26	4- 5 semst	10 1	+	Semi-guidée

GR4 Fut. Prof	Long	<b>6</b>	7- 8	23-34	2 semst + stage	4	+ sauf BD	Semi-guidée
GR5 Doctorants	Trans	<b>5</b>	8- 9	23-26	-	1	+	Semi-guidée
GR6 : LN	-	<b>20</b>	-	23-26	-	-	+	

**Légende:** LN = locuteur natif ; LNN = locuteur non natif ; Long = groupe longitudinal ; Trans = groupe transversal ;Déb = vrais débutants à l'université ; Lyc = lycées ; Etudiants = étudiants universitaires, du 1er au 4e semestre ; Fut. prof = étudiants futurs professeurs ; Int = Interview ; BD = récits de bandes dessinés ; Vid = récits de films vidéo muets. Les chiffres en gras indiquent le nombre d'apprenants examinés en particulier pour cette étude.

**Tableau 2 . Le Corpus Lund : apprenants guidés / non-guidés (Schlyter)**

	Long/ Trans	Nombre d'appr	Années d'étude de français	Age	Période suivie	Occas. d'enreg	Tâches Int, BD, Vid	Type d'acquisition
LNN								
Adultes séjournant en France	long	8	quelques semaines ou 0	20 - 50 env	2 à 15 mois	2 à 5	interv, récits, traduct	non-guidée
Etudiants d'université	long	7	6 ans de lycée	19 - 22	5 à 12 mois	4 à 9	interv, récits, traduct	guidée
Débutants Corpus Thomas	trans/ long	5	6-8 mois	35 - 70		1-2	interv	guidée

Le projet a été mené dans une perspective **fonctionnaliste** (examen du développement des formes grammaticalisées par rapport à la norme de la langue cible ainsi que les relation entre forme et fonction) et **comparative** (les productions non-natives étant constamment comparées à celle des locuteurs natifs dans les mêmes tâches). Cette perspective permettait de découvrir comment certaines catégories à base sémantique (temps, aspect, modalité, catégorie du nombre,etc.) étaient réalisées par les apprenants et quel rapport existait entre les solutions adoptées et le codage de la langue cible. Le corpus étant composé d'étudiants de différents niveaux, l'analyse devait permettre de définir des profils de sous-groupes d'apprenants à l'intérieur d'un même stade. Les résultats présentés sous forme de traits grammaticaux , discursifs et interactionnels allaient servir de base pour définir des stades d'acquisition à l'intérieur de la variété post- basique.



Pour l'élaboration des stades, Bartning et Schlyter se sont inspirées des résultats du programme de recherche E.S.F., notamment en ce qui concerne les niveaux proposés( pré-basique, basique, post-basique) ; du procès de grammaticalisation qui se reflète dans le processus acquisitionnel du système TMA( temps, mode, aspect) ainsi que des stades proposés par Pienemann pour l'ordre d'acquisition de l'allemand et de l'anglais. Ainsi, les critères suivants ont été étudiés :

- Le développement d'une structuration nominale, vers une structuration à verbe non- fléchi et finalement une structuration à verbe fléchi . Pour cette structuration, l'étude a porté sur le développement des formes finies par rapport aux formes non-finies et le développement de l'accord sujet-verbe fini ;
- La négation (place et forme ) ;
- Le système temporel TMA: temps, mode, aspect ( opposition aspectuelle passé-composé/ imparfait; plus-que-parfait; modal+infinitif; futur proche; futur simple; conditionnel; subjonctif );
- Le développement des éléments nominaux : élision/ cliticisation des pronoms et articles; genre et accord(article-nom; nom-adjectif); amalgame préposition+article
- La subordination ( à l'aide de conjonctions comme *que, qui, quand* etc. )

#### 2.2.2.2. Itinéraires et stades proposés

Après comparaison entre les deux corpus, **six** stades de développement du français acquis par les apprenants suédophones ont été, hypothétiquement, proposés. Ces stades sont formulés comme profils grammaticaux d'apprenants à des niveaux différents et s'étendent du stade initial au stade avancé élevé (ou quasi- natif ).<sup>12</sup>

#### Stades proposés par Bartning & Schlyter à partir des itinéraires acquisitionnels

Stade	1	2	3	4	5	6
Nom du stade	Initial	Post-initial	Interméd	Avancé bas	Avancé moyen	Avancé élevé
Mois de séjour Non-guidés	1 - 5 mois	4 - 9 mois	8 - 13 mois	12 - 24 mois	3 ans	3 ans ou plus

<sup>12</sup> Le stade avancé élevé (ou stade 6 ) n'a pas été trouvé dans le corpus Lund.

Niveau scolaire approx, Guidés	débutants instr+input 25 -100h env	école, après 1 - 2 ans 80 - 200h ca	école, 3-5 ans, env 150 - 500h	université, 1 - 2e sem 300 - 800h	université, 3 - 4e sem	fut. prof.
--------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	------------------------	------------

Ces itinéraires ou profils grammaticaux nous renseignent sur la logique linguistique interne du développement morphosyntaxique des apprenants suédophones . La première tâche de l'apprenant est de construire des énoncés. Pour ce faire, il se sert de structurations différentes : nominale, verbale non fléchie, verbale fléchie . Il met graduellement en grammaire ces formes et développe l'accord verbal. Comme il a besoin de référer au passé, au futur, etc., il développe un système TMA. **Pou réfuter, nier, ou nuancer son discours, il développe très rapidement le système de négation.** Pour la fonction référentielle, il a recours aux différentes entités exprimées par les syntagmes nominaux( les déterminants, les adjectifs) ainsi qu'à leur morphologie. L'acquisition de plus en plus de lexèmes aide l'apprenant à distinguer les formes différentes et ainsi à segmenter la morphologie. L'acquisition de la subordination et des connecteurs répond à son besoin d'expliquer, d'argumenter, de nuancer ses propos. Au début, et très fréquemment, il a recours à la prédication en *c'est*. Plus tard, cette structuration en *c'est* est liée à la subordination par le biais des clivées, des pseudo-clivées, etc.

### 2.2.2.3 Caractérisation des stades

Bien que notre travail porte sur les apprenants avancés et sur l'emploi de la négation, nous exposons néanmoins (brièvement) les traits caractéristiques de tous les stades, afin d'avoir une vue d'ensemble des différents phénomènes étudiés.

#### STADE 1 - le stade initial

L'apprenant se sert d'une structuration en grande partie nominale mais aussi de moyens grammaticaux. Il emploie des formes finies courtes (type: *parle*) et des formes non-finies( type: *parler/parlé*). Le passé et le futur ne sont pas marqués. **La première négation est la réponse non qui évolue vers ne pas souvent suivi d'un mot lexical ( *je non parle beaucoup* )** .On note l'emploi de formules telles que *je m'appelle, je ne sais pas*. Il y a un début d'emploi de connecteurs(*et, mais*)

### STADE 2 - le stade post-initial

La subordination simple introduite par *quand, parce que, qui* apparaît et la plupart des énoncés contiennent un verbe, mais la morphologie de ces verbes est loin d'être établie (*j'étudiE avec un homme **qui** s'appelle NN*). L'apprenant commence à utiliser des formes verbales modales suivies d'infinitifs et le futur périphrastique. Quelques apprenants guidés utilisent parfois l'imparfait (*était. avait*). Les formes verbales non-finies dans un contexte fini sont encore fréquentes. Les pronoms objet sont généralement postposés(*il dit **lui***) et l'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la première et la deuxième personne du singulier pour les verbes non thématiques *être* et *avoir*..

### STADE 3 - le stade intermédiaire

**L'apprenant utilise la négation pratiquement comme dans la langue cible.**

Il emploie le passé avec la plupart des références marquées au passé, ainsi que le futur (périphrastique; le futur simple dans des cas isolés) pour les références à l'avenir(*je **vais** manger*). Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples (*je **peux le** faire, j'**ai le** vu*) et il y a un enrichissement de la subordination avec des subordonnées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives(*je **crois que, je veux que***). Les formes verbales non-finies dans des contextes finis existent encore mais se raréfient (*ils **prendre**, ils **prend** à côté de *ils **prennent***). *Nous V-ons* est marqué la plupart du temps.*

### STADE 4 - le stade avancé bas

Ce stade voit l'apparition du pronom clitique avant l'auxiliaire(*je **l'ai** pris, je **t'ai** dit*), ainsi que du conditionnel, du plus-que-parfait et du subjonctif (il **avait** neigé). **Les négations deviennent complexes, contenant rien, jamais, personne et elles sont, encore une fois pour la plupart bien placées et correctes(mais personne ne le sait donc)**. Les formes verbales non-finies, n'existent pratiquement plus. Les formes *ont, sont* deviennent plus productives et le pluriel est souvent marqué sur les verbes lexicaux. Il y a diversification des connecteurs, même si il y a un suremploi de *mais* et *parce que* et par rapport aux natifs. Le genre de l'article pose toujours problème(*il **avait** neigé[...]**et le** surface n'était pas si bon*).

### STADE 5 - le stade avancé moyen

Ce stade voit encore un développement de la morphologie flexionnelle: les formes verbales *ils sont, ont prennent* sont employées correctement, et dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel, et le futur simple sont productifs (*non, on verra ; on pourrait bien marquer que...*). **La négation est utilisée en tant que sujet** (*si jamais personne ne le corrige*) et on trouve des relatives avec *dont* ainsi que le gérondif (*et le monsieur essaie de de ://(RIRE) toujours/ de le:// l'amadouer/ en lui donnant euh des/en offrant des bonbons*). L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes.

### STADE 6 - le stade avancé élevé (supérieur)

Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels. L'emploi des connecteurs *enfin* et *donc* est natif et on observe un haut degré d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé (*c'est/ c'était à l'école où enseigne Annick Lebourleau.//euh **donc** l'école qui est moitié hôpital moitié école*).

Même si cette division en stades acquisitionnels paraît relativement artificielle et arbitraire, car comme l'ont déjà souligné Klein et Perdue (1997), l'acquisition d'une langue se traduit par un passage graduel d'un stade à un autre, le modèle Bartning/Schlyter se montre cependant avantageux : du fait du grand nombre de critères linguistiques qu'il prend en compte, les stades proposés peuvent servir aux enseignants à mieux comprendre ce qu'on peut exiger à un certain niveau d'un apprenant. Ils ne constituent toutefois pas une base à l'enseignement, le rôle de l'instruction pédagogique des règles grammaticales étant encore très peu clair. Pour certains chercheurs (*Teachability Hypothesis* : Pienemann, 1989), un développement naturel doit être respecté pour l'enseignement d'un point de grammaire car l'enseignement d'un aspect syntaxique ou formel resterait sans effet si l'apprenant n'a pas déjà assimilé les étapes précédentes de l'ordre naturel de l'apprentissage grammatical. Pour d'autres (Spada & Lightbown, 1993) la question n'est pas tant de savoir à quel stade il faut introduire telle ou telle notion, mais plutôt de suivre les besoins de l'apprenant ; le besoin de communication conditionnerait l'introduction de la notion formelle. Ces stades et itinéraires, s'ils ne constituent pas une proposition de progression pédagogique, comme le souligne Schlyter (2003): "*Nous rappelons*

encore une fois que ces catégories grammaticales n'ont rien à voir avec l'enseignement de ces phénomènes. Un enseignement, par exemple, des temps du passé pendant six ans ne donne pas de garantie que l'apprenant maîtrise ces formes en communiquant spontanément en français, et inversement, un apprenant qui n'a jamais entendu parler du "Passé composé" ou de "l'Imparfait" maîtrise normalement ces formes à l'oral après suffisamment de mois de conversation en français ; peuvent néanmoins servir comme un outil d'évaluation de la production orale spontanée d'apprenants à différents niveaux. Ainsi, en écoutant un apprenant de niveau 2 pendant quelques minutes on devrait pouvoir et repérer dans ce qu'il dit pratiquement tous les phénomènes indiqués sous ce stade 2 (beaucoup d'infinitifs pour le présent, apparition de la négation *ne sans pas*, à côté de quelques négations postverbale, recours à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et de structure passe-partout, pronoms clitiques à la mauvaise place, etc.). Si on écoute un apprenant plus avancé, au stade 4 par exemple, on doit pouvoir trouver toutes les caractéristiques de ce stade (négations devenant complexes avec l'emploi de *rien, personne, jamais* pour la plupart bien placées, pronoms d'objet à la bonne place, formes verbales non-finies n'existant pratiquement plus, etc.).

### **2.3 LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE DES APPRENANTS AVANCES**

Tout locuteur dispose d'une compétence linguistique, c'est-à-dire, un système de règles relevant du code linguistique en constante évolution (connaissance des ressources formelles, lexicales, phonétiques, et morphosyntaxiques de la langue pour l'élaboration de messages corrects et significatifs). Mais il dispose aussi d'une compétence pragmatique entendue ici comme l'ensemble des règles sociolinguistiques et socioculturelles acquises au fur et à mesure d'interactions sociales de différents ordres. Les locuteurs natifs d'une langue, qu'elle quelle soit, ont donc la capacité d'adapter leurs énoncés aux contextes sociaux dans lesquels ils interagissent. Qu'en est-il des locuteurs-apprenants d'une langue étrangère?

S'inspirant des recherches en acquisition des langues en milieu naturel, les approches contemporaines pour l'enseignement des langues étrangères situent au premier plan les activités de communication qui permettent aux apprenants de pratiquer les formes de la langue cible. Ainsi, ces dernières décennies, l'enseignement des langues, dominé par l'approche communicative, a eu pour objectif principal

l'acquisition d'une **compétence de communication** en L2 ( caractérisée notamment par une bonne maîtrise de la communication orale ).

### 2.3.1 La compétence de communication

La notion de **compétence de communication** a été élaborée par Hymes en réaction au modèle chomskyen du langage articulé autour de deux notions, la notion de **compétence** linguistique ou "grammaire intériorisée" de la langue ( c'est-à-dire les règles que construit le sujet ) et celle de **performance** linguistique ou actualisation concrète du système intériorisé de la langue. Ces deux notions supposent un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue. Récusant ce modèle et dénonçant une démarche d'abstractions des traits socioculturels, Hymes (1984) avance alors le concept de compétence de communication qui combine à la fois une compétence **linguistique** (connaissance implicite ou explicite des règles de grammaire du système ) et une compétence **sociolinguistique** (connaissance des règles d'utilisation du langage sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles). Le concept de compétence de communication permet de rendre compte par exemple du fait *"qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière"*( cf. Hymes).

### 2.3.2 La compétence sociolinguistique

Les locuteurs natifs d'une langue, quelle qu'elle soit, acquièrent, parallèlement aux structures linguistiques de cette langue (la compétence linguistique ), la capacité d'adapter leurs énoncés aux contextes sociaux dans lesquels ils interagissent : c'est la compétence sociolinguistique.

La compétence sociolinguistique est définie par Lyster (1994: 263) comme la capacité de reconnaître et de reproduire un discours socialement approprié au contexte; c'est-à-dire la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations. En situation de communication authentique, cela implique la capacité de savoir adapter son registre aux circonstances (conversation, discours didactique, débat..) à la situation (formelle ou informelle), aux interlocuteurs (âge, sexe, statut

social...), etc. Ceci se caractérise, entre autre, par une grande variation linguistique selon les situations sociales qui poussent les individus à opter pour telle ou telle forme, d'après des critères non pas de correction, mais de convenance. Cette capacité de variation fait, naturellement, partie de la compétence sociolinguistique de tout locuteur natif mais échappe très souvent aux apprenants de L2 qui ne connaissent que la standard enseignée à l'école.

### 2.3.3 Français standard et français parlé

Apprendre le français L2, c'est le plus souvent apprendre la langue dite "standard", variété culturellement promue au rang de norme administrative, éducative, littéraire, et qui, à ce titre, reflète les valeurs idéalisées du pouvoir, de l'institution scolaire, des classes éduquées. Cette langue standard n'est donc pas un code d'expression neutre : des valeurs sociales et esthétiques ambivalentes lui sont associées. Or, l'apprenant en a rarement conscience. Pour lui, le français standard n'est pas une variété élue parmi les autres: elle est **la** langue, neutre, homogène, celle que les Français utilisent dans leur vie quotidienne et qu'il devra par conséquent utiliser pour communiquer avec eux. La réalité est toute autre: il n'y a pas **un** français homogène utilisé de la même manière par tous les Français; les structures langagières du français varient selon les contextes. Pour expliquer les différentes variations , certains<sup>13</sup> évoquent même une diglossie du français: une variété "haute"-qui serait le français standard (écrit)- et une variété basse- qui serait le français parlé- constitueraient le français contemporain. Blanche-Benveniste (1985) parle de "langue du dimanche" pour expliquer que les Français s'expriment différemment selon la situation, et que ceci est complètement codifié: on sait quand porter "ses beaux habits", ceux du dimanche ( parler sa "belle langue" ), et quand ne pas les porter (l'éviter quand elle ne convient pas ) ; et se tromper est assez incongru. Koch & Osterreicher (1990)[ cités par Dufter & Stark(2003)] parlent , quant à eux, de "français de la distance" (standard) et "français de l'immédiat" (parlé) pour expliquer les variations dans les structures langagières du français.

Les discours oraux sont caractérisés par une série de phénomènes qui tiennent à leurs conditions de production car, comme le note Blanche-Benveniste(1990, p.17):

---

<sup>13</sup> MASSOT, B.( 2003) :Eléments linguistiques pour une vision diglossique du français contemporain. Mémoire de DEA de Sciences du Langage, Université Paris 8 Vincennes.

"lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur production, en laissant des traces de cette production" . Ils présentent ainsi des "scories": répétitions, ratés, faux départs, reprises, interruptions, ruptures de construction(en cours de phrase), phrases inachevées, etc. Ils sont aussi caractérisés

par des phénomènes linguistiques particuliers:

- Emploi de termes (les phatèmes) qui ont pour fonction d'attirer ou de maintenir l'attention d'autrui (*hein, n'est-ce pas?, bon, vous savez, vous voyez,etc.*) et qui jouent le rôle de ponctuation du discours oral.
- Procédés de mise en relief: usage de structures emphatiques, antéposition d'un complément circonstanciel ou modification de l'ordre des mots pour donner plus d'expressivité au discours.
- Importance et fréquence des déictiques avec une présence bien plus élevée qu'à l'écrit des présentatifs, notamment *c'est* et *il y a* qui "embrayent" sur la situation.
- Absence du passé simple dans le système des temps verbaux du passé; fréquence augmentée du futur périphrastique vis-à-vis du futur proche; perte du subjonctif après les verbes déclaratifs, etc.
- Absence de l'inversion interrogative; absence du pronom sujet conjoint *il* dans *il faut, il y a*, etc.
- "Simplifications" et économie de l'oral avec l'omission du *ne* de la négation; l'usage de *on* au lieu de *nous*, de *ça* au lieu de *cela*, de *c'est* au lieu de *ce sont* avec un sujet postposé au pluriel, etc.

Gadet(2001)distingue différentes dimensions organisant la variation des structures langagières du français contemporain . A côté de la variation dans l'espace (diatopique) qui a trait aux régionalismes phonétiques, lexicaux, grammaticaux , on trouve la variation sociale( diastratique) qui distingue linguistiquement les locuteurs compte tenu de leur appartenance sociale, culturelle, générationnelle (langue populaire ou bourgeoise, argots, langue des banlieues...) ainsi que la variation stylistique (diaphasique) qui concerne un seul et même locuteur selon différentes circonstances d'emploi (conversations, discours didactiques, (in)formalité de la situation, etc.).

#### 2.3.4 L'apprenant avancé et la compétence sociolinguistique



Pour l'apprenant de français L2, la maîtrise de la langue cible passe, lui semble-t-il, par la maîtrise graduelle des règles (grammaticales) d'usage. Toutefois, l'apprenant qui dépasse les stades *basique, post-basique et intermédiaire*, commence à se rendre compte que bien qu'ayant surmonté progressivement les obstacles linguistiques, il lui reste beaucoup de chemin à parcourir avant d'arriver à une parfaite maîtrise de la langue cible. Pekarek (2003) observe que les apprenants avancés (dans le contexte d'une classe de langue) capables de produire des formes langagières correctes dans des tests ou des situations d'interaction en face à face fortement réglementées, sont parfois incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions plus spontanées. Elle remarque que ce qui pose problème à ces apprenants, au delà de soucis linguistiques et grammaticaux spécifiques, c'est le développement de compétences discursives et interactives. Nous pensons que dans le cadre d'une communication authentique, la situation devient encore plus délicate car l'encodage et le décodage des actes communicatifs requièrent, en plus des compétences grammaticales et discursives, une compréhension et une appréciation du cadre social et culturel dans lesquels ils prennent place. Les communications verbales s'accompagnant de codes qui diffèrent selon les cultures, tels que les codes intonatifs et rythmiques, les codes conversationnels et narratifs (comment construire un récit, une argumentation; comment prouver son intérêt à l'autre; comment mener une conversation, etc.), les règles d'adresse ou même la distance sociale que maintiennent (in)consciemment entre eux deux interlocuteurs pendant une conversation, la maîtrise de ces codes est essentielle au bon déroulement de la communication. Ce sont ces codes, normes ou règles, et les variations qui caractérisent leur emploi, qui sont difficiles à acquérir par l'apprenant de L2 en milieu institutionnel. Pourquoi?

#### **2.3.4.1. La compétence sociolinguistique dans la salle de classe**

L'approche communicative, qui domine actuellement les méthodes d'enseignement, prend normalement en compte, en plus du développement des compétences linguistique et discursive, le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant (cf. compétence de communication, supra). L'apprenant est donc sensibilisé à distinguer et à manier les différents registres dans la langue cible. Cependant, dans la classe de langue, force est de constater que l'apprenant de FL2 a très peu de chance de rencontrer ces registres : l'input oral et écrit qu'il reçoit est limité aux registres formels et il a rarement l'occasion d'utiliser la

langue cible comme authentique instrument de communication. Dewaele & Regan (2002 :126) observent que : « *Le fait que le discours d'un apprenant ne se conforme pas à la norme sociolinguistique ne signifie pas nécessairement qu'il l'ignore totalement. Il semble que les apprenants peuvent fort bien avoir conscience des variations sociolinguistiques, mais que cette dimension n'apparaît clairement qu'au fur et à mesure de l'acquisition* ». Les situations de communication auxquelles il prend part étant artificielles, fabriquées, fortement encadrées, les contraintes de la classe de langue ne lui donnant pas souvent l'occasion de parler, il n'est dès lors pas étonnant que la compétence linguistique de l'apprenant n'aille pas de pair avec sa compétence sociolinguistique : il ne commence à saisir quelques aspects de cette dernière qu'une fois qu'il a une certaine "maîtrise" de la première compétence. De plus, le fait que les règles constituant la compétence sociolinguistique ne se laissent pas résumer en quelques formules et "recettes" toutes faites, comme c'est le cas des règles grammaticales, explique aussi le décalage qu'on peut constater dans la maîtrise des deux compétences.

L'apprenant avancé doit donc, pour optimiser sa compétence de communication, améliorer sa compétence sociolinguistique: son discours doit alors comporter des variations (variantes) linguistiques qu'on s'attend à trouver chez le locuteur natif.

#### **2.3.4.2 La variation sociolinguistique**

La variation constitue une caractéristique importante chez le locuteur natif. A la différence de l'apprenant de L2, la variation chez le locuteur natif consiste à choisir entre une variante formelle et une ou plusieurs variantes informelles. Faisant confiance à sa compétence sociolinguistique (acquise parallèlement à sa compétence linguistique), le locuteur natif sait faire le bon choix et produire le discours approprié au contexte. De nombreuses études de la variation chez le locuteur natif indiquent que le choix que fait celui-ci entre les différentes variantes n'est pas aléatoire, mais contraint de façon probabiliste et non catégorique par différents facteurs linguistiques, stylistiques et sociologiques. L'acquisition de la variation par l'apprenant de L2 consiste donc non seulement en l'acquisition des différentes variables (variantes) de la langue cible mais aussi en l'acquisition des facteurs qui contraignent l'emploi de ces variables.

La variation linguistique est ainsi définie comme l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son (lorsqu'il s'agit d'éléments phonétiques). Ces éléments sont appelés **variantes** ou **variables**. (Rehner, Mougeon & Nadasdi, 2002). Traditionnellement, deux types de variation linguistique sont distingués:

- celle où le choix entre les variantes est régi par des règles catégoriques comme, par exemple, l'alternance entre la forme pleine ou la forme élidée de l'article défini singulier (**la** maison; **l'**habitation) ;
- celle où le choix entre les variantes est soumis à des contraintes non catégoriques; c'est la **variation libre**.

Les contraintes étant fortement influencées par un ensemble de facteurs linguistiques (contexte entourant les variantes) et extra-linguistiques (caractéristiques sociales des locuteurs, [in]formalité de la communication...), la variation libre est appelée **variation sociolinguistique**. Cette variation sociolinguistique est évidente dans toutes les composantes de la langue, à savoir la syntaxe (comme le choix entre les différentes formes interrogatives telles que *est-ce que* et *l'inversion*), la morphologie (comme l'effacement du *ne* : *je ne* sais pas vs *je* sais pas), le lexique (alternance entre un lexique formel tel que *homme* et un lexique familier tel que *mec*) et la phonologie (exemple : l'effacement du [il] dans *il y a* vs *y a*). Pour l'apprenant, il est important de pouvoir distinguer ces variations, les reconnaître et finalement les pratiquer.

#### 2.3.4.3 Recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique en français

Les années quatre-vingt-dix ont vu l'émergence d'un nouveau courant de recherche variationniste qui s'est penché sur l'examen de l'acquisition de la variation sociolinguistique de la langue cible par les apprenants de langues étrangères ou seconde. Cette approche variationniste prend en compte la multiplicité des facteurs contextuels (linguistiques et extra-linguistiques) qui influencent le choix d'une variante donnée et permet de voir dans quelle mesure les mécanismes de la variation en L2 ressemblent à ceux de la variation en L1, la façon dont les apprenants s'approprient les variantes de la langue cible, et finalement si les contraintes qui influent sur le choix des variantes sont les mêmes pour le locuteur L2 que pour le

locuteur natif. Les travaux de ce courant se concentrent exclusivement sur les aspects de la langue cible où les locuteurs natifs observent des règles de variables libres (dont l'application est régie, à la fois par des contraintes linguistiques et extra-linguistiques).

Concernant le français, diverses études (Lyster, 1994a,b; Lyster & Rebuffot, 2002; Dewaele 2002a, b; Dewaele & Regan, 2002; Rehner & al. 2002, etc.) se sont penchées sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par des apprenants avancés et ont eu comme objectif de fournir des éléments de réponse à deux questions fondamentales:

- Dans quelle mesure ces apprenants maîtrisent-ils la variation sociolinguistique?
- Quels paramètres favorisent cette maîtrise ou la gênent?

Ces travaux de recherche ont ciblé des phénomènes variationnels tels que l'effacement du *ne* de négation, la variation stylistique dans l'emploi des pronoms clitiques sujet *on* et *nous*, le choix des pronoms d'allocution *tu* et *vous*, etc. En ce qui nous concerne, nous allons aborder la question de l'effacement du *ne* de négation et nous verrons, au travers d'études empiriques, les facteurs influençant la présence ou l'absence de cette particule dans la production des différents locuteurs.

### **2.3.5 Enseignement et variation sociolinguistique**

Les recherches sur le rôle de l'input institutionnel, menées principalement au Canada dans les classes d'immersion permettent de mieux comprendre pourquoi les apprenants avancés de L2 ne s'approprient que très peu la variation sociolinguistique.

Ces recherches ont examiné les manuels d'enseignement et le discours pédagogique.

#### **2.3.5.1 Les manuels d'enseignement**

Les études menées au Canada (Rehner, Mougeon & Nadasdi, 2002) ont fait ressortir que le français des enseignants et des auteurs de manuels offrait aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé ne permettant pas à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs francophones canadiens. Les manuels de français utilisés dans les programmes d'immersion véhiculent une variété encore plus standardisée que celle des enseignants, et lorsqu'ils font parfois place à certains usages variationnels (*tu/vous*; *on/nous*; chute du *ne*, etc.), ils n'y font pas référence explicitement et ils n'en font

aucune exploitation pédagogique. Ils sont ainsi loin de fournir les ressources pédagogiques qui pourraient permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario en ce qui concerne l'apprentissage des registres formels et informels du français dans le programme.

### **2.3.5.2 Le discours pédagogique**

L'étude de Lyster (1994b) sur l'acquisition de la compétence linguistique en contexte scolaire a montré la difficulté des apprenants à atteindre la norme des locuteurs francophones natifs en terme de production. Se penchant sur l'efficacité de différentes techniques d'enseignement sur des aspects de la compétence sociolinguistique des apprenants, Lyster plaide en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique (1994, p.263). Les stratégies d'enseignement de type analytique (Stern, 1990) visent l'usage correct de la langue des points de vue phonologiques, grammaticaux, fonctionnels, discursifs et sociolinguistiques. Elles mettent en évidence les traits langagiers selon des règles et des relations systématiques; ces traits sont, en classe, mis en pratique (exercices spécifiques) en vue d'une utilisation éventuelle par les élèves. Ces stratégies s'opposent à l'approche expérientielle où l'accent est surtout mis sur la transmission du message et la fluidité sans trop se soucier de l'exactitude et de la correction de la langue.

### **2.3.6 La variation dans l'emploi du *ne* de la négation**

En français parlé, les locuteurs de l'Hexagone effacent la particule négative préverbale *ne* de façon variable. Selon Gadet (1989), les variations dans l'emploi du *ne* fonctionnent du point de vue sociolinguistique comme indicateur de registre, de formalité, de hiérarchie et de solidarité (l'omission de cette particule étant beaucoup plus fréquente, par exemple, dans une conversation informelle entre amis, que lors d'un entretien avec un supérieur hiérarchique ou au cours d'un débat). La variation dans l'effacement du *ne* peut être interprétée de différentes façons. Elle peut relever de l'évolution que connaît actuellement la langue où le sujet clitique tend à s'attacher progressivement au verbe (on constate ainsi que les jeunes effacent davantage que les personnes plus âgées la première particule de la négation). Pour Ashby (2001), il s'agirait d'un changement linguistique en cours, qui serait naturellement plus avancé chez les jeunes que chez les locuteurs plus âgés, et qui pourrait mener à la disparition

du *ne* de la langue parlée de tous les jours, comme cela s'est déjà produit en français québécois( Sankoff & Vincent, 1977). Pour Blanche-Benveniste par contre, l'effacement du *ne* est une variable sociolinguistique bien établie depuis des siècles et son importante valeur symbolique contribue à la stabiliser dans cet emploi. Selon Gadet, quelle qu'en soit la raison, cet effacement est un phénomène fort productif en termes sociolinguistiques et extrêmement fiable pour mesurer la stratification sociale ou le registre du discours en français.

Pour les apprenants du français L2, la norme scolaire est l'emploi obligatoire des deux particules exprimant la négation, *ne* et *pas* (*plus, jamais...*). Partant de ce constat, Regan(2002 ) a voulu voir si ce comportement prescriptif était modifié par un séjour dans la communauté linguistique native : les apprenants sont-ils sensibles à la variation lorsqu'ils y sont exposés et apprennent-ils à l'exploiter pour s'intégrer dans ladite communauté? Si oui, le contexte d'acquisition influence-t-il de la même manière le groupe et l'individu?

Pour répondre à ces questions, Regan a entrepris une étude empirique, quantitative et longitudinale, pour examiner les taux d'omission du *ne* à trois étapes distinctes dans différents contextes d'acquisition. Elle a ainsi suivi cinq apprenants durant 3 ans : an I (apprentissage prescriptif en classe de langue) ; an II (séjour dans la communauté linguistique) et an III (retour à la classe de langues) afin de montrer les effets du contexte durant cette période prolongée.

### **2.3.6.1 Corpus et méthodologie**

Les participants de l'étude sont cinq locuteurs anglophones( Irlandais), étudiants universitaires avancés du français L2 .Ils avaient tous étudié le français au lycée (cinq ou six ans)et certains d'entre eux avaient fait de courts séjours en France (de deux semaines à deux mois en moyenne) mais aucun n'y avait vécu pour une période plus longue. Ils avaient été sélectionnés pour participer au programme Erasmus de séjour à l'étranger et la plupart d'entre eux désiraient travailler dans un pays francophone une fois leurs études terminées. Pendant leurs années d'études de français, ils avaient "appris" la négation, c'est-à-dire la règle grammaticale prescriptive telle que formulée dans les livres de grammaire(et qu'ils ont citée lors des premiers entretiens).Pendant leur séjour en France, ils ont tous bénéficié d'un enseignement dans une université et ont eu l'opportunité d'avoir, de façon variée, des contacts avec les natifs en dehors de l'université.

Les données ont consisté en interviews d'environ une heure chacune pour chaque période ( avant le départ en France, après le retour en Irlande et après une année de plus passée à l'université en Irlande) et ont visé les expériences des apprenants en général et leur expérience à l'étranger en particulier. Ces entretiens ont débouché sur une base de données constituée de 1095 occurrences de la négation qui ont été analysées en tenant compte de certains facteurs susceptibles d'influencer l'omission du *ne* .

### 2.3.6.2 Facteurs déterminant l'effacement du "ne"

Différents facteurs jugés pertinents dans l'effacement du *ne* ont été pris en compte:

- **Le temps de l'entretien :**

avant le séjour en France	Entretien 1
après le séjour en France	Entretien 2
une année après le retour de France	Entretien 3

- **Le segment phonologique suivant le "ne"**

Voyelle	<i>je n'ai aucune idée</i>
Consonne	<i>elle ne travaille plus</i>

- **La proposition**

Principale	<i>je dis rien contre elle</i>
Subordonnée	<i>tout est bien s'il n'y a rien</i>

- **La lexicalisation**

Phrase non figée	<i>je ne voudrais pas sourire</i>
Phrase figée	<i>il n'y a pas / il y a pas</i> <i>je ne sais pas / je sais pas</i>

- **L'individu**

Combinaison des différents facteurs pour chaque individu

### 2.3.6.3 Résultats et discussion

Les résultats de l'analyse ont mis en évidence différents phénomènes . D'abord, ils ont permis de répondre par l'affirmative aux questions posées dans l'hypothèse(cf. 3.2.1. supra). Ils ont montré que l'omission du *ne* était fortement influencée par le contexte d'acquisition : alors qu'à l'issue de la première interview il y avait très peu d'omission du *ne* (on remarque que pour l'une des étudiantes il n'y en a eu aucune ; tableau 2), le taux d'omission s'est élevé de façon significative après l'année passée en France, les apprenants se rapprochant ainsi de la norme des locuteurs natifs( le taux d'omission du *ne* par ces derniers étant estimé à 82% par certains chercheurs: Ashby, 2001). Il semble que malgré la variabilité toujours inhérente à l'apprentissage des L2, le schéma de variation dans l'omission de *ne* soit comparable chez les apprenants et chez les natifs. Ensuite, les résultats ont établi que les mêmes tendances se manifestaient, qu'il s'agisse des pourcentages pour les groupes ou de l'analyse concernant chaque locuteur: d'un niveau initial bas, le taux d'effacement de *ne* passe à un niveau nettement plus élevé, et se maintient (à une exception près) à ce niveau.

#### Taux d'omission du *ne* pour les trois étapes

1 <sup>ère</sup> année	38%
2 <sup>ème</sup> année	65%
3 <sup>ème</sup> année	51%

On constate qu'après leur retour en Irlande et malgré une (ré)exposition au français standard, formel employé par les enseignants, les participants à l'étude n'adoptent pas à nouveau la variété formelle et l'insertion du *ne* dans la négation, mais emploient plutôt la variante native acquise lors de leur séjour en France. La norme sociolinguistique native acquise en France semble bien ancrée une année plus tard.

Les résultats de cette étude préliminaire ont été confirmés par l'étude de Bayley (2002) explorant la même question (la variation du groupe et de l'individu) et basée sur un corpus de trois groupes d'apprenants différents: chinois, hongrois et hispanophones aux Etats-Unis. Dans chaque cas, il a trouvé que les individus respectaient la même hiérarchie de contraintes que celles que l'on pouvait observer au niveau du groupe .



### **3 L'UTILISATION DE LA NEGATION PAR DES APPRENANTS AVANCES DE L'UNIVERSITE DE SETIF**

Nous présenterons dans ce chapitre le déroulement, l'analyse et les résultats de l'étude concernant l'utilisation de la négation par des apprenants avancés en contexte algérien.

#### **3.1 Les données, les sujets, les enregistrements**

Les données de notre étude ont été recueillies auprès d'une dizaine d'étudiants du département de français, à l'Université de Sétif. Les sujets de notre corpus sont des étudiants de français L2 en 1<sup>ère</sup> année universitaire. Ils sont âgés entre 18 et 22 ans et ont étudié cette langue pendant plus de 7 ans, en milieu institutionnel (école primaire, collège, lycée) par des méthodes traditionnelles. Ils se situent donc, selon les stades

Bartning/ Schlyter, entre les stades 4 (avancé bas) et 6 (avancé supérieur). Aucun de nos apprenants n'a séjourné en France (ou dans un autre pays francophone) .

Au cours de la réalisation de ce travail, nous avons été confrontée à divers problèmes: problèmes liés à la collecte des données (manque d'enthousiasme et d'empressement de nos étudiants à participer à cette "expérience"); problèmes techniques rencontrés lors des enregistrements (problèmes de maîtrise de l'appareil enregistreur, de réglage du volume sonore); problèmes d'écoute liés à la qualité de l'enregistrement( bruits divers couvrant les paroles, bavardages parasitant les échanges, etc.) et problèmes liés à la transcription elle-même( que transcrire et comment transcrire?).

La mobilisation des sujets de notre corpus pour les amener à prendre part à une étude dont ils ne voyaient aucunement l'intérêt pour eux ne s'est pas faite sans peine. Leur "participation" n'étant pas notée et ne leur octroyant aucun avantage ( *"Madame, c'est vrai vous nous rajoutez pas des points pour le contrôle ?"*), le début des enregistrements n'a pu avoir lieu qu'en avril 2007. Les premiers enregistrements ont été effectués lors de deux cours et ont concerné une cinquantaine d'apprenants. Ces enregistrements se sont révélés malheureusement inexploitable (paroles inaudibles, bavardages couvrant les paroles des personnes interviewées,etc.). Nous avons donc sollicité de nouveau nos étudiants (qui se sont montrés beaucoup plus coopératifs cette fois-ci) et vers le mois de mai, nous avons réalisé une nouvelle série d'enregistrements auprès d'une dizaine d'entre-eux .

Ces apprenants ont été enregistrés sur 4 séances, à deux semaines d'intervalle, au cours d'activités d'interaction orale, sans temps de planification. Alors que les deux premières séances enregistrées englobaient 10 sujets (Si, So, Fa et Gr), la troisième séance a concerné 3 apprenants ( Lo, Ri, et Am) et la dernière, 1 apprenante (Ra), deux semaines après les trois premiers enregistrements. Durant ces entretiens libres, les apprenants ont parlé de la vie en cité universitaire, de leurs loisirs, de leurs projets, etc. A l'issue des quatre séances, nous disposons d'environ 1h 45' de données enregistrées.

### 3.2.1 Les transcriptions

Chaque transcription est une version des données orales pour un projet particulier d'analyse: transcrire c'est déjà commencer l'analyse. C'est pourquoi le passage d'un corpus oral à un texte écrit n'est pas chose aisée. D'abord, on doit écouter

"objectivement" car "*l'oreille est traître; on écoute ce qu'on s'attend à écouter*"(Blanche-Benveniste, 1987, p.102). Ensuite, on doit faire le choix entre une transcription reflétant le caractère oral des données , et une sorte de traduction normée des énoncés enregistrés, aboutissant le plus souvent à un texte "littéraire". La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, tenant compte de la nature des faits recherchés et des objectifs poursuivis (Maurer, 1999).

Notre but n'étant pas de retranscrire une réalité phonétique/phonologique de la langue orale de nos sujets mais d'analyser quelques phénomènes morphosyntaxiques et discursifs, nous avons opté pour un système de transcription orthographique prenant plus ou moins en charge la notation de phénomènes interactifs (tours de parole, chevauchements, aspects paraverbaux, etc.) et conservant strictement ce que les locuteurs ont prononcé et ce qui est caractéristique du langage parlé (pauses, reprises, redites, répétitions, amorces de mots, etc.). Nous avons néanmoins eu recours, pour rendre quelques unes des caractéristiques de l'oralité, à des aménagements<sup>14</sup> du code orthographique . Ces transcriptions s'inspirent largement des conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données textuelles orales du GARS ( Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve ).

Le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe ( actuellement DELIC)<sup>15</sup>, établit, depuis plus de 30 ans, des corpus de français parlé sur la base de transcriptions d'enregistrements de locuteurs, en situation « naturelle », l'objet de la recherche étant l'analyse des productions langagières pour établir des corrélations entre formes grammaticales et finalités communicatives Ces corpus, qui constituent de véritables ressources langagières pour diverses études linguistiques, sont les mieux à même de faire voir ce qui est central et typique dans une langue. VALIBEL est un centre de recherche qui étudie la variation de la langue dans son contexte social, en analysant des données principalement (mais non exclusivement) orales, avec les méthodes de la sociolinguistique, de l'analyse du discours et de la linguistique de corpus. Ces

---

<sup>14</sup> Ces aménagements sont, pour Blanche-Benveniste et Jeanjeandes "trucages" contribuant immanquablement selon elles, à faire apparaître la langue parlée comme "très familière"; "impression entièrement provoquées par la transcription" (1987, p.133).

<sup>15</sup> Le groupe Description Linguistique Informatisée sur Corpus (DELIC) a hérité du projet que la Délégation Générale à la Langue Française (Ministère de la Culture) avait confié en 1998 à C. Blanche-Benveniste et son équipe pour la réalisation d'un vaste corpus de référence pour la langue française.

recherches concernent quatre domaines : lexicographie différentielle, phonétique-phonologie, étude des représentations linguistiques et des interactions verbales. Elles permettent au centre d'assumer un rôle d'observatoire du français tel qu'il est pratiqué dans la Communauté Wallonie-Bruxelles, particulièrement dans ses manifestations orales.

### 3.2.2 Les conventions de transcription

La transcription se fera donc en orthographe standard, sans majuscule de début de phrase. La seule marque de ponctuation sera le point d'interrogation pour indiquer les questions directes et l'intonation montante dans une question à forme déclarative, et des points de suspension entre crochets [...] pour indiquer la suppression d'énoncés non pertinents pour notre objet d'étude. Comme notre corpus comprend plusieurs apprenants ayant les mêmes initiales, chaque locuteur sera désigné par les deux premières lettres de son prénom, l'enquêtrice (l'enseignante) sera notée "E". Les quelques cas où les interventions seront collectives et où les locuteurs ne seront pas distinctement identifiés seront notés Gr. Les hésitations seront transcrites *euh* et les pauses seront signalées à l'aide de barres obliques, précédées et suivies d'un espace (/ pour une pause brève et // pour une pause longue). Les pauses particulièrement longues seront notées (silence). Les éléments paraverbaux (gestuelles des locuteurs, didascalies, etc.) seront notés entre parenthèses. Les parenthèses seront aussi utilisées pour indiquer un passage incompréhensible, transcrit (X), (XX) ou (XXX), suivant la longueur du passage. Le discours rapporté sera signalé et encadré par des guillemets("&"). Une multi-transcription sera proposée lorsqu'on ne pourra pas décider, à l'écoute, de la forme qui a été prononcée : les deux formes possibles seront notées entre accolades et séparées par une virgule, et on marquera un espace avant et après la virgule. Les chevauchements de paroles seront notés à l'aide de chevrons < > et le locuteur qui cause le chevauchement sera indiqué de façon univoque : <L: ( sans espace entre les différents symboles mais avec un espace après les deux points). Dans le cas d'une interruption (avec ou sans reprise), le mot amorcé sera immédiatement suivi d'une barre oblique (/), sans espace. La barre oblique sera suivie d'un tiret, avec un espace entre ces deux éléments (/ -) lorsque la reprise constitue la fin du mot amorcé. Les aménagements du code orthographique concerneront, quand il y a lieu, la chute de la consonne liquide "l" dans le pronom "il" ( *i* pour *il*), la chute de ce même pronom ( *y a* pour *il y a*) ainsi que certaines productions comme "*sais pas*" qui sera

transcrite en alphabet SAMPA [Sepa]. Concernant la particule de négation *ne*, lorsque la présence ou l'absence de la particule *n'* n'est pas audible (entre le pronom *on* et un verbe à initiale vocalique), le *n'* sera noté d'office.

### 3.3 Analyse de l'emploi de la négation

Dans notre analyse de l'emploi de la négation par des apprenants avancés de français L2, nous nous intéresserons aux fonctions discursives de *non*, aux différents types de négation (phrastique, partielle, exceptive et négation de constituant), à la distribution des discontinus *ne...pas* autour du verbe et de ses clitiques, à la présence ou l'omission de la particule *ne* dans les énoncés ainsi qu'à l'emploi des phrases figées.

#### 3.3.1 L'emploi de *non* et ses fonctions discursives

Comme indiqué dans la première partie de ce travail, *non* peut remplir différentes fonctions discursives. *Non* fonctionne le plus souvent comme une réponse à une question en renvoyant à un discours antérieur, il est alors dit *anaphorique*. *Non* peut également fonctionner comme autocorrection, comme demande de confirmation (Stoffel et Véronique, 2003), ainsi que comme marqueur de reformulation (Hancock, 2000). Il peut aussi porter sur une partie de la phrase et opposer deux constituants présentés comme antithétiques. Il figure alors devant le deuxième constituant et sert dans ce cas de négation de constituant (*nég C*). En tant que *nég C*, l'emploi de *non* relève d'un style plutôt formel (Riegel et al., p.416).

##### 3.3.1.1 *Non* de confirmation et *non* d'autocorrection

Employé pour demander une confirmation, *non* est placé à la fin de la phrase, souvent avec l'intonation montante. Le *non* d'autocorrection est quant à lui employé quand le locuteur se rend compte qu'il s'est trompé de mot et qu'il veut se corriger. L'analyse de nos données n'a pas montré d'occurrence de *non* employé dans ces deux contextes..

##### 3.3.1.2 *Non* dans le sens de "n'est-ce pas"

Employé en position finale de la phrase, il porte alors sur tout ce qui vient d'être dit et n'a pas pour fonction de demander de l'aide ou d'obtenir une confirmation du choix de mots mais plutôt pour servir de renforcement à ce qui vient d'être dit et

pour confirmer que l'interlocuteur est attentif. Nous n'avons relevé aucune occurrence de *non* remplissant cette fonction dans la production de nos apprenants.

### 3.3.1.3 *Non* anaphorique

En tant que réponse, *non* est "syntactiquement autonome" et peut constituer à lui seul un énoncé. Il est considéré comme "prédicatif" par opposition à *ne* qui est nécessairement conjoint au verbe. Dans cet emploi, la marque forme une unité discursive indépendante et a une portée globale car elle rejette l'ensemble du prédicat qui précède. Le *non* niant et réfutant une phrase entière est, avec la négation de phrase, la négation la plus usitée par nos apprenants. Dans cette fonction, *non* est dit *anaphorique*. Il est employé conformément à la langue cible par tous les sujets de notre corpus. Ainsi:

- Il est le plus souvent employé seul en tant que morphème négatif absolu, en réponse à une question (1), pour infirmer une prédication positive (2), (4) ou pour confirmer une prédication négative (3), comme dans les exemples qui suivent:

(1) **E:** est-ce qu'il y a six mois vous saviez qu'il y avait une langue qui s'appelait esperanto?  
**So: non** <**Gr: non**>

(2) **E:** mais tu vas rentrer chez toi  
**Lo: non**

(3) **E:** si j'ai bien compris la politique ne vous intéresse pas du tout?  
**Gr: non** <**Lo: pas du tout**> **non**

(4) **E:** mais tu sais que la politique c'est tout  
**Si: non**<**Gr: non**> (en chœur)

- *Non* est parfois renforcé par répétition:

**Lo:** dans la cité des garçons il y a l'eau H 24  
**E:** même dans la chambre?  
**Lo: non non non**

**E:** bon la télévision / qu'est-ce que vous aimez regarder à la télévision / ne me dites pas Star Académie?

**Ri: non non**

### 3.3.1.4 Non de renforcement

Lors de l'analyse de nos données, nous avons constaté que l'adverbe de négation *non* était souvent employé en association avec une autre négation syntaxique. *Non* est dans ces cas placé en tête de phrase et annonce, en la renforçant, une phrase négative comme dans ces exemples:

**E:** est-ce que est-ce que puisque maintenant là c'est passé / est-ce que tu as voté ?

**Ra:** euh *non* je l'ai *pas* fait

**E:** et il n'y a pas de problèmes de vols?

**Lo:** si <**E:** ah bon?> / la semaine dernière on m'a volé mon portable

**E:** dans la chambre / de il était de dans la chambre?

**Lo:** *non non* il *n'était pas* dans la chambre / j'étais à la salle de sports et j'ai fini mon match / je l'ai laissé à côté et

**E:** est-ce que parmi vous il y a des gens qui ont des membres de leur famille qui se présentent aux élections?

**So:** *non* <**Gr:** *non non*> on *n'est pas* des politiciens

**E:** ah vous n'avez pas le même enseignant

**Fa:** *non* on *n'a pas* le même enseignant

Nous avons relevé un cas où le *non* est placé à la fin de la phrase. Cette dislocation à droite donne plus de force à l'énoncé négatif qui précède:

**E:** oui mais on vote quand même

**Gr:** pour l'aider à réussir / *non*

### 3.3.1.5 Non de reformulation

Rappelons que le *non* de reformulation est différent du *non* d'autocorrection.

Alors que ce dernier est employé pour la correction d'un ou de plusieurs mots spécifiques, le *non* de reformulation porte sur une grande partie de la phrase principale. Il prend souvent dans ce cas la fonction de connecteur suivi de *mais* ou de *parce que*.

La reformulation consiste donc à rejeter une assertion, un énoncé et à corriger soit une partie de l'énoncé, soit l'énoncé entier. Ces reformulations permettent à l'apprenant d'expliquer son point de vue, de donner des informations et des éclaircissements qu'il juge nécessaires, comme dans les exemples qui suivent:

**E:** d'abord / tu habites en cité universitaire ou euh tu habites à Sétif?

**Ra:** *non non* j'habite Sétif

A une interrogation alternative simple, Ra. donne une réponse à deux volets: d'abord elle nie habiter en cité universitaire (*non non*) puis elle donne l'information sur son lieu de résidence. Lo. lui rejette une partie de la phrase (la seconde) puis il ajoute des informations concernant les projets de son camarade:

**E:** et il va reprendre les études après ou pas? ou il va changer / faire un transfert / ou il a arrêté complètement?

**Lo:** *non* je crois qu'il va reprendre ces études à Jijel

L'apprenante Ri., quant à elle, reprend l'enseignante qui n'a pas compris ce qui a été dit et reformule sa réponse :

**E:** à part quand vous êtes ici qu'est-ce que vous faites / je ne sais pas / quand vous n'êtes pas à l'université euh qu'est-ce que vous faites / à quoi vous passez votre temps?

**Ri:** la (XX)

**E:** oh la révision (moue)

**Ri:** *non* / la télévision <**I:** ah la télévision / j'ai cru la révision> (rires)

La réponse négative de Si. concerne les deux parties de l'interrogation alternative : il n'y a aucun candidat qui l'intéresse et aucun parti ne répond à ses aspirations. Elle complète sa réponse en disant qu'elle n'est pas intéressée par les élections (*mais moi*), malgré l'existence d'un parti bien implanté dans sa région:

**E:** il n'y a pas quelqu'un en particulier qui t'intéresse parmi toutes les candidatures / ou un parti qui qui répond à tes aspirations?

**Si:** *non* chez nous il y a un parti / mais moi (XX)

### 3.3.2 L'adverbe *pas*

Dans la production de nos apprenants, nous avons relevé quelques occurrences où *non* est concurrencé par l'adverbe *pas* (employé sans *ne*):

- *Pas* est alors complété par un terme de renforcement(5), ou par un terme renvoyant à la situation spatio-temporelle (6)

(5) **E:** ça veut dire si j'ai bien compris/ la politique ne vous intéresse pas du tout?

**Gr:** *non* <**Lo:** pas du tout> *non*

(6) **E:** vous avez des projets de vacances?

**Ri:** pas encore < **E:** ce sont les parents qui décident? >(rires)

**Ri:** oui oui



- *Pas* complété par un terme de renforcement (7), par un adverbe de quantité(8), par un terme renvoyant à la situation spatio-temporelle (9), ou par un adverbe (10) suit *non* . Dans ces occurrences, *pas* renforce la négation exprimée par *non* et la nuance:

(7) **E:** est-ce qu'ils ont fait quelque chose les précédents?

**So:** *non pas du tout* < **Gr:** la même chanson > / ils mentent tous (rires)  
juste  
pour obtenir la voix et (XXX)

(8) **E:** et tu n'aimes pas les romans de fiction?

**Ra:** euh *non pas trop* < **E:** pas trop > / *non non*

(9) **E:** ah je pensais que tu allais me dire la plage // il y a une plage à Sétif?  
(rires)

**Ra:** à Sétif / *non non* / *pas encore* / peut-être < **E:** (rires) > / espérons-le

(10)**E:** je pense quand même que tu / ça va quoi / tu euh le français je pense  
que

ce n'est pas trop difficile pour toi

**Ra:** euh *non pas vraiment*

### 3.3.3 La négation de constituant (nég C)

Nous rappelons que ce que nous entendons par la négation de constituant concerne la négation d'un constituant ou d'un segment d'énoncé averbal du type : *non C* ou *pas C*. La négation porte sur un groupe nominal ou prépositionnel, un adjectif, un pronom, un adverbe, qu'elle oppose à un autre élément de même fonction.

A l'issue de l'analyse de nos données, nous avons relevé six occurrences de la négation de constituant: cinq occurrences de *pas C* et une seule occurrence de *non C*.

Ainsi:

- *Pas*, complété par un adverbe de manière, est employé dans une réponse où le verbe n'est pas repris:

**E:** et comment c'était à Kherrata?

**Ri:** un peu euh *pas bien* // (XXX) très calme

- Dans des structures parallèles, *non* et *pas* sont employés pour représenter les éléments identiques niés et effacés dans le second terme:

**So:** parce que lui une fois élu / il va acheter une belle voiture une belle villa / aller à Alger toutes les (XX) (rires) [...] il aura une chambre toute l'année / je *sais pas* / à l'hôtel de luxe et tout ça et *moi non*

**Gr:** madame s'il y a le dossier de logement ou bien ils vont chercher est-ce que vous avez voté ou *pas*

On remarque que dans le deuxième exemple, *pas* est employé seul, sans complément. Il s'agit d'une interrogation alternative polaire<sup>16</sup>, qui s'analyse en deux parties coordonnées par *ou* alternatif, et dont les deux termes sont antithétiques (positif / négatif) . Le second terme, négatif, est ici abrégé et remplacé par un terme unique, *pas*.

- La négation exprimée au moyen de *pas* porte sur un quantificateur (*tous*) qui fait partie d'un groupe nominal qui suit le verbe (effacé). Dans le premier exemple, l'apprenante *nie* regarder *l'ensemble* des sports (elle aime en regarder *quelques* uns: le tennis et le football). Dans le deuxième exemple, elle *nie* regarder *quelques* genres de films( les films d'action et de science fiction), laissant entendre qu'elle aime regarder tous les autres genres de films:

**E:** justement quand tu regardes la télévision / qu'est-ce que tu aimes regarder?

**Ra:** les films et le sport

**E:** le sport / le sport quel sport / tous les sports?

**Ra:** euh *non non non pas* du / *pas* tous les sports / j'aime bien regarder le tennis et le football / j'aime bien avoir les résultats mais pour regarder tout un match / c'est trop long pour moi

**E:** d'accord et sinon / donc à part le sport tu m'as dit que tu aimais regarder euh les films < **Ra:** les films oui oui > *tous* les genres de films?

**Ra:** *pas de films d'action* / *ni* de science-fiction

Dans l'exemple précédent, nous avons la seule occurrence de négations coordonnées. *Ni*, qui est l'équivalent de *et...(ne) pas*, coordonne ici deux négations de constituants. L'énoncé peut être ainsi paraphrasé: *pas de films d'action et pas de films de science-fiction*.

### 3.3.4 La négation partielle

Portant sur une partie seulement de la proposition, ce type de négation s'exprime à l'aide de *ne* suivi de termes négatifs indiquant la manière, la qualité, le

<sup>16</sup> L'interrogation alternative polaire s'oppose à l'interrogation alternative simple dont les deux termes ne sont pas antithétiques mais alternatifs.

temps, le lieu, les êtres animés ou inanimés: *nullement, aucunement, aucun(e), jamais, plus, rien, personne, etc.* *Personne, rien, aucun* suivi d'un nom peuvent être employés comme sujets niés. Tout comme *non*, ces termes peuvent jouer le rôle de mots phrases (ou N-mots) et font dans ce cas l'économie du reste de la phrase déjà actualisée dans une question, ou plus généralement, dans le discours antérieur (Riegel et al, 2004, p.415).

Lors de l'analyse de nos données, nous avons trouvé que nos apprenants avaient recours à la négation partielle puisque nous avons relevé plus d'une quinzaine d'occurrences de ce type de négation. Le terme négatif le plus usité dans la production de nos apprenants est le pronom *rien* (11 occurrences). *Rien* est employé pour indiquer qu'il n'y a pas d'occurrence de l'ensemble de choses qui vérifient le prédicat (on peut l'opposer à *tout, quelque chose*). Représentant la négation d'un groupe nominal, il occupe, à l'instar de ce dernier, diverses positions dans la phrase. Dans notre corpus, nous avons relevé un exemple où *rien* occupe trois positions: il fonctionne comme mot-phrase(a), constitue l'élément postposé de la négation (b) et figure avant le verbe en position de sujet (c):

**E:** c'est-à-dire la même chose?

**Ra:** euh le même programme / solutions pour le chômage solutions pour le / le logement euh la crise économique mais *rien du tout* (a) / on *ne voit rien* (b) plus tard // < **E:** d'accord > *rien ne change* (c)

Parmi les occurrences de la négation partielle avec *rien*, nous avons relevé deux occurrences où ce pronom est employé dans une construction infinitive avec la préposition *sans* qui marque l'absence, le manque d'action.

**So:** ils gaspillent beaucoup d'argent dans la publicité / dans les aller-retour *sans rien faire* / et une fois élus adieu les (XX)

**E:** la politique comme tu l'as dit c'est l'art de la rhétorique / c'est-à-dire parler parler/ faire des promesses < **So:** *sans rien faire* >

Les autres termes négatifs utilisés par nos apprenants sont *personne* (deux occurrences), *jamais* (trois occurrences), *plus* (une occurrence) et *aucun* (une occurrence). Le pronom *personne* est employé pour indiquer l'absence de l'ensemble référentiel (quelqu'un, les gens) qui vérifie le prédicat (. Dans nos données, il constitue l'élément postposé de la négation (d) et figure avant le verbe en position de sujet (e):

(d) **E:** tu / pourquoi? parce que / pour quelle raison tu ne l'as pas fait?  
**Ra:** euh je ne connais personne / je ne peux pas voter pour quelqu'un  
 que je ne connais pas (rires) < **E:** d'accord > et puis // je ne sais pas  
 mais ils disent tous la même chose

(e) **E:** pourquoi vous pensez que Royal adore les émigrés?  
**Si:** personne n'adore mais....

L'adverbe *jamais* situe la négation dans l'ordre temporel et indique que l'action n'existe à aucun moment (à aucun moment *on ne trouve* le responsable; à aucun moment Ra. *n'est partie* en France). Comme les forclusifs précédents, il occupe une place postverbale (f); il est aussi employé en tant que mot-phrase (g) :

**E:** est-ce que il y a / est-ce que vous avez quelqu'un / par exemple un responsable auprès de qui vous pouvez vous plaindre quand il y a des problèmes?

**Lo:** *non* (silence) *non non* il *n'* y en a *pas* // normalement il y en a mais // <  
**E:** mais vous ne le connaissez pas? > on ne le trouve jamais

**E:** est-ce que tu es déjà partie en France?

**Ra:** euh *non* // jamais

Evoquant une rupture et un changement dans le choix de ses lectures, Ra. emploie l'adverbe *plus* pour distinguer un avant présupposé (on suppose qu'elle lisait ce genre de littérature *auparavant*) et un après (les trouvant ridicules *maintenant*, elle ne les lit plus):

**Ra:** je les trouve maintenant ridicules < **E:** ridicules? > / pas pour mon âge en fait

**E:** et maintenant tu ne lis plus ça

**Ra:** je ne / je ne suis plus intéressée par ça

### 3.3.5 La négation restrictive

Dans négation restrictive, seul le constituant posé après la formule exceptive est validé, la négation portant en fait sur le reste. Ainsi, le discordancier *ne* lance une impulsion négative, inscrit le procès dans le champ négatif, jusqu'à ce qu'intervienne le *que* qui joue le rôle d'un inverseur et qui, du coup, met en valeur le terme excepté en excluant tous les autres possibles.

L'analyse des données n'a révélé que trois occurrences de négation restrictive dans les productions langagières de nos locuteurs. Ainsi, dans une réponse elliptique conformément à la langue cible, Lo. nie savoir cuisiner, à l'exception de quelques {trucs, frites}:

**E** et tu sais cuisiner?

**Lo:** que quelques {trucs , frites}

So., doutant de la sincérité des candidats, pense qu'ils *ne vont pas* travailler pour l'intérêt de tout le monde mais *seulement* pour leurs intérêts et ceux de leur famille. Ce "travail" est ainsi stigmatisé comme insuffisant

**E:** écoutez votre camarade et dites-moi si vous êtes d'accord / alors elle a dit "  
*ils vont rien* faire / ils *vont pas tenir* leurs promesses"

**So:** oui ils vont travailler que pour leurs intérêts l'intérêt de leur famille et de leurs proches

Dans le dernier exemple, le locuteur utilise la négation exceptive pour constater la restriction excessive du "rôle" qui leur est assigné : ils servent uniquement à faire le service militaire et à voter lors des élections.

**Gr:** on sert qu'à deux choses / la service militaire <I: **Le** service militaire> le service militaire et les élections

### 3.3.6 La négation de phrase

L'analyse quantitative de nos données a révélé que les négations de phrase sont les plus nombreuses dans la production de nos apprenants (101 occurrences sur un total de 180 énoncés négatifs). Les négations sont toutes produites correctement, conformément à la langue cible et elles sont toutes employées avec *ne...pas*. Nous n'avons relevé aucune occurrence de *ne...point*, puisque dans l'usage actuel, *point* joue, par rapport à *pas*, le "*rôle d'une variante ayant une coloration archaïque ou littéraire, voire régionale*" (Riegel et al.,2004, p.417).

Dans notre analyse de la négation de phrase, nous avons observé le taux d'utilisation des verbes lexicaux par rapport aux verbes non lexicaux *être* et *avoir*. Nous avons trouvé 61 occurrences de verbes lexicaux, 26 occurrences pour le verbe *avoir*, et 14 pour le verbe *être*. Parmi les constructions contenant les verbes *être* et *avoir*, beaucoup étaient des expressions figées (voir infra).

Nous avons aussi constaté qu'il y avait des variations interpersonnelles dans l'emploi des différents verbes. Alors que tous les apprenants ont employé les verbes lexicaux dans leurs productions, certains ont rarement utilisé les verbes *être* et *avoir* (une occurrence pour chaque verbe dans les énoncés du Gr.), d'autres pas du tout (on ne trouve aucune trace de ces verbes dans les énoncés de Si.).

L'analyse de la négation de phrase nous a permis d'étudier plusieurs phénomènes: l'emplacement des termes négateurs *ne...pas* en rapport avec la finitude verbale, l'omission (ou pas) de la particule *ne* et l'emploi des expressions figées.

### 3.3.6.1 Finitude verbale et place de la négation

Sur le plan morphosyntaxique, l'analyse de nos données a révélé la présence de subordonnées relatives et complétives, de formes modales suivies d'infinitifs ainsi que de constructions elliptiques. Nous avons constaté que les productions étaient caractérisées par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels et que l'emploi des connecteurs *mais* et *donc* était natif. L'emploi de la négation de phrase est bien établi, conformément à la langue cible..

En ce qui concerne la finitude verbale, tous les verbes sont finis et les deux

termes négatifs *ne...pas* sont bien placés. Ainsi:

- *Ne...pas* encadre le verbe à la forme simple comme dans ces exemples:

**Ra:** pour mes amies elles *n'*aiment *pas* trop la vie en cité universitaire  
// d'après elles elles / elles sont très attachées à leurs familles / elles  
auraient aimé étudier à Msila et rentrer chez elles tous tous les jours

**E:** est-ce que vous avez le droit de préparer à manger dans la  
chambre?

**Lo:** oui j'en prépare tous les jours parce que je *n'* mange *pas* la  
nourriture du resto

**E:** pourquoi?

**Si:** je *n'* sais *pas* c'est comme ça / ça *ne* m'intéresse *pas*

**So:** je *ne* donne *pas* ma voix et après je vais regretter (grimace de  
regret et de colère) aah c'est moi qui ai (rires) (XXX)

**Ri:** si on *ne* distingue *pas* le texte on *ne* fait *pas* {la , le} (XX)

**E:** qu'est-ce qui est intéressant et qu'est-ce qui n'est pas intéressant?

**Gr:** il y a trop de théorie / on *n'*arrive *pas* à retenir tout

- Avec une forme composé du verbe, *ne...pas* encadre l'auxiliaire:

**E:** [...] la question que j'ai posée un petit peu donc à tout le monde /  
est-ce que tu as choisi de faire français ou / c'était ton premier choix  
ou / ou euh [...] qu'en est-il pour toi?

**Ra:** j'aime bien le français mais c'est vrai que ça *n'a pas été* mon  
premier choix

**E:** qu'est-ce qui est difficile?

**Ri:** parce que dans le premier contrôle *on n'a pas* // *on n'a pas*  
distingué le type de texte

**Ri:** *on n'a pas* compris le texte

**Lo:** moi j'ai même *pas* / j'ai même pas j'ai même *pas* eu de ( XX)  
d'oreiller / j'ai tout apporté avec moi

**Gr:** il y a des termes utilisés par { les , des } linguistes *on n'a pas* appris  
ça

- Les formes clitiques du pronom complément sont correctement placées entre le discordancier *ne* et le verbe:

**Lo:** *non* (silence) *non non* il *n'* y en a *pas* // normalement il y en a  
mais // <**E:** mais vous ne le connaissez pas?> *on ne le* trouve *jamais*

- Avec une forme composée du verbe, *ne...pas* encadre l'auxiliaire et les formes clitiques des pronoms compléments:

*l'a pas* permis donc euh **Ra:** j'ai j'ai un bac sciences / je pensais pouvoir faire des études en

- Avec le verbe *aller* suivi d'un infinitif, les deux termes négatifs encadrent le verbe principal:

**So:** parce que lui une fois élu / il va acheter une belle voiture une belle  
/ aller à Alger toutes les (XX) (rires) [...] il aura une chambre toute  
l'année / je *sais pas* / à l'hôtel de luxe et tout ça et moi *non*

**E:** et toi tu vas prendre le bus pour aller à l'université / étudier la  
linguistique (rires)

**So:** je *ne* vais *pas* l'aider à le faire (rires)

- Dans l'unique occurrence où la négation porte sur un verbe à l'infinitif, *ne...pas* est correctement placé en bloc devant l'infinitif:

**E:** mais tu sais que tu peux quand même refaire ton bac et peut-être  
avoir une / non? euh tu n'as pas l'intention de?

**Ra:** euh franchement j'ai peur de *n'pas* avoir mon bac / je suis  
fatiguée de de / de préparer pour le bac

### 3.3.6.2 Omission de la particule *ne*

Comme nous l'avons noté dans le deuxième chapitre de ce travail (cf. 6.7), en français parlé, les locuteurs français effacent la particule négative préverbale *ne* de façon variable. Ces variations dans l'emploi du *ne* fonctionnent du point de vue

sociolinguistique comme indicateur de registre, de formalité, de hiérarchie et de solidarité (l'omission de cette particule étant beaucoup plus fréquente, par exemple, dans une conversation informelle entre amis, que lors d'un entretien avec un supérieur hiérarchique ou au cours d'un débat). Dans nos hypothèses de travail, nous avons postulé que nos apprenants, compte tenu de leur exposition à la langue française, avaient conscience de la variation de cette particule et qu'ils allaient, par conséquent, omettre souvent le *ne* dans leurs productions langagières.

Nous avons donc observé l'absence (ou la présence) du *ne* de négation avec les verbes "*être*" et "*avoir*" et "*savoir*" (verbes qui sont à la base des expressions figées), ainsi qu'avec les différents verbes lexicaux utilisés par nos apprenants. Nous avons éliminé de notre analyse toutes les constructions à sujet pronominal, où la variable *ne* est précédée par la consonne /n/ et suivie par une voyelle, car il est très difficile, voire impossible, de distinguer s'il s'agit du maintien du *ne* ou d'une liaison en /n/ (par ex., on **n'**arrive pas/ on arrive pas).

L'analyse des données a fait ressortir que sur les 116 énoncés négatifs où la négation est à double détente (négation de phrase, partielle et exceptive), la particule *ne* est omise 47 fois (37% d'omission de *ne*). L'analyse a aussi fait ressortir les éléments suivants:

- Tous les apprenants omettent à un moment ou à un autre le *ne* de négation :

**E:** est-ce que tu as un auteur préféré?

**Ra:** j'aime bien lire / *j'ai pas* un auteur en / en particulier

**E:** je voudrais bien savoir / pourquoi tu ne vas pas voter?

**Lo:** *j'ai même pas* de carte

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Si:** *non (XX) ça me dit rien du tout*

**E:** mais quand tu tu votes tu choisis / comment dire / tes représentants c'est pour construire ton avenir

**So:** mais *ils vont pas* construire mon avenir

**E:** d'accord // j'étais persuadée que vous n'étiez pas de Sétif

**Ri:** moi je *suis pas* de là mais j'habite à Sétif

**E:** est-ce que vous faites de la civilisation?

**Gr:** *non / on sait rien* sur la France





<i>exceptive</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<i>Total</i>	22	15	10	8	14	14	4	2	7	3	10	4

neV= maintien du *ne*; ØV= omission du *ne*

- Le *ne* n'est pas omis dans les deux constructions à sujet nominal relevées dans nos données (a), alors qu'il l'est assez souvent dans les constructions à sujet pronominal (*on, ça, je, ils, elles*) (b):

(a) **E:** et quel a été ton premier choix?

**Ra:** j'ai j'ai un bac sciences / je pensais pouvoir faire des études en informatique < **E:** mm > mais ma moyenne *ne* me l'a *pas* permis donc euh...

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Si:** la politique *ne* m'intéresse *pas*

(b) **E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Si:** *non* (XX) ça me dit *rien* du tout

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Gr:** ils vont *rien* faire

**E:** est-ce que vous faites de la civilisation?

**Gr:** *non* / on sait *rien* sur la France

**E:** vous ne voulez pas voter parce que vous n'avez pas de carte ou parce que ça ne vous intéresse pas ou pour autre chose?

**Gr:** *non* / parce que ça nous intéresse *pas*

- La particule *ne* est souvent omise dans les constructions avec le verbe *être* (45% d'omission) et *avoir* (43% d'omissions), mais plus rarement avec le verbe *savoir* où on ne constate que ce taux chute à 25% d'omissions.

### 3.3.6.3 Les expressions figées

Les nombreuses études portant sur l'apprentissage d'une L2 ont souligné l'importance des expressions figées dans le processus d'acquisition de la langue, aussi bien chez les apprenants débutants que chez les apprenants avancés. Ces constructions ne dépendent pas de règles grammaticales ou lexicales, mais sont des expressions mémorisées par le locuteur, figées "cognitivement" plutôt que

syntactiquement: les locuteurs savent que les mots apparaissent ensemble dans telle ou telle construction et que l'utilisation de l'expression en question est conventionnelle et partagée par la plupart des locuteurs d'une langue. Ces phénomènes sont d'une grande importance dans la planification et la structuration de la production orale des apprenants.

En analysant nos données, nous avons voulu savoir si de telles séquences existaient dans la production de nos apprenants. Nous avons constaté que les prédications *je(ne) sais pas, c'est pas, (il) y a pas* revenaient assez souvent (34 occurrences sur les 110 occurrences de la négation de phrase). Nous avons ensuite cherché à savoir quel(s) rôle(s) jouaient ces expressions dans le discours des apprenants et comment ces derniers les employaient en relation avec le maintien ou l'omission de la particule *ne*.

Nous avons trouvé que ces séquences n'étaient pas de simples outils grammaticaux que les apprenants utilisaient en guise d'introduction, mais qu'elles étaient de véritables "tics langagiers" qui revenaient quand l'apprenant n'arrivait pas à formuler et à exprimer clairement sa pensée ou qu'il n'avait pas de réponse précise à donner. Ainsi, comme le montrent les exemples qui suivent, même si les expressions comme "*il (n') y a pas*", "*c'est pas*" et "*je (ne) sais pas*" se situent à l'intérieur des constructions syntaxiques, elles ont une fonction discursive d'autorégulation (**a**), en tant que remplisseurs ou "rampes de lancement", et de structuration du discours (**b**) en tant que marqueurs textuels. Les nombreuses répétitions de "*c'est pas*" montrent qu'il s'agit de séquences qui ont une influence sur la planification de la production orale :

**Ra:** euh je *ne* connais *personne* / je *ne* peux *pas* voter pour quelqu'un que je *ne* connais *pas* (rires) < **E:** d'accord > et puis // je *ne* sais *pas* (**b**) mais ils disent tous la même chose

**E:** pourquoi?

**Si:** je *n' sais pas* (**b**) c'est comme ça / ça *ne* m'intéresse *pas*

**E:** pourquoi les présidentielles / quelle est la différence entre les législatives et les présidentielles pour toi?

**Si:** les présidentielles / je *sais pas* (**b**) // ça dépend du président mais les législatives < **Gr:** ça dépend du (XX) > c'est la même chose pour tout le monde

**E:** ça veut dire que tous les jours vous n'avez pas de douche?

**So:** *y a pas* (**b**) de douche madame < **Gr:** *non* > (bruits) (XXX) [...]



	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
<b>V. lexicaux</b>	13	4	3	1	8	7	5	0	4	1	7	4
<b>V. être</b>	1	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>V. avoir.</b>	2	3	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0
<b>Exp. figées</b>	5	6	5	4	2	4	2	2	1	1	2	0
<b>Total</b>	21	15	10	8	10	12	7	3	5	2	9	4

Nous constatons que les apprenants ont surtout utilisé des verbes lexicaux et des expressions figées et que la particule *ne* est surtout omise dans les constructions figées.

### 3.3.7 La négation cumulée

Dans nos données, nous avons relevé deux occurrences de négations cumulées. Dans ces deux exemples, les énoncés perdent leur sens négatif: les deux négations syntaxiques (a) et syntaxiques et lexicales (b) s'annulent et produisent une affirmation atténuée:

(a) **E:** pourquoi est-ce que vous n'aimez pas la linguistique?  
**Lo:** non / *c'est pas c'est pas* qu'on *n'aime pas* / parce que (bruits) < **E:**  
 oui? >  
 parce que / parce que le module de linguistique a une réputation[.....]

(b) **E:** et après quelques mois en ma compagnie?(rires)  
**Lo:** *c'est pas* si / *c'est pas* / *c'est pas* si difficile que ça

### 3.4 La négation lexicale

Parallèlement à la négation grammaticale, les apprenants avancés qui disposent normalement d'un lexique assez large, recourent parfois à la négation lexicale pour nier et nuancer leurs énoncés. Dans les productions langagières analysées, nous avons relevé trois occurrences de négation lexicale. Dans la première occurrence (a), la négation est exprimée à l'aide de la dérivation (préfixe négatif). Dans les deux suivantes, elle est exprimée à l'aide de ce que nous appelons des verbes "lexicalement négatifs". Ces verbes, utilisés en tant qu'unités lexicales dans des phrases affirmatives, indiquent une non reconnaissance (b) et un manque (c).

(a) **Ra:** mais on a toujours l'impression que c'est les mêmes personnes / c'est vrai que *c'est pas* les mêmes personnes / qu'ils changent mais / ils *ne font rien* // donc moi je euh trouve ça inutile

(b) **Si:** ils nous mettent à l'écart

**E:** c'est-à-dire?

**Si:** ils nous ignorent totalement // chacun pour soi < **E:** oui? > < **Lo:** et

Dieu

pour tous > (rires)

(c) **E:** s'il vous plaît on va parler de quelque chose qui vous intéresse / la vie en

en  
cité universitaire

**So:** [...] c'est des petites chambres / on manque d'eau madame / on *n'a pas*

d'eau // on doit aller chercher de l'eau

Dans le dernier exemple, le verbe lexicalement négatif est suivi d'une négation de phrase (*on n'a pas d'eau*) pour insister sur le manque d'eau.

### 3.5 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

Au début de cette étude, nous avons cherché à savoir comment nos apprenants utilisaient la négation, quelles étaient les fonctions des marqueurs de négation dans leur discours et quel était le positionnement syntaxique des termes de la négation dans leurs énoncés. Nous avons postulé que ces apprenants, puisque d'un niveau avancé, auraient une utilisation de la négation quasi-native, que les énoncés seraient organisés autour des verbes fléchis avec le placement postverbal de la négation et que la particule *ne* serait souvent omise dans leurs productions langagières.

L'analyse a fait ressortir que, globalement, nos apprenants utilisaient la négation sous toutes ses formes (négation de phrase, partielle, exceptive, de constituant, différentes fonctions discursives dans l'emploi de *non*). Les deux principaux marqueurs de la négation dans nos données sont très nettement *ne... pas* (101 occurrences) et *non* (45 occurrences). Dans la production de nos apprenants, *non* remplit différentes fonctions discursives (*non* anaphorique, *non* renforçant une négation, *non* de reformulation). Il y a quelques négations partielles et négations de constituants, et de rares négations exceptives. La négation de phrase, comme on s'y attendait, ne pose pas de problème: l'organisation des énoncés se fait autour de verbes fléchis avec le placement postverbal de la négation. La morphologie flexionnelle est

stabilisée mais on constate une organisation discursive non-native ainsi que le recours aux formules et expressions figées ( 34 occurrences) pour l'organisation du discours. Ces expressions fonctionnent le plus souvent comme marqueurs textuels ou remplisseurs que l'apprenant "convoque" quand il n'arrive pas à formuler et à exprimer clairement sa pensée ou quand il n'a pas de réponse précise à donner. Ces séquences sont utilisées aussi bien par les apprenants les moins avancés que par les apprenants les plus avancés, ce qui justifie leur appellation de "tics langagiers".

Ces résultats confirment, en partie, nos hypothèses de départ. Car, s'il est vrai que dans l'ensemble tous les apprenants emploient les différentes formes de négation, il y a cependant des différences individuelles dans l'utilisation de ce phénomène parmi les apprenants. Alors que certains utilisent des négations complexes, dans des énoncés multipropositionnels, avec des modaux suivis d'infinitifs et des subordonnées

**Ra:** euh je *ne* connais *personne* / je *ne* peux *pas* voter pour quelqu'un que je *ne* connais *pas* (rires) < **E:** d'accord > et puis // je *ne* sais *pas* mais ils disent

tous la même chose ,

d'autres n'utilisent que la négation de phrase ou le *non* anaphorique:

**E:** ah vous n'avez pas le même enseignant

**Fa:** *non* on *n'a pas* le même enseignant

Concernant la variation dans l'emploi du *ne* de la négation, nous avons constaté que cette variable était omise par tous les apprenants mais pas autant qu'on le supposait. On comptabilise seulement 35% d'omissions du *ne* chez nos apprenants, ce qui représente un taux faible par rapport aux apprenants irlandais de l'étude de Regan (entre 38% et 65%, après un séjour en France) et par rapport au taux d'omission des locuteurs natifs qu'Ashby (2001) estime à 80%. Nous avons relevé des variations intra- et interpersonnelles dans l'emploi de cette particule: tous les apprenants n'ont pas le même taux d'omission de cette particule et un apprenant peut maintenir le *ne* et l'omettre, invariablement, dans un même énoncé.

Au cours de notre analyse, nous avons retrouvé dans le discours de nos apprenants quelques traits caractéristiques de la langue orale:

- "simplifications" et économie de l'oral avec l'usage de *ça* au lieu de *cela* (a), de *on* au lieu de *nous* (b), de *c'est* au lieu de *ce sont* avec un sujet postposé au pluriel (c):

(a) **E:** pourquoi tu ne vas pas voter?

**Si:** ça *ne* m'intéresse *pas*

(b) **E:** est-ce que parmi les candidats hein / est-ce qu'il y en a qui qui plus que d'autres ou bien parmi les partis qui se présentent / est-ce qu'il y en a qui vous intéressent / qui qui vous attirent plus que d'autres?

**So:** on n'est pas intéressés du tout (hochements de tête) < **E:** du tout du tout tout? > du

**So:** on suit pas / on n' sait pas / on n'a pas envie de savoir et

(c) **E:** s'il vous plaît on va parler de quelque chose qui vous intéresse / la vie en cité universitaire

**So:** [...] c'est des petites chambres / on manque d'eau madame / on n'a pas d'eau // on doit aller chercher de l'eau

- Procédé de mise en relief avec la modification de l'ordre des mots (ici le *non*) pour donner plus de force et d'expressivité au discours:

**E:** oui mais on vote quand même

**Gr:** pour l'aider à réussir / *non*

- Usage fréquent du futur périphrastique vis-à-vis du futur proche:

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Gr:** ils vont rien faire

**E:** pourquoi est-ce que vous n'allez pas voter / pourquoi?

**So:** ils vont rien faire

- omission de la particule *ne* (voir supra)

En comparant les traits caractéristiques des productions langagières de nos apprenants avec ceux observés par Bartning / Schlyter concernant les apprenants avancés suédophones, nous retrouvons beaucoup de similitudes:

- Sur le plan morphosyntaxique, l'analyse de nos données a révélé la présence de subordinées relatives et complétives, de formes modales suivies d'infinitifs ainsi que de constructions elliptiques. Nous avons constaté que les productions étaient caractérisées par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels et que l'emploi des connecteurs *mais* et *parce que* était natif:

(a) **Ra:** euh j'aime bien ça < **E:** d'accord > je *n'ai pas* tout / je *ne* comprends *pas* bien // je *n'ai pas* toutes les réponses, *j'ai pas* de réponses *du tout* (rires) mais j'aime bien regarder < **E:** d'accord >



**E:** est-ce que vous avez le droit de préparer à manger dans la chambre?

**Lo:** oui j'en prépare tous les jours parce que je *n'* mange *pas* la nourriture du resto

**So:** *on* dit *pas* qu'on *n'* apprend *pas* // mais c'est dur

- Cependant, il subsiste chez quelques apprenants des "zones fragiles" . Ces zones fragiles concernent:

- le genre du nom: nous pensons que dans ce cas, il y a interférence de la langue maternelle de l'apprenant dans le choix du genre du nom (le service militaire est du genre féminin en arabe):

**Gr:** *on sert qu'à* deux choses / la service militaire < **E:** *le* service militaire > le service militaire et les élections

- l'emploi des marqueurs de l'interrogation directe dans une phrase au style indirect:

**Gr:** madame s'il y a le dossier de logement ou bien ils vont chercher est-ce que vous avez voté ou *pas*

- le pluriel non marqué pour le verbe: alors qu'elle parle des mêmes personnes,

l'apprenante ne marque pas le pluriel pour le verbe "dire" alors qu'elle le fait pour

le verbe "mettre":

**Si:** [...] mais madame parce que à chaque fois on vote mais (XX)

**E:** mais / mais?

**Si:** ils dit on va faire cela / on va faire cela et après.....

**E:** après?

**Si:** ils nous mettent à l'écart

Cela nous fait dire, qu'à l'instar des apprenants suédophones de l'étude de Bartning/ Schlyter, il y a différents niveaux d'avancement chez nos apprenants. Alors que certains ont un niveau très avancé (l'apprenante Ra. par exemple), d'autres se situent, à des niveaux moins avancés qu'on remarque aux zones de fragilités qui existent dans leurs discours.

### Conclusion et pistes à suivre

En nous basant sur des données empiriques, nous avons observé et décrit l'utilisation de la négation par un public d'apprenants avancés de français L2. Nous

sommes consciente que cette étude, vu le nombre restreint d'apprenants observés et de  
Les résultats et remarques données recueillies, ne saurait être que préliminaire.  
auxquels nous sommes parvenus mériteraient d'être approfondis. Nous pensons donc  
qu'il serait intéressant de procéder à une étude transversale incluant un grand nombre  
d'apprenants de différents paliers (de la première à la quatrième année universitaire).  
Une étude de ce genre pourrait être envisagée selon deux axes : une partie descriptive  
qui permettrait de confirmer et d'affiner (ou d'infirmer) les résultats obtenus ; et une  
partie qui prendrait en compte les aspects sémantico-pragmatiques de la négation. Il  
s'agirait de dépasser le strict niveau phrastique de la négation et de s'intéresser aux  
manifestations discursives de ce phénomène. On décrirait et analyserait la fonction  
des différents marqueurs négatifs dans les stratégies argumentatives des apprenants.  
Cela permettrait, nous le pensons, d'approfondir ainsi nos connaissances sur le  
français des étudiants algériens en général et sur leur utilisation de la négation en  
particulier.

**Annexe 1 Synthèse - itinéraires et stades proposés ( Bartning & Schlyter 2004)**

Stade	1	2	3	4	5	6
Nom du stade	Initial	Post-initial	Interméd	Avancé bas	Avancé moyen	Avancé élevé
<b>FINITUDE</b>						
1 - 2 - 3p sg, (cop/aux) <i>est, a, va</i>	formule sans oppos: <i>j'ai/ c'est</i>	<b>opposition</b> <i>j'ai - il a</i> <i>je suis/ il est</i>	rare erreurs	+	+	+
Fo-finies vs Non Fin : <i>je</i> <i>parle/ parle</i>	formes <b>non-</b> finies fréq	formes finies majoritaires	fo finies <b>productif.</b>	rare erreurs	+	+
<i>nous Vous</i> <i>accord marqué</i>	-	existe	<b>productif</b>	rare erreurs	+	+
Pluriel 3P <i>ils sont, ont</i>	-	cas isolés	existe	<b>productif</b>	rare erreurs	+
<i>Pl viennent,</i> <i>veulent, etc</i>	-	cas isolés	cas isolés	existe	<b>productif</b>	rare erreurs
<b>TMA</b>						
Passé Composé	formules ( <i>j'ai V-é</i> etc)	PC apparaît	PC <b>productif</b>	opposition PC / Imp	+	+
Imparfait	-	cas isolés ( <i>était/ avait</i> )	<i>était/ avait,</i> souvent Prs pour Imp	<b>productif,</b> plusieurs verbes	problèmes sémantiques	+
Plus-que-parf	-	-	-	apparaît	<b>productif</b>	+
Mod+Inf/ FutProche	-	cas isolés	<b>productif</b>	+	+	+
Futur simple	-	-	cas isolés	existe	<b>productif</b>	+
Conditionnel	-	<i>voudrais</i>	<i>voudrais</i>	apparaît	<b>productif</b>	+
Subjonctif	-	-	guidés : cas isolés	existe	<b>productif</b>	rare erreurs
<b>AUTRES</b>						
Négation	Neg+X <i>*est-nepa-X</i> <i>jnsaispas</i>	(ne)V <i>pas</i> ap <i>*ne V</i> <i>*ne V x pas</i>	<i>neV pas</i> <b>productif</b> <i>rien/ jamais</i>	<i>ne V rien/</i> <i>jamais/</i> <i>personne</i>	Neg sujet: <i>personnel/</i> <i>rien ne V</i>	+
Pronoms d'objet	-	SVO: <i>je vois lui</i>	<i>je veux le v</i> <i>*j'ai le vu</i>	<b>Sov V:</b> <i>je l'ai vu</i>	<i>en, y</i>	+
Genre Art-N Adj-N	ca 65%	ca 70%	ca 75%	80-85% Adj- <b>Nprod</b>	85-90%	rare erreurs
Elision Art-N. Subj-Vf	non élision sauf formules	+/- élis A-N peu d'él s-V	+/- élis s-V	élision <b>productive</b>	+	+
<i>c'est</i>	rare	<i>c'est</i> SN/ Adj	début struct complexes	clivée	pseudo- clivée	+
Complexité subordination	juxtaposition	bi-proposit. <i>pc que, quand</i>	<i>qui/que, si,</i> etc	énoncés multiprop.	gérond., <i>inf., dont</i>	relatives auton.

existe: dans plusieurs contextes;

productif: 75% ou plus, assez correct;

+: emploi pratiquement comme chez les natifs

### Annexe 3 Utilisation de la négation dans nos données

#### L'utilisation de la négation par Ra

**E:** je te remercie d'avoir bien voulu répondre / participer à cet enregistrement

**Ra:** *y a pas* de quoi

**E:** d'abord / tu habites en cité universitaire ou euh tu habites à Sétif?

**Ra:** *non non* j'habite Sétif

**E:** euh est-ce que tu as des amis / parmi tes camarades est-ce que tu en as qui habitent en cité universitaire et qui t'auraient peut-être parlé de leur vie en cité universitaire?

**Ra:** euh j'en ai deux / elles sont de de de Msila

**E:** de Msila? pourquoi / il n'y a pas une université à Msila?

**Ra:** si mais je / elles étudient ici donc (silence) je *ne* sais *pas* comment ça se fait mais elles se sont retrouvées à Sétif

**E:** d'accord / et qu'est-ce qu'elles t'ont dit justement à propos de ces / euh de leur vie justement en cité universitaire?

**Ra:** pour mes amies elles *n'*aiment *pas* trop la vie en cité universitaire // d'après elles elles / elles sont très attachées à leurs familles / elles auraient aimé étudier à Msila et rentrer chez elles tous tous les jours

**E:** est-ce que // c'est peut-être indiscret de ma part mais est-ce que tu les as invitées chez toi euh / oui ? non?

**Ra:** *non* euh je *non* (rires) je *ne* / c'est une idée / je pourrais le faire plus tard / prochainement

**E:** [...] la question que j'ai posée un petit peu donc à tout le monde / est-ce que tu as choisi de faire français ou / c'était ton premier choix ou / ou euh [...] qu'en est-il pour toi?

**Ra:** j'aime bien le français mais c'est vrai que ça *n'a pas* été mon premier choix

**E:** et quel a été ton premier choix?

**Ra:** j'ai j'ai un bac sciences / je pensais pouvoir faire des études en informatique < **E:** mm > mais ma moyenne *ne* me l'a *pas* permis donc euh...

**E:** et après quelques mois en français / dans le département des langues en français / tu n'es pas / ça va tu n'es pas trop déçue?

**Ra:** ça va ça va je *ne* suis *pas* déçue

**E:** mais tu sais que tu peux quand même refaire ton bac et peut-être avoir une / non? euh tu n'as pas l'intention de?

**Ra:** euh franchement j'ai peur de *n'pas* avoir mon bac / je suis fatiguée de de / de préparer pour le bac

**E:** ouh là fatiguée déjà / qu'est-ce qui t'attend (rires) / tu as encore plus encore quatre années euh

**Ra:** je *ne* sais *pas* / le bac c'est différent donc / c'est quelque chose de très particulier // ça demande beaucoup d'efforts et de temps < **E:** d'accord très bien > / et je *ne* me sens *pas* capable de réviser de refaire des cours / de la de la philosophie / de l'histoire –géo et tout

**E:** je pense quand même que tu / ça va quoi / tu euh le français je pense que ce n'est pas trop difficile pour toi

**Ra:** euh *non pas vraiment*

**E:** est-ce que tu es déjà partie en France?

**Ra:** euh *non* // *jamais*

**E:** jamais d'accord / pourquoi parce que tu n'en as pas eu l'opportunité tu n'as pas voulu // pour d'autres raisons?

**Ra:** euh je *ne* sais *pas* / j'ai *j'ai pas* les moyens // d'aller en France / jusqu'à maintenant / enfin j'espère (silence)

**E:** quels sont les modules les matières qui t'intéressent le plus? c'est plutôt tout ce qui est grammaire / linguistique ou plutôt littérature?

**Ra:** la linguistique c'est très difficile pour moi / je *n'y* comprends *rien*

**E:** est-ce que tu as un auteur préféré?

**Ra:** j'aime bien lire / *j'ai pas* un auteur en / en particulier

**Ra:** [...] j'ai aussi lu / lu des livres d'auteurs *qui sont pas* français mais qui sont en français

**E:** et tu n'aimes pas les romans de fiction?

**Ra:** euh *non pas trop* < **E:** pas trop > / *non non*

**E:** et comme disaient tes camarades / les Harlequin non?

**Ra:** (rires) si (silence) j'ai vingt ans quand même / j'en ai lu quand j'avais quinze seize ans

**E:** ah et maintenant tu te trouves trop âgée pour (rires)

**Ra:** je les trouve maintenant ridicules < **E:** ridicules? > / *pas* pour mon âge en fait

**E:** et maintenant tu ne lis plus ça

**Ra:** je *ne* / je *ne* suis *plus* intéressée par ça

**E:** à part la lecture / quels sont tes loisirs?

**Ra:** regarder la télévision (rires)

**E:** justement quand tu regardes la télévision / qu'est-ce que tu aimes regarder?

**Ra:** les films et le sport

**E:** le sport / le sport quel sport / tous les sports?

**Ra:** euh *non non non pas* du / *pas* tous les sports / j'aime bien regarder le tennis et le football / j'aime bien avoir les résultats mais pour regarder tout un match / c'est trop long pour moi

**E:** d'accord et sinon / donc à part le sport tu m'as dit que tu aimais regarder euh les films < **Ra:** les films oui oui > tous les genres de films?

**Ra:** *pas* de films d'action / *ni* de science-fiction

**E:** d'accord pourquoi pas les films d'action ni de / et pas les films de science-fiction?

**Ra:** je *ne* sais *pas* euh / actions il y a trop de bruit / il y a trop de sang (rires)

**E:** est-ce qu'il t'arrive de regarder les documentaires / ou alors les émissions / les informations les émissions politiques?

**Ra:** *non* (soupir) // politique (moue) (pff) / je je je *ne* comprends *pas* beaucoup de choses / c'est fatigant / je trouve ça ennuyeux

**Ra:** pour les émissions des fois / j'aime bien les émissions de jeux

**E:** c'est-à-dire les émissions de jeux?

**Ra:** euh il y en a sur TV5 / les jeux comme questions pour un champion < **E:** ah d'accord / très bien >

**Ra:** euh j'aime bien ça < **E:** d'accord > je *n'ai pas* tout / je *ne* comprends *pas* bien // je *n'ai pas* toutes les réponses, *j'ai pas* de réponses *du tout* (rires) mais j'aime bien regarder < **E:** d'accord >

**Ra:** *c'est pas long* aussi c'est pour ça que j'aime bien regarder

**E:** tu n'as pas de difficulté à comprendre / enfin j'imagine t'entendant parler comme ça et te connaissant un petit peu euh j'imagine que tu n'as pas beaucoup de difficultés euh à comprendre ou est-ce que des fois tu ne comprends pas < **Ra:** *non / pas beaucoup* > ce qui se dit?

**Ra:** mais parfois quand il y a des émissions scientifiques il y a il y a des mots que je *ne* comprends *pas* donc euh

**E:** est-ce qu'il t'arrive quand même quand tu ne comprends pas quelque chose d'utiliser le le dictionnaire / d'avoir recours au dictionnaire?

**Ra:** oui oui oui oui / beaucoup (silence) quand je lis le journal et *je comprends pas* donc des mots dans les titres < **E:** d'accord > les articles

**Ra:** je demande à ma mère [...] mais quand *est pas là / elle est pas là* je prends le dictionnaire

**E:** je ne sais plus quelles questions te poser / moi je voudrais que tu t'exprimes / j'aimerais bien que tu me parles un petit peu de ta vie / ce que tu aimes faire / ce que tu n'aimes pas faire

**Ra:** (soupir)(pfff) *sais sais pas* [ Se Se pa] (rires)

**Ra:** j'aime bien sortir avec mes amies pour me balader mais *j'aime pas* faire les vitrines

**E:** d'accord donc te balader / quand tu dis te balader / tu vas où te balader à Sétif?

**Ra:** (rires) *il ya pas grand chose* c'est vrai mais pour sortir avec mes amies // surtout quand il fait beau (silence) marcher sur la pl / la rue de Constantine

**E:** ah je pensais que tu allais me dire la plage // il y a une plage à Sétif? (rires)

**Ra:** à Sétif / *non non / pas encore* / peut-être < **E:** (rires) > / espérons-le

**E:** vous allez construire une plage à Sétif < **Ra:** *non* juste une piscine > comme Paris plage?

**Ra:** (rires) *non* une piscine / *juste* une piscine

**E:** est-ce que est-ce que puisque maintenant là c'est passé / est-ce que tu as voté ?

**Ra:** euh *non je l'ai pas* fait

**E:** tu / pourquoi? parce que / pour quelle raison tu ne l'as pas fait?

**Ra:** euh je *ne* connais *personne* / je *ne* peux *pas* voter pour quelqu'un que je *ne* connais *pas* (rires) < **E:** d'accord > et puis // je *ne* sais *pas* mais ils disent tous la même chose

**E:** c'est-à-dire la même chose?

**Ra:** euh le même programme / solutions pour le chômage solutions pour le / le logement euh la crise économique mais *rien du tout* / on *ne* voit *rien* plus tard // < **E:** d'accord > *rien ne* change

**E:** d'accord donc déjà déçue à vingt ans (rires)

**E:** donc toi non plus tu n'as pas voté / et dans ta famille / non non je ne veux pas le savoir / excuse-moi c'est personnel

**Ra:** moi *je l'ai pas* fait

**E:** tu as peut-être l'intention de de le faire peut-être plus tard / c'est quand même un devoir citoyen / c'est un acte citoyen que de voter / si on veut que les choses changent

**Ra:** mais on a toujours l'impression que c'est les mêmes personnes / c'est vrai que *c'est pas* les mêmes personnes / qu'ils changent mais / ils *ne font rien* // donc moi je je euh trouve ça *inutile*

**E:** je te remercie beaucoup d'avoir répondu à mes questions

**Ra:** merci madame / il y a *pas de quoi*

### L'emploi de la négation par Lo

**E:** je voudrais bien savoir / pourquoi tu ne vas pas voter?

**Lo:** j'ai *même pas* de carte

**E:** vous ne voulez pas voter parce que vous n'avez pas de carte ou parce que ça ne vous intéresse pas ou pour autre chose?

**Gr:** *non* / parce que *ça nous intéresse pas* <**Lo:** (XX) à Sétif parce que>

**E:** parce que?

**Lo:** *je vais pas* voter ici à Sétif

**E:** oui mais tu vas rentrer chez toi?

**Lo:** *non*

**E:** ça veut dire si j'ai bien compris/ la politique ne vous intéresse pas du tout?

**Gr:** *non* <**Lo:** *pas du tout*> *non*

**E:** pourquoi est-ce que vous n'aimez pas la linguistique?

**Lo:** *non* / *c'est pas c'est pas* qu'on *n'aime pas* / parce que (bruits) < **E:** oui? > parce que / parce que le module de linguistique a une réputation[.....]

**E:** et après quelques mois en ma compagnie?(rires)

**Lo:** *c'est pas* si / *c'est pas* / *c'est pas* si difficile que ça

**E:** parle moi des plaisirs de la vie en cité universitaire) (rires)

**Lo:** *y a pas* de plaisir / dans une cité universitaire

**E:** vous êtes vous vivez à combien / dans la / dans la chambre

**Lo:** au début on était à sept / au début < **E:** (rires) dans une chambre de / de combien de? >

**Lo:** *je sais pas* / je *n'* sais même *pas* // et maintenant on est à trois

**E:** et pourquoi est-ce que les autres sont partis?

**Lo:** il y en a des / des / qui sont / qui sont partis à Jijel

**E:** d'accord ils ont arrêté / ils sont partis < **Lo:** comme Y.N. il était avec nous ici >

**E:** et il a abandonné?

**Lo:** oui il a abandonné

**E:** et il va reprendre les études après ou pas? ou il va changer / faire un transfert / ou il a arrêté complètement?

**Lo:** *non* je crois qu'il va reprendre ses études à Jijel

**E:** mais au début quand on te donne la chambre est-ce que tu la choisis ou?

**Lo:** *non*

**E:** est-ce que vous avez le droit de préparer à manger dans la chambre?

**Lo:** oui j'en prépare tous les jours parce que je *n'* mange *pas* la nourriture du resto

**E:** et tu sais cuisiner?

**Lo:** *que* quelques {trucs , frites }

**E:** et il n'y a pas de problèmes de vols?

**Lo:** si < **E:** ah bon? > / la semaine dernière on m'a volé mon portable

**E:** dans la chambre / de il était de dans la chambre?

**Lo:** *non non* il *n'*était *pas* dans la chambre / j'étais à la salle de sports et j'ai fini mon match / je l'ai laissé à côté et

**E:** qu'es-ce que vous pouvez faire // après les / après les cours?

**Lo:** je *n'* sais *pas* ( sourire) (silence)

**E:** vous allez dans la chambre et

**Lo:** on a la chambre et sinon le terrain

**E:** oui pour les garçons mais les filles hein elles n'ont pas de terrain / qu'est-ce qu'elles vont faire?

**Lo:** [ be~] / je *n'* sais *pas*

**E:** est-ce que il y a / est-ce que vous avez quelqu'un / par exemple un responsable auprès de qui vous pouvez vous plaindre quand il y a des problèmes?

**Lo:** *non* (silence) *non non* il *n'* y en a *pas* // normalement il y en a mais // < **E:** mais vous ne le connaissez pas? > on *ne* le trouve *jamais*

**Lo:** moi j'ai *même pas* / j'ai *même pas* j'ai *même pas* eu de ( XX) d'oreiller / j'ai tout apporté avec moi

**E:** et pourquoi tu n'as pas eu ça? c'est ce qu'on appelle la literie / et pourquoi tu n'as pas eu ça / parce que tu es arrivé en retard?

**Lo:** *non* / *non* c'est moi qui ai préféré.....

**E:** il paraît que comme vous n'avez pas d'eau vous ne pouvez même pas prendre de douche pendant la semaine < **Lo:** ah si si >

**E:** ah bon / parce que les filles m'ont dit que

**Lo:** *non* dans la cité des garçons il y a l'eau H 24

**E:** même dans la chambre?

**Lo:** *non non non*

**E:** c'est bien parce que les filles il paraît que c'est l'horreur et que quand elles ne rentrent pas dans la semaine c'est affreux

**Lo:** ah *non* nous c'est (XX)

**Lo:** il y a des cités qui *n'*ont *pas* d'eau / comme moi par exemple au début de l'année j'étais *pas* ici / j'étais à Hchama / il *n'*y avait *pas* d'eau mais il y avait des douches privées dehors

### L'emploi de la négation par Si

**E:** pourquoi tu ne vas pas voter?

**Si:** ça *ne* m'intéresse *pas*

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Si:** la politique *ne* m'intéresse *pas*



**E:** tu sais que la politique c'est tout

**Si:** *non* < **Gr:** *non* > (en chœur)

**E:** pourquoi?

**Si:** *je n' sais pas* c'est comme ça / ça *ne* m'intéresse *pas*

**E:** ça ne t'a jamais intéressée?

**Si:** si / pour les présidentielles

**E:** pourquoi les présidentielles / quelle est la différence entre les législatives et les présidentielles pour toi?

**Si:** les présidentielles / je *sais pas* // ça dépend du président mais les législatives < **Gr:** ça dépend du (XX) > c'est la même chose pour tout le monde

**E:** il n'y a pas quelqu'un en particulier qui t'intéresse parmi toutes les candidatures / ou un parti qui répond à tes aspirations?

**Si:** *non* chez nous il y a un parti mais moi (XX)

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Si:** *non* (XX) *ça me dit rien du tout*

**Si:** [...] mais madame parce que à chaque fois on vote mais (XX)

**E:** mais / mais?

**Si:** il dit on va faire cela / on va faire cela et après.....

**E:** après?

**Si:** ils nous mettent à l'écart

**E:** c'est-à-dire?

**Si:** ils nous *ignorent* totalement // chacun pour soi < **E:** oui? > < **Lo:** et Dieu pour tous > (rires)

**E:** pourquoi vous pensez que Royal adore les émigrés?

**Si:** *personne n'*adore mais....

### L'emploi de la négation par So

**E:** et qu'est-ce que vous n'arrivez pas appris?

**So:** les écoles (rires)

**E:** on n'en a fait que deux / on n'en a fait que deux

**So:** déjà on a du mal à assimiler ces deux / on *n'a pas* besoin de connaître les autres (rires)

**E:** est-ce qu'il y a six mois vous saviez qu'il y avait une langue qui s'appelait esperanto?

**So:** *non* < **Gr:** *non* >

**E:** il faut regarder le bon côté des choses quand même

**So:** *on* dit *pas* qu'on *n'*apprend *pas* // mais c'est dur

**E:** tu vas être dans trois ou quatre années / tu vas être enseignante tu vas être confrontée à une classe / minimum quarante élèves / d'accord / qui vont te regarder et qui vont attendre tout ce que tu leur dis et

**So:** je *ne* vais *pas* leur apprendre à parler en esperanto quand même

**E:** on a parlé avec le premier groupe des élections législatives / est-ce que vous allez voter?

**So:** **non** <**Gr:** **non**>

**E:** pourquoi est-ce que vous n'allez pas voter / pourquoi?

**So:** ils *vont rien* faire

**E:** écoutez votre camarade et dites-moi si vous êtes d'accord / alors elle a dit " *ils vont rien* faire / ils *vont pas tenir* leurs promesses"

**So:** oui ils *vont travailler que* pour leurs intérêts l'intérêt de leur famille et de leurs proches

**E:** est-ce que parmi les candidats hein / est-ce qu'il y en a qui qui plus que d'autres ou bien parmi les partis qui se présentent / est-ce qu'il y en a qui vous intéressent / qui qui vous attirent plus que d'autres?

**So:** on *n'est pas* intéressés du tout (hochements de tête) < **E:** du tout du tout du tout? >

**So:** *on suit pas* / on *n' sait pas* / on *n'a pas* envie de savoir et

**E:** et aucun parti ne vous intéresse?

**So:** **non** madame parce que s'ils {vont , veulent} faire quelque chose il y aura des (XX) il y avait avant eux des représentants < **E:** des députés oui? > ils ont fait la même chose

**E:** est-ce qu'ils ont fait quelque chose les précédents?

**So:** **non pas du tout** < **Gr:** la même chanson > / ils mentent tous (rires) juste pour obtenir la voix et (XXX)

**So:** ils gaspillent beaucoup d'argent dans la publicité / dans les aller-retour *sans rien* faire / et une fois élus adieu les (XX)

**E:** mais quand tu tu votes tu choisis / comment dire / tes représentants c'est pour construire ton avenir

**So:** mais *ils vont pas* construire mon avenir

**So:** *il y a aucun* parti qui qui vraiment va (silence) < **E:** va tenir ses promesses >

**E:** oui mais on vote quand même

**So:** je *ne* donne *pas* ma ma < **E:** ma voix > ma voix et après je vais regretter (grimace de regret et de colère) aah c'est moi qui ai (rires)

**So:** parce que lui une fois élu / il va acheter une belle voiture une belle villa / aller à Alger toutes les (XX) (rires) [...] il aura une chambre toute l'année / je *sais pas* / à l'hôtel de luxe et tout ça et moi **non**

**E:** et toi tu vas prendre le bus pour aller à l'université / étudier la linguistique (rires)

**So:** je *ne* vais *pas* l'aider à le faire (rires)

**So:** mais eux ils font des sondages madame / ils font des sondages mais nous on *fait pas* de sondages

**E:** est-ce que parmi vous il y a des gens qui ont des membres de leur famille qui se présentent aux élections?

**So:** **non** < **Gr:** **non non** > on *n'est pas* des politiciens

**E:** la politique comme tu l'as dit c'est l'art de la rhétorique / c'est-à-dire parler parler parler/ faire des promesses < **So:** *sans rien* faire >

**So:** est-ce que ça vous intéresse comment on vit à la cité / la misère qu'on vit à la cité?

**E:** s'il vous plaît on va parler de quelque chose qui vous intéresse / la vie en cité universitaire

**So:** [...] c'est des petites chambres / on *manque* d'eau madame / on *n'a pas* d'eau // on doit aller chercher de l'eau

**E:** oui vas-y / on revient à notre problème d'eau

**So:** oui / y a *pas* d'eau / *ceux qui rentrent pas* le week-end ils ont un problème *ils ont pas* de douche pour (XX) < **Gr:** donc ils vont aller au hammam >

**E:** ça veut dire que tous les jours vous n'avez pas de douche?

**So:** y a *pas* de douche madame < **Gr:** *non* > (bruits) (XXX) [...]

**So:** et même ceux qui ont la douche dans la chambre la chambre / ce *n'est pas* (XXX) / y a *pas* d'eau / le truc là (XX) < **Gr:** le lavabo > le lavabo d'abord *il marche pas* ou il (XX) il perd l'eau

**E:** ça veut dire / si j'ai bien compris / ça veut dire que quand vous rentrez le week-end vous êtes obligées de prendre votre bain < **Gr:** oui oui > et pendant toute une semaine vous ne prenez pas de bain

**So:** *non* < **Gr:** *non* > / déjà on *n'arrive pas* à avoir de l'eau pour boire < **Gr:** de l'eau pour boire >

**So:** en plus de ça la restauration est très mal

**E:** oui ça j'ai vu

**So:** on fait régime de samedi à mercredi / on *n'arrive pas* à manger(XXX)

**E:** ça c'est bien / c'est bien (rires)

**So:** on a une salle d'internet mais malheureusement il *n'y a pas* de connexion

### L'emploi de la négation par Ri

**E:** c'est bien les fables / qu'est-ce que vous n'aimez pas dans les fables?

**Ri:** on *n'analyse pas* bien le texte / on lit le texte (XXX) mais y a *pas* de questions sur le texte

**E:** qu'est-ce qui est difficile?

**Ri:** parce que dans le premier contrôle on *n'a pas* // on *n'a pas* distingué le type de texte

**Ri:** on *n'a pas* compris le texte

**Ri:** si on *ne* distingue *pas* le texte on *ne* fait *pas* {la , le} (XX)

**E:** vous n'habitez pas en cité universitaire?

**Ri:** *non* < **Am:** *non* >

**E:** d'accord // j'étais persuadée que vous n'étiez pas de Sétif

**Ri:** moi je *suis pas* de là mais j'habite à Sétif

**E:** et pourquoi tu n'es pas restée à Bougie/ il paraît que c'est quand même mieux qu'ici

**Ri:** *non* / on a on a fait l'escale l'escale // on a été à Akbou ensuite à Bougie ensuite à Kherrata et ensuite à Sétif

**E:** mais quand même il n'y a pas de différence entre Béjaïa et Sétif? non? c'est la même chose pour toi?

**Ri:** c'est la même chose / juste pour l'entourage / l'entourage *c'était pas* la même chose à Bougie

**E:** et comment c'était à Kherrata?

**Ri:** un peu euh *pas bien* // (XXX) très calme

**E:** tu l'as rencontrée au lycée bien sûr?

**Ri:** *non* < **Am:** *non* >

**E:** à part quand vous êtes ici qu'est-ce que vous faites / je ne sais pas / quand vous n'êtes pas à l'université euh qu'est-ce que vous faites / à quoi vous passez votre temps?

**Ri:** la (XX)

**E:** oh la révision (moue )

**Ri:** *non* / la télévision < **E:** ah la télévision / j'ai cru la révision > (rires)

**E:** bon la télévision / qu'est-ce que vous aimez regarder à la télévision / ne me dites pas star académie?

**Ri:** *non non*

**E:** ça passe où / quand?

**Ri:** maintenant parce que c'est décodé/ il *n'y a pas* la carte

**E:** vous avez des projets de vacances?

**Ri:** *pas encore* < **E:** ce sont les parents qui décident? > (rires)

**Ri:** oui oui

**E:** et le sport / vous ne faites pas de sport les filles?

**Ri:** *non* < **Am:** *non* >

**E:** pourquoi / parce que vous n'aimez pas le sport ou?

**Ri:** *non* mais (XX) je *ne* sais *pas*

### L'emploi de la négation par Sa

**E:** vous n'aimez pas la politique parce que vous avez été déçus par la politique ou vous n'avez jamais été intéressés par la politique?

**Gr:** (XX) on *ne* sait *pas* (XXX) on *n'*aime *pas* la politique < **Sa:** *jamais* intéressé >

**Sa:** moi je préfère le Hamas

**E:** pourquoi?

**Sa:** pour beaucoup de choses

**E:** et donc parmi ces beaucoup de choses / tu peux me citer une ou deux choses / parmi ces beaucoup de choses? (rires)

**Sa:** je *n'sais pas* madame mais j'aime le Hamas

**E:** et qu'est-ce qui te plaît dans les idées de ce parti?

**Sa:** *rien*

**E:** rien ne te plaît dans ce parti mais pourtant tu les tu les aimes / (rires) qu'est-ce que tu n'aimes pas dans les autres partis?

**Sa:** euh qu'est-ce que je *n'aime pas*? < **E:** ou qu'est-ce que tu aimes? >

**Sa:** les candidats (rires)

### L'emploi de la négation par Fa

**E:** pourquoi est-ce que P.S.L. c'est facile pour vous?

**Fa:** parce que madame la (bruits) < **E:** chuut / oui? > madame parce que la plupart ce qu'on a fait au P.S.L. c'est < **E:** mm > c'est connu, c'est-à-dire on a déjà vu au moyen / au secondaire et au moyen < **E:** d'accord > donc c'est / ça / c'est facile pour nous par contre la linguistique c'est / il y a des / l'ambiguïté c'est-à-dire ou bien confusion donc on *ne peut pas* apprendre apprendre

**E:** tu peux te rattraper

**Fa:** mais la deuxième série je *ne* peux *pas* obtenir 16 / c'est (XX)

**E:** ah vous n'avez pas le même enseignant

**Fa:** *non* on *n'a pas* le même enseignant

### L'emploi de la négation par Gr (divers)

**E:** pourquoi est-ce que vous n'allez pas voter?

**Gr:** ça *ne* m'intéresse *pas*

**E:** pourquoi ça ne t'intéresse pas?

**Gr:** ils *vont rien* faire

**E:** qui ne va rien faire?

**Gr:** les candidats

**E:** ça veut dire si j'ai bien compris/ la politique ne vous intéresse pas du tout?

**Gr:** *non* < **Lo:** *pas du tout* > *non*

**E:** vous ne voulez pas voter parce que vous n'avez pas de carte ou parce que ça ne vous intéresse pas ou pour autre chose?

**Gr:** *non* / parce que *ça nous intéresse pas*

**E:** est-ce que vous étiez intéressés par les présidentielles?

**Gr:** *non*

**E:** est-ce que vous avez un module de culture générale?

**Gr:** *non*

**E:** est-ce que vous faites de la civilisation?

**Gr:** *non* / *on sait rien* sur la France

**Gr:** il y a des termes utilisés par { les , des } linguistes on *n'a pas* appris ça

**E:** qu'est-ce qui est intéressant et qu'est-ce qui n'est pas intéressant?

**Gr:** il y a trop de théorie / on *n'*arrive *pas* à retenir tout

**Gr:** madame s'il y a le dossier de logement ou bien ils vont chercher est-ce que vous avez voté ou *pas*

**E:** oui mais on vote quand même

**Gr:** pour l'aider à réussir / *non*

**E:** est-ce que parmi vous il y a des gens qui ont des membres de leur famille qui se présentent aux élections?

**So:** *non* < **Gr:** *non non* > on *n'*est *pas* des politiciens

**Gr:** *on sert qu'*à deux choses / le service militaire < **E:** *le* service militaire > le service militaire et les élections