

**République algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**  
**Université d'Alger 2**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de français**

**Thèse de Doctorat**  
**Option : sciences du langage**

**Difficultés morphosyntaxiques en langue française:**  
**Erreurs et représentations dans les classes de 3<sup>ème</sup> année**  
**secondaire**

Présentée par :

**Fatima Zahra BOUTHIBA**

**Devant le jury composé de :**

Karima AIT DAHMANE	Professeur. Université Alger 2	Présidente
Nabila BENHOUHOU	M.C. ENS d'Alger	Examinatrice
Essafia AMOROUAYACH	M.C. Université Alger 2	Examinatrice
Denis LEGROS	Professeur, Université Paris VIII	Examinateur
Hafidha El BAKI,	Professeur, Université Alger 2	Rapporteur
Guy FEVE	M.C. Université Paris VIII	Rapporteur

**Année universitaire : 2015**

## Remerciements :

Je remercie chaleureusement la Professeur Hafidha EL BAKI, ma directrice de thèse qui a su me faire partager son savoir. Tout au long de sa direction scientifique, elle a su me transmettre sa passion de la recherche sans avoir cessé de m'encourager et de me soutenir durant les années de la réalisation de cette thèse. J'ai apprécié non seulement son savoir mais aussi son caractère humain et son désir d'éveiller les esprits.

Je remercie aussi le Professeur Guy Fève, mon co-directeur de thèse de m'avoir tenu la main jusqu'aux dernières lignes de cette thèse à travers ses relectures minutieuses et enrichissantes ainsi que ses suggestions toujours avisées. Grâce à sa disponibilité via le net, ses soins et ses remarques, la réalisation de cette thèse a abouti à sa fin.

J'adresse également un merci particulier au Professeur Denis LEGROS, qui, malgré ses nombreuses préoccupations, a gentiment accepté de lire et de corriger mon travail. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance la plus profonde pour son soutien et son appui documentaire et bibliographique.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Qu'il me soit permis de remercier également le Docteur Mokrane Ait Djida, devant qui il est difficile de trouver des qualificatifs forts pour mettre en valeur sa gentillesse, son humilité et sa patience à prodiguer ses conseils pertinents.

Mes remerciements vont particulièrement à Madame Zineb Ait Saada ; doyenne de la faculté des lettres et des langues à l'université de Chlef pour son aide et ses encouragements

Mes remerciements les plus forts sont à exprimer aux personnes que je nomme « ressources » dans cette thèse ; mes parents, mes frères : Aziz, hassane, krimou et Mohamed, ma chère sœur Khalida pour leur soutien quotidien indéfectible et leur enthousiasme contagieux à l'égard de mes ambitions. Leur présence et leurs encouragements sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Ces remerciements ne seraient pas complets si je n'y associais pas mes collègues, mes amies, qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours, ainsi que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce projet.

## Sommaire :

<b>Introduction générale :</b> .....	<b>4</b>
<b>Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel</b> .....	<b>18</b>
<b>Chapitre 1 :L'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue cognitif</b> .....	<b>19</b>
Introduction .....	19
1.1. L'aspect cognitif du processus d'apprentissage .....	19
1.1.1. Les recherches centrées sur le processus cognitif de l'apprentissage .....	22
1.1.2. Théories sur l'apprentissage des langues étrangères : .....	23
1.1.3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde .....	32
1.1.4. Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la L2.....	34
1.2. La rédaction en français langue seconde du point de vue cognitif.....	35
1.2.1. L'oral et l'écrit .....	36
1.2.2. Qu'est-ce que « écrire » ?.....	38
1.2.3. Les modèles de l'activité rédactionnelle .....	44
Conclusion.....	62
<b>Chapitre 2 : Notions théoriques et conceptuels du fonctionnement de l'erreur</b> .....	<b>64</b>
Introduction .....	64
2.1. L'erreur en L2 .....	65
2.1.1. L'erreur et la norme : éléments de définition .....	68
2.1.2. L'erreur morphosyntaxique.....	80
2.1.3. L'analyse des erreurs : de l'analyse contrastive à l'analyse cognitive.....	84
2.2. Types et classement des erreurs analysées : .....	91
2.2.1. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences interlinguales : .....	92
2.2.2. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences intralinguales : .....	92
Conclusion.....	92
<b>Chapitre 3 : Aspects de la situation socioculturelle des apprenants algériens</b> .....	<b>93</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>93</b>
3.1. Situation linguistique.....	95
3.1.1. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie .....	96
3.1.2. La diglossie en contexte algérien .....	100
3.2. Effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue française.....	103
3.2.1. L'arabe dialectal /Arabe classique .....	104
3.2.2. La particularité du français dans la société algérienne.....	106
3.2.3. Les caractéristiques morphosyntaxiques des deux langues en contact : Arabe / Français .....	107
3.2.4. Qu'est-ce qu'un transfert linguistique ? .....	110
3.3. Le rôle des représentations .....	111
3.3.1. Les représentations linguistiques .....	113
3.3.2. Eclaircissements théoriques.....	115
Conclusion : .....	124

<b>Partie 2 : Méthodologie d'enquête et analyse du corpus .....</b>	<b>126</b>
<b>Chapitre 1 : Approches méthodologiques .....</b>	<b>127</b>
1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête.....	127
1.2. Profil des groupes d'apprenants observés .....	128
1.2.1. Le public visé .....	128
1.2.2. Le contexte socioculturel du public visé .....	129
1.2.3. Résultats obtenus :.....	131
1.3. Instruments de collecte de données .....	133
1.3.1. Les productions écrites des apprenants .....	133
1.3.2. Le questionnaire :.....	136
1.4. Méthodes d'analyse des erreurs dans les productions écrites .....	137
1.4.1. Hypothèses de l'origine des erreurs .....	137
1.4.2. Brève rétrospective des catégorisations des erreurs .....	141
1.4.3. Approche adoptée dans l'analyse des erreurs.....	143
1.4.4. Catégorisation des erreurs morphosyntaxiques récurrentes .....	146
1.5. Méthode d'analyse du questionnaire :.....	148
<b>Chapitre 2 : Identification et recensement des erreurs morphosyntaxiques :.....</b>	<b>149</b>
Introduction .....	149
2.1. Recensement des erreurs selon la classe grammaticale.....	149
2.1.1. Erreurs dans la catégorie du verbe .....	155
2.1.2. Erreurs dans la classe grammaticale des prépositions.....	156
2.1.3. Erreurs dans la classe grammaticale du nom.....	156
2.1.4. Erreurs dans la classe grammaticale des adjectifs qualificatifs.....	157
2.1.5. Erreurs dans la classe grammaticale des déterminants.....	157
2.1.6. Erreurs dans la construction des phrases :.....	161
2.2. Interprétation des résultats .....	162
Conclusion.....	163
<b>Chapitre 3 : Origines, catégorisations et explication des erreurs morphosyntaxiques recensées .....</b>	<b>164</b>
Introduction .....	164
3.1. Les outils de description et d'analyse .....	165
3.1.1. Catégorisation adoptée dans l'analyse des erreurs .....	165
3.1.2. Grille d'analyse appliquée pour identifier les sources des erreurs recensées : .....	166
3.2. Analyse et explication des erreurs morphosyntaxiques fréquentes.....	167
3.2.1. Analyse et explication des erreurs morphologiques.....	168
3.2.2. Analyse des erreurs syntaxiques .....	211
3.3. Interprétation des résultats .....	260
<b>Chapitre 4 : Les représentations de la grammaire et de l'erreur morphosyntaxique en langue française .....</b>	<b>265</b>
Introduction .....	265
4.1. Objectifs du questionnaire.....	267
4.2. Public concerné .....	268
4.4. Analyse du questionnaire .....	272
Conclusion.....	309
<b>Conclusion générale : .....</b>	<b>312</b>
<b>Bibliographie : .....</b>	<b>318</b>
<b>Annexes : .....</b>	<b>334</b>

## Introduction générale :

Les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants arabophones en rédigeant en langue française, sont nombreuses et multiples. Il est aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des difficultés majeures au niveau de l'écrit, et envisager des solutions efficaces dans l'enseignement suppose de cerner réellement ces difficultés et de les comprendre en fonction du contexte socioculturel des apprenants.

Qu'est ce qui explique, en fait, la difficulté des élèves à manipuler correctement les structures morphosyntaxiques dans leurs écrits ?

Partant de cette interrogation, nous voulons comprendre pourquoi les élèves de troisième année secondaire ont de la peine à réinvestir les connaissances morphosyntaxiques déjà acquises dans leurs productions écrites. Notre recherche consiste non seulement à identifier les erreurs morphosyntaxiques constatées dans les textes des élèves, mais aussi à essayer de rendre compte des processus cognitifs mis en œuvre dans cette tâche, afin d'établir un constat des compétences à la sortie de l'enseignement secondaire pour aiguiller les études de l'apprentissage de la grammaire.

Comprendre ces processus nécessite le recours à l'analyse des erreurs en dépit des limites que représente l'approche contrastive basée sur la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère. Dans cette perspective, nous ne pouvons-nous empêcher d'avoir recours à cette approche pour identifier les raisons multiples et les sources des erreurs dans la mesure où « *la langue 1 façonne le cadre conceptuel et référentiel dans lequel la langue 2 se développe et fournit une source d'analogies sur lesquelles les solutions à des problèmes de communication et d'apprentissage peuvent se construire* ». <sup>1</sup>

En nous référant aux théories proposées par Vygotsky à propos du rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue 2, et sans nous réclamer d'une théorie particulière, nous pensons que les remarques conçues par Vygotsky peuvent contenir, en partie notre problématique dans la mesure où il a insisté sur le fait que les connaissances acquises en langue 2 sont reconstruites par l'apprenant lui-même au gré des nombreuses expériences sociales.

« *L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à*

---

<sup>1</sup>Griggs, Peter, (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères – situation naturelle ou guidée*, Paris : l'Harmattan. P89.

*nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis des concepts »<sup>2</sup>*

En effet, l'approche contrastive, représentée par (Ch. Fries, 1945 ; R. Lado, 1957)<sup>3</sup>, s'est appuyée principalement, sur les travaux de la linguistique structurale et distributionnelle (Bloomfield) et sur le béhaviorisme (Skinner) pour comprendre l'erreur à partir de la description et la comparaison des deux systèmes linguistiques en contact. Mais, d'autres recherches (Besse et Porquier, 1984) ont souligné l'insuffisance de cette approche du fait qu'elle impute les erreurs à la langue maternelle de l'apprenant et donc, elle n'arrive pas à prédire toutes les erreurs.

Actuellement, les modèles constructivistes accordent une importance cruciale aux erreurs des apprenants et les considèrent comme la source d'informations indéniables, ou des points d'appui pour améliorer l'apprentissage. C'est pourquoi, il nous paraît indispensable de nous intéresser aux processus déclencheurs de ce type d'erreur qui diffèrent d'un apprenant à l'autre, en décrivant leur origine et leur fonctionnement à l'aide des travaux issus des « sciences cognitives » qui éclairent chaque jour davantage le fonctionnement cognitif et les opérations mentales mises en jeu lors de la rédaction en L2.

Mais, avant d'analyser les erreurs et chercher à les éliminer des productions des apprenants, il est impératif d'en déterminer la cause et la signification, de les lier aux stratégies d'apprentissage développées par les apprenants. Selon Tagliante :

*« Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son inter langue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste. »<sup>4</sup>*

Notre étude menée auprès de lycéens algériens, consiste à examiner comment les apprenants scripteurs manipulent les structures morphosyntaxiques en langue seconde lors de la rédaction dans la mesure où de nombreuses erreurs portant sur la morphosyntaxe surgissent

---

<sup>2</sup>Vygotsky, (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute. P 379.

<sup>3</sup> Cité par DOCA Gheorghe(1981), *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; applications au domaine franco-roumain*, Editura Academiei Socialiste Romania, Publications de la Sorbonne Nouvelle Paris III , C.I.R.E.R, Roumanie, p15.

<sup>4</sup> Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, Paris, Clé International. P 151

souvent dans ces situations; c'est pourquoi nous allons nous y intéresser sans prétendre faire une étude exhaustive de toutes les erreurs morphosyntaxiques, nous nous intéressons seulement, aux erreurs récurrentes dans les écrits des apprenants enquêtés.

Les erreurs des apprenants constituent des indices du système linguistique qu'ils utilisent à un moment donné comme le signale également P. Corder :

*« Les erreurs des apprenants manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon). Ces erreurs ont une triple signification :*

*D'abord pour l'enseignant ; s'il entreprend une analyse systématique ; elles lui indiquent ou en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre.*

*Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue.*

*Enfin, elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre, c'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend »<sup>5</sup>.*

Ces considérations nous permettent de mettre l'accent sur un point particulièrement important ; il s'agit des représentations associées à l'erreur dans la mesure où la question des attitudes et des représentations constitue un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage.

En effet, l'étude des difficultés que pose aux apprenants la grammaire française lors de la rédaction ne devrait pas se limiter à un simple constat. Chercher les causes et les facteurs qui peuvent les nourrir, constitue le deuxième objectif de notre recherche. Aussi, avons-nous envisagé des analyses portant sur les représentations des apprenants, en observant leurs conceptions et leurs attitudes à l'égard de la grammaire et de son apprentissage et aussi, en mesurant l'effet que cela produit sur le rendement des apprenants. Selon Véronique Castellotti et Danièle Moore : *« Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d'apprendre et utiliser les langues sont influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les*

---

<sup>5</sup>Corder, S. P., (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants? » in *Langages*, 57, Paris Larousse, P13.

*représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage* »<sup>6</sup>

En effet, dès le début de son apprentissage et avant même de commencer à apprendre, l'apprenant s'appuie sur une représentation qu'il a déjà construite à partir d'un ensemble de facteurs sociaux, psychiques, politiques, économiques et culturels.

Selon Castellotti (2001), ces représentations qualifiées d'images stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant l'apprentissage lui-même. « *L'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin* »<sup>7</sup>.

Les chercheurs en didactique des langues étrangères constatent que l'erreur est généralement considérée comme la « *source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...)* »<sup>8</sup>. Dans cette perspective, nous pensons que les attitudes et les représentations des apprenants contribuent largement à l'explication des erreurs. C'est pourquoi, nous essayons dans la deuxième partie de ce travail de mettre en évidence, les relations entre les difficultés d'apprentissage au plan morphosyntaxique, et les représentations de cet apprentissage en étudiant l'impact de ces représentations en production écrite chez les élèves ayant commis des erreurs.

## **Problématique**

Le point de départ de notre problématique s'ancre sur le postulat suivant : l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut s'effectuer qu'avec des erreurs. Ces dernières reflètent le montage progressif de l'apprentissage et servent de révélateurs significatifs aux enseignants et aux chercheurs pour qu'ils puissent distinguer les difficultés des apprenants, entrevoir le processus d'apprentissage et améliorer les méthodologies de l'enseignement.

Cette problématique de recherche est à la fois, ancienne et actuelle. Ancienne parce qu'elle s'intéresse aux erreurs, objet de maintes recherches. Actuelle parce qu'étudier l'erreur a été toujours conçu selon l'analyse contrastive qui a pour objectif de comparer les deux langues pour expliquer ces erreurs. La question des erreurs a rarement été abordée par des chercheurs dans le cadre de la psychologie cognitive. Actuellement, l'analyse d'erreurs des apprenants est un sujet de recherches d'une importance particulière qui mérite des réflexions

---

<sup>6</sup> Castellotti Véronique et Danièle Moore, (2002) "Représentations sociales des langues et enseignements", édition Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.07.

<sup>7</sup> Rouquette et Râteau, 1998 p 28 Cité par : H.Boyer, (2003), dans « De l'autre cote du discours » l'Harmattan. P. 11.

<sup>8</sup>Astolfi Jean Pierre, (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, p118.

approfondies et des études systématiques non seulement théoriques, mais aussi concrètes en se basant sur des erreurs représentatives.

Nous pensons, par conséquent, que le choix que nous avons fait du public est de nature à enrichir les travaux menés jusque-là dans ce domaine, et notamment ceux inscrits dans une approche cognitive.

De cette problématique découlent deux questions centrales :

1. Quels sont les types des erreurs morphosyntaxiques les plus récurrentes chez ces groupes d'apprenants algériens ?
2. Quelles représentations et attitudes les participants ont-ils de la grammaire française et de son apprentissage ?

Pour traiter cette problématique, nous avons décomposé la question directrice en autant de questions de recherche qui nous permettront d'appréhender le travail globalement et dans le détail :

- Est-ce que le transfert négatif de la langue maternelle influe différemment sur la manipulation des différentes structures morphosyntaxiques ?
- Les représentations dont sont porteurs les scripteurs agissent – elles sur leurs comportements langagiers ? Sont-elles susceptibles de causer des difficultés d'apprentissage à ce niveau ?
- Comment les apprenants algériens de langue française perçoivent – ils la morphosyntaxe ? Quelles sont les relations entre les représentations et les difficultés morphosyntaxiques en langue française ?
- Compte tenu des difficultés morphosyntaxiques rencontrées par l'apprenant algérien durant l'apprentissage de la langue française, quel (s) type (s) de représentations pourra-t-il construire et développer en L2 ?
- Les représentations et les conceptions faites sur la morphosyntaxe française sont – elles relativement visibles dans les textes produits par les apprenants algériens ? Comment perçoivent-ils les éléments morphosyntaxiques qui leur posent des difficultés ?

L'objectif de notre recherche se caractérise donc, par une double orientation : d'une part, l'analyse des erreurs morphosyntaxiques en langue seconde qui nous permettra non seulement de découvrir le système cognitif de l'apprenant influencé par plusieurs systèmes linguistiques déjà acquis et en contact (celui de la langue maternelle, et celui de la langue

cible); mais aussi de cerner les points grammaticaux qui posent le plus de problèmes lors de la rédaction et, d'autre part, la description et la prise en compte des représentations associées à la grammaire et à son apprentissage.

Cette recherche s'inscrit donc, dans le cadre de la psychologie cognitive et plus particulièrement celle appliquée à la didactique de l'écrit. Elle s'articule autour de deux objectifs principaux:

- En premier lieu, nous essayons de rendre compte des difficultés que rencontrent les élèves sur le plan morphosyntaxique en mettant l'accent sur le processus cognitif et le système sous-jacent qui conduit à ce type d'erreur. Cette étude nous permettra d'établir quelques pistes de réflexion concernant l'interférence entre deux systèmes morphosyntaxiques différents : (l'arabe et le français) et d'observer le rôle que peut avoir l'influence du milieu socioculturel dans le processus d'apprentissage de la langue 2.
- En deuxième lieu, nous allons vérifier si les représentations peuvent produire un impact sur la qualité des productions écrites de ce groupe d'apprenants avec qui nous avons donné au préalable une tâche d'écriture. Notre objectif est de déceler les représentations que se font ces derniers de la grammaire française sachant que dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, beaucoup de travaux ont mis récemment en évidence le rôle fondamental des représentations des apprenants vis-à-vis de ces langues. <sup>9</sup>

Pour répondre à la première question, il nous a semblé nécessaire de nous référer aux recherches qui se sont intéressées à l'erreur avec des préoccupations modernes et renouvelées

En 1971, Selinker<sup>10</sup> a établi une grille qui énumère les transferts linguistiques et le transfert d'enseignement (la façon dont les formes ont été enseignées), les stratégies d'apprentissage (la simplification, l'évitement), les stratégies de communication (s'adapter à la situation de communication).

Pour sa part, Richards (1972) distingue deux types d'erreurs: les erreurs qui relèvent du transfert et celles de l'intralingue développementale

---

<sup>9</sup> Cité par Castellotti V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, P.U.R, p25.

<sup>10</sup> Cité par Jamet Marie-Christine, 2009, « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français » in *Synergies Italie* n° 5- p 51.

Le premier type provient de la langue maternelle de l'apprenant. Ce type d'interférence peut revêtir plusieurs formes comme l'extension par analogie, les ressemblances orthographiques ou phonologiques, l'emploi des mots ou des expressions de la langue maternelle dans les énoncés de L2, l'emploi de la technique de traduction littérale, le transfert de structure syntactique de la LM...etc.

Le deuxième type d'erreur est appelé « erreurs intralinguales » relatives aux problèmes d'apprentissage des règles de la langue cible et elle peuvent surgir sous forme de : erreurs de simplification (le non-application ou l'application incorrecte de règles grammaticales) , erreurs de généralisation (l'application de règles dans des cas d'exceptions); erreurs induites (elles arrivent quand l'apprenant se trompe pour partir d'orientations équivoques ou partielles offertes par le professeur ou qui apparaissent dans le manuel de l'apprenant employé pour l'enseignement de la langue-cible) ou des erreurs de production excessive (répétition excessive d'un mot ou d'une expression déterminée, dans un même contexte).

En 1981, Corder<sup>11</sup> explique les erreurs en accordant une importance à la langue maternelle ; il définit des facteurs comme l'omission, l'addition, la sélection erronée et l'ordre des mots. Et il ajoute d'autres variables qui tiennent compte de la recevabilité de l'erreur.

Bref, il s'agit de termes d'un sujet de recherche courant dans le domaine de la linguistique et de la didactique. Mais, ce qui est original dans notre recherche, c'est que nous avons essayé de donner à notre travail un caractère utile et d'envisager son éventuelle application sur le terrain algérien, pour le doter de certains faits linguistiques réels qui entravent l'apprentissage des langues.

### **Hypothèses de recherche**

Notre intérêt portera plus particulièrement sur le fonctionnement du processus de la rédaction chez des apprenants algériens dans un contexte linguistique caractérisé par sa pluralité et sa complexité. Nous partons du constat selon lequel les erreurs morphosyntaxiques commises par l'élève ne sont pas réductibles uniquement à la langue maternelle de l'apprenant ; elles peuvent être dues à d'autres facteurs linguistiques, affectifs et cognitifs au regard des représentations que l'apprenant a construit.

Face à ce constat, notre hypothèse de travail serait la suivante : les apprenants scripteurs en langue étrangère ne savent pas réinvestir les connaissances morphosyntaxiques déjà acquises dans leurs productions écrites. Et cela peut être dû à plusieurs facteurs :

---

<sup>11</sup> Corder, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? » in *Revue Langages* n° 57, Op., Cit, p16.

L'erreur d'ordre morphosyntaxique ne serait-ce pas une forme d'interférence de la langue source (l'arabe), dans la mesure où la richesse du répertoire linguistique algérien détermine grandement ce constat et offre au sujet algérien une liberté de choix codique pour s'exprimer mais aussi, une difficulté à maîtriser les normes d'une langue donnée. Le locuteur algérien passant d'une langue à une autre (alternance codique), ou d'une variété à une autre, est habitué à violer ou à déformer les règles morphosyntaxiques dans ses communications quotidiennes et finira par appliquer ces habitudes langagières dans ses productions écrites en L2 ; c'est le cas par exemple des difficultés liées au mauvais choix du genre de l'article défini attribué généralement, aux interférences des genres de l'arabe et du français. Ces interférences ne se manifestent pas de la même manière au niveau des différentes structures morphosyntaxiques ; L'apparition des interférences, ainsi que leur nombre est relativement lié aux différentes catégories grammaticales. L'apprentissage de ces différentes unités linguistiques progresse en fonction de la nature de ces unités et en fonction des facteurs qui régissent cet apprentissage.

Nous supposons que tout apprenant, en vue de produire un énoncé en langue 2, met en rapport les systèmes de langues qui lui sont familières; dans ce cas, la distance inter linguistique entre les deux systèmes de langue (l'arabe et le français), représente à notre avis un facteur notable de fossilisation dans l'énoncé produit dans la langue 2; l'erreur serait partiellement liée à l'impact du fonctionnement du système de la langue maternelle ; et les modèles non canoniques présents dans le parler algérien peuvent influencer les pratiques langagières de ces apprenants

Il est à noter, que la langue arabe pose déjà problème dans la mesure où la langue dite classique apprise à l'école est partiellement différente de l'arabe dialectal considéré comme langue maternelle des apprenants ciblés ; l'arabe dialectal est employé dans des situations de communication intime : en famille, entre amis et présente déjà des modèles non canoniques de la langue française : des constructions déformées de la langue française.

Nous nous interrogeons donc, sur les choix qu'opère l'individu algérien en rédigeant en français face à cette pluralité linguistique et ces habitudes langagières non canoniques. Chaque apprenant développe des stratégies d'apprentissage qui consistent à créer des systèmes de règles qui ne s'appliquent ni à l'arabe, ni au français pour résoudre ses difficultés d'apprentissage.

La citation de Frei nous intéresse particulièrement dans ce cas, lorsqu'il avance « *qu'il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors du discours, dans la conscience*

*linguistique* ». Il appelle cette forme d'assimilation « *instinct analogique* »<sup>12</sup> Ce processus est très observé dans les situations de langue étrangère où l'élève imite les modèles du système de sa langue maternelle dans la production en langue étrangère. Et cela nous conduit à penser que les erreurs des apprenants ne sont jamais identiques du fait que les apprenants ne produisent pas des productions homogènes selon les situations de production; chaque apprenant opère ses choix selon un ensemble de facteurs particuliers (le contexte d'enseignement / apprentissage, le milieu social, les capacités mémorielles, les représentations, etc...). En effet, les productions des apprenants varient parce que l'apprenant répartit sa concentration entre les tâches focalisées sur la correction formelle de la langue produite et celles focalisées sur la communication et sur le sens à transmettre en fonction de plusieurs paramètres et facteurs. Et c'est l'ensemble de ces facteurs qui crée la différence d'un apprenant à un autre.

Rappelons que l'écart entre les deux systèmes de langue n'est pas considéré comme un repère unique pour expliquer le fonctionnement de ces erreurs morphosyntaxiques, nous devons tenir compte également, des influences que causeraient les autres facteurs relatifs aux stratégies adoptées par chaque apprenant et à l'insuffisance de l'apprentissage antérieur (insuffisances qui peuvent être liées aux faiblesses des méthodes pédagogiques appliquées).

En effet, certaines contraintes linguistiques peuvent être dues au manque de compétences dans la langue à apprendre qui pousse l'apprenant à opérer des sur-généralisations ou des simplifications dans les structures morphosyntaxiques de la langue. C'est dans ce sens que nous souhaitons développer notre réflexion, à travers le présent travail de recherche et à la lumière des apports théoriques récents en matière de sciences du langage et de la didactique des langues étrangères.

En effet, chaque individu possède des capacités innées, qui sont le fondement des opérations mentales et qui lui permettent de se sortir de situations obstacles tout au long de son apprentissage. Des opérations mentales complexes comme la déconstruction de ses représentations, de ses préjugés, de ses prérequis en langue maternelle qui conduisent certainement à une reconstruction en fonction des représentations de la langue étrangère.

En d'autres termes, l'apprenant sera donc amené à ajouter et à adapter de nouvelles connaissances au modèle déjà présent, autant de tâches qui visent l'apprentissage de la langue étrangère. Cette démarche de transfert et d'appropriation avance de nouvelles règles et normes qui appartiennent à la propre logique de l'individu apprenant.

---

<sup>12</sup> Cuq, J.P., (1996), *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier Nathan, p. 35.

L'apprentissage se définit donc, comme un processus cognitif dont le but est l'organisation grâce à une suite d'opérations mentales : mémorisation, réflexion, encodage/décodage, construction / reconstruction de nouvelles connaissances par le biais de réorganisations successives d'informations : « *L'apprentissage est un processus cognitif, dont l'apprenant est acteur : il ne peut pas y avoir d'apprentissage si le sujet reste passif, il faut qu'il mène des activités (physiques ou mentales). Ce processus se fonde à la fois sur une perception globale des situations et des structures en jeu, et sur une analyse de ces structures en différentes parties. Il prend appui sur les connaissances et les comportements existants, et est déclenché lorsque ceux-ci sont insuffisants à rendre compte de données nouvelles. Cette insuffisance est généralement décelée lors d'interactions sociales, et ces interactions sociales jouent aussi un rôle dans la construction des nouvelles connaissances* ». <sup>13</sup>

Cela nous amène à dire que le traitement cognitif résulte d'un ensemble de processus qui opèrent sur des représentations constituées de connaissances/croyances...et qui peut être désigné comme une base dont l'objectif est de préparer le terrain aux nouvelles données et de permettre ainsi l'apprentissage par un travail d'organisation et de réorganisation des connaissances en mémoire

L'approche cognitive que nous allons adopter dans l'analyse des difficultés morphosyntaxiques en langue seconde nous permettra non seulement de découvrir le système cognitif de l'apprenant géré par plusieurs systèmes linguistiques déjà acquis et en contact (celui de la langue maternelle, et celui de la langue d'étude); mais aussi de cerner les points grammaticaux qui posent des problèmes lors de leur apprentissage.

Quant à la deuxième question de notre recherche, nous estimons que les représentations que se font les élèves de la grammaire ont un impact négatif sur l'aptitude à apprendre cette composante linguistique et l'amélioration des productions écrites des élèves. Notre objectif est ici double. D'abord, nous essayons d'étudier les représentations qui se manifestent dans les réponses des élèves et qui pourraient s'ériger en obstacles au progrès de ces élèves. Deuxièmement, il nous paraît essentiel, au regard de ce que mettait en évidence l'analyse des erreurs morphosyntaxiques, de percevoir la nature des liens entre représentations et erreurs constatées. En d'autres termes, la question qui se pose est celle du rapport entre les difficultés des élèves dans la manipulation des structures morphosyntaxiques en langue française avec leurs attitudes et représentations personnelles de la grammaire.

---

<sup>13</sup> Aguerre Sandrine, (2010), *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*. Thèse de doctorat en linguistique, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00628351>, p58.

Comme le rappelle Nicole Gueunier, les fautes de grammaire sont « *traditionnellement jugées "scandaleuses"* » et généralement, les élèves "*perçoivent la grammaire comme une sorte de champ de mines que l'on est malheureusement obligé de traverser pour écrire* »<sup>14</sup>

De telles conceptions ne servent qu'à compliquer l'apprentissage et peuvent conduire au blocage linguistique. C'est pourquoi nous nous attachons à vérifier si les représentations des lycéens enquêtés véhiculent ce genre de conceptions négatives et si le domaine de la grammaire présente un véritable lieu de contrainte pour ces apprenants.

La prise en compte des représentations des apprenants ne se fera pas sans un retour en arrière pour voir si l'incapacité de reconstruire les représentations linguistiques vis-à-vis des points grammaticaux cités au préalable émane d'un ensemble d'opinions et d'attitudes négatives rejetant totalement la grammaire et son apprentissage. Ce point nous permettra par la suite, de caractériser les représentations de la grammaire au regard des difficultés constatées dans le chapitre précédent. Il nous permettra aussi, de comprendre leurs positionnements et leurs craintes par rapport à ce point de langue, de voir si les apprenants ayant des difficultés d'ordre grammatical en français s'auto-valorisent ou au contraire, se déprécient. D'une manière plus simple, les élèves conçoivent-ils les difficultés d'ordre morphosyntaxique comme une étape nécessaire et complémentaire de l'apprentissage de la langue française ou au contraire, considèrent ils l'erreur morphosyntaxique comme un obstacle qui empêche la progression de cet apprentissage ?

### **Architecture de la recherche**

La description linguistique de l'erreur grammaticale émise par l'apprenant algérien de la langue française, n'est pas une simple affaire, car elle se retrouve au carrefour de plusieurs destinations théoriques : la grammaire et la sociolinguistique et la psychologie cognitive. Chacune d'elles offre des alternatives et des mécanismes théoriques différents.

Pour ce faire, nous avons ciblé les objectifs suivants :

1. Réflexion sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue cognitif.
2. Etudier les types des erreurs morphosyntaxiques émises et les expliquer en tenant compte du:

---

<sup>14</sup>Gueunier. Nicole, (1994) , « sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les jeunes enseignants de français » dans *le français d'aujourd'hui*, n°105, p111-118

- Plan cognitif de l'élaboration de l'énoncé par l'apprenant scripteur arabophone.
- Plan formel de la rédaction en français en tenant compte de l'influence du système de la langue maternelle.

3. Identifier les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard de la grammaire française et de son apprentissage.

Notre travail est divisé en deux grandes parties réparties en chapitres :

**La première partie** concerne l'étude et la présentation générale du cadre théorique. Elle contient trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous nous sommes attachés à susciter la réflexion sur le processus d'apprentissage afin de mieux cerner la notion de stratégie dans son contexte théorique, l'accent sera mis sur l'aspect cognitif du processus d'apprentissage en passant par les théories d'acquisition des langues étrangères : le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et la métacognition ; celles-ci apportent en effet un éclairage nouveau sur le fonctionnement du système cognitif humain en situation d'apprentissage d'une langue

Le deuxième chapitre sera consacré à l'explication de certaines notions relatives à l'erreur. Il constitue une analyse conceptuelle approfondie de la notion de l'erreur et de son fonctionnement. Nous exposons ensuite les différentes approches de l'analyse de l'erreur. Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter une démarche interdisciplinaire mêlant sociolinguistique et psycholinguistique dans la mesure où il existe des relations étroites entre ces disciplines. Cependant, tout en appuyant sur des apports théoriques et empiriques des disciplines évoquées, notre démarche se place dans une approche linguistique contrastive qui nous aide à analyser les erreurs en question.

Dans le troisième chapitre, nous essayons de décrire le contexte socioculturel des apprenants algériens afin de mieux cerner les différents facteurs agissant sur l'apprentissage dans la mesure où ce dernier se fait en articulant plusieurs dimensions, qu'il faut penser dans une relation complémentaire et non antagoniste.

Evoquer le contexte socioculturel des élèves algériens, nous amène à réfléchir également, sur les différentes pratiques langagières existantes au sein du territoire algérien, mais comme notre étude se limite à un échantillon d'élèves dont la plupart sont des arabophones<sup>15</sup>, nous limitons notre recherche à deux langues uniquement : l'arabe et le

---

<sup>15</sup> D'après l'enquête effectuée, l'ensemble des lycéens enquêtés sont des arabophones algériens qui partagent à la fois la même langue maternelle (arabe algérien) et une culture éducative commune : Ils ont appris l'arabe classique à l'école et d'autres langues étrangères ; le français, l'anglais et l'espagnol puisqu'il s'agit des apprenants des classes des lettres et des langues étrangères,.

français. Or, il est bien évident que la langue arabe en contexte algérien est caractérisée par sa diglossie ; à quel arabe faisons-nous référence (arabe dialectal ou arabe classique) ?

Ce constat nous amène à nous pencher sur la situation sociolinguistique de l'Algérie afin de décrire les différents phénomènes de contact de langues qui ont construit une certaine complexité linguistique propre à l'Algérie, car l'apprentissage d'une langue ne peut pas être réduit à l'apprentissage de son code linguistique, il doit adapter des compétences communicatives (interculturelles, discursives, pragmatiques, référentielles, socioculturelles, etc. ) à un nouveau contexte et, d'autre part, exploiter ces moyens linguistiques dans la langue étrangère

En effet ; l'idée du recours de l'apprenant à sa L1 remplit une fonction centrale dans le processus d'apprentissage et tend à être de plus en plus acceptée dans les recherches portant sur le fonctionnement du processus cognitif de la rédaction en langue 2. En outre, l'arabe langue maternelle des apprenants avec ses deux formes ; classique et dialectale ; possédant deux systèmes différents : le dialecte ; à usage essentiellement oral ; laisse à ses locuteurs plus de liberté quant à la possibilité de communiquer sans se référer aux normes fixes de l'écrit comme c'est le cas de l'arabe classique ; ce qui pourrait perturber les procédés et les règles appliquées en langue étrangère. C'est pourquoi, nous examinons les caractéristiques structurelles des deux langues en contact ; ce qui permet d'expliquer les interférences de la langue maternelle sur la langue étrangère. Nous nous référons plus exactement à l'étude des particularités du système morphosyntaxique des deux langues (l'arabe et le français).

Ce chapitre débouchera également sur l'étude des notions de représentations linguistiques. Ces images fortement ancrées peuvent donner naissance, selon le cas, soit à une appropriation, soit à un rejet total de l'apprentissage. Dans ce sens nous nous intéressons aux attitudes et aux représentations des apprenants ainsi qu'à la construction de la grammaire des apprenants ou « *ce que les apprenants organisent eux-mêmes, leurs propres grammaires d'apprentissage* »<sup>16</sup>.

Ces réflexions nous permettront de savoir en quoi ces représentations agissent sur les comportements langagiers et surtout en quoi elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés langagières des apprenants.

---

<sup>16</sup> Besse, H. et Porquier, R. 1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Didier. P 239.

**La deuxième partie** est la partie empirique de notre thèse. Elle consiste à vérifier les hypothèses déjà émises.

Dans le premier chapitre, nous présentons notre cadre méthodologique. Nous décrivons notamment le public d'apprenants, les activités didactiques observées, ainsi que le mode de recueil et de constitution du corpus.

Le deuxième chapitre constitue le premier volet de notre analyse et concerne l'identification et le recensement des erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants. Nous optons pour une approche quantitative afin de saisir le type de contrainte morphosyntaxique qui a posé le plus de problèmes aux apprenants en rédigeant en L2.

Le troisième chapitre vise à identifier les différentes erreurs morphosyntaxiques relevées et à les expliquer en fonction des différents facteurs agissant sur leur existence.

Le choix de cette double approche - l'une qualitative, l'autre quantitative - se justifie par le fait qu'elle nous permet de répondre aux questions principales de notre recherche : l'une concernant la nature des erreurs morphosyntaxiques, et l'autre concernant la structure morphosyntaxique la plus défectueuse chez les apprenants arabophones. Il s'agit ici d'une étude qui vise non seulement à répertorier les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez un groupe d'apprenants algériens, mais de les analyser en fonction d'un ensemble de facteurs et de processus mis en jeu dans cette activité et qui sont tellement nombreux et variés d'une situation d'enseignement/ apprentissage à une autre, qu'il est illusoire de proposer une explication unique et générale.

Dans le quatrième chapitre, nous procédons à l'analyse de la deuxième partie du corpus ; il s'agit de l'analyse du questionnaire afin de comprendre la nature des représentations des apprenants vis à vis la grammaire française et son apprentissage ; une étape qui nous permettra de mesurer l'effet des attitudes et des représentations sur l'apprentissage de la grammaire au niveau psycholinguistique.

Pour ce faire, il nous est apparu essentiel de donner la parole à ces usagers de la langue. Nous leur avons alors soumis un questionnaire afin de mieux cerner les représentations que se font ces jeunes adolescents en difficulté, de la grammaire française. En effet, les préjugés et les conceptions des apprenants relatives à un point de langue ou à l'apprentissage de ce point sont déterminants en ce sens qu'ils facilitent son éventuel apprentissage ou, au contraire, emprisonne ses idées dans des représentations négatives en tuant tout désir de s'améliorer.

## **Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel**

# Chapitre 1 :L'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue cognitif

## Introduction

Le processus<sup>17</sup> d'apprentissage d'une langue étrangère s'élabore et varie d'un apprenant à l'autre selon un certain nombre de facteurs relatifs au contexte d'apprentissage et aux différences individuelles. Et afin de mieux comprendre ce processus, il serait nécessaire de jeter un coup d'œil sur les différentes approches qui se succédaient l'une après l'autre en subissant des oppositions et qui constituaient des repères pertinents et indispensables à l'analyse des difficultés qui relèvent de ce processus.

Dans la plupart des recherches récentes menées en psychologie cognitive, l'accent est mis sur l'importance de la mémoire dans la réalisation de tâches complexes relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les théories cognitives et acquisitionnelles, - nous aurons à en exposer quelques-unes plus loin - s'appuient toutes sur le processus de construction et d'utilisation des connaissances antérieures pour expliquer le fonctionnement des opérations d'apprentissage dans la pensée de l'apprenant.

### 1.1. L'aspect cognitif du processus d'apprentissage

Dans la perspective cognitiviste récente, l'apprentissage est considéré comme un processus complexe qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information nouvelle, modifiant ainsi sa structure cognitive. Ce processus se réalise essentiellement à travers les conduites, les opérations et les pratiques de l'apprenant lui-même.

Sur ce point Griggs (2002) précise : « *une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit*

---

<sup>17</sup> Le choix du terme « processus » relève de l'aspect cognitif que nous avons adopté pour mettre en évidence l'apprentissage. En didactique des langues, la notion du processus s'inscrit dans une perspective cognitive puisqu'il s'agit d'« *une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaînes ordonnées dans le temps et orientées vers un état final* » Cité par Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, CLE international, paris, P202.

*être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. Car le principe général d'apprentissage de tout savoir-faire est celui de l'apprentissage par la pratique »<sup>18</sup>*

Autrement dit, afin d'apprendre une nouvelle langue, l'apprenant s'approprie de nouvelles conduites et des représentations qui se construisent et s'élaborent par le biais de la pratique.

Il est à noter également que ces représentations n'émanent pas de rien, elles se construisent sur et avec les connaissances antérieures de l'apprenant. Au cours de l'apprentissage, l'apprenant (re)construit ses représentations en fonction des expériences menées. C'est ce qui explique d'ailleurs que le processus d'apprentissage se réalise par étapes. On n'apprend pas d'un seul jet ; on n'apprend pas non plus une langue étrangère du premier coup, et la modification d'acquis antérieurs fait partie intégrante de ce processus.

Mais l'ensemble de ces activités mentales ne peut pas être observé directement, elles ne sont accessibles que par le biais des pratiques langagières. En effet, même si l'objectif est commun, différentes théories d'analyse ont été proposées afin de mettre en évidence le fonctionnement du processus d'apprentissage et chacune d'elle adopte une stratégie d'analyse qui diffère de l'autre.

Dans ce sens, et à la différence de la psychologie béhavioriste qui a accordé une large place aux pratiques observables de l'apprenant en insistant uniquement sur le stimulus et les réponses corrélées, la psychologie cognitive s'est appuyée sur les mécanismes de la pensée pour expliquer les liens entre la langue, l'esprit et le cerveau. L'étude des activités mentales sous-jacentes à l'apprentissage de la langue nécessite le recours aux aspects représentationnels de la pensée qui se sont devenus accessibles grâce aux apports de la psychologie cognitive.

---

<sup>18</sup>(Griggs et al., 2002 ; p19) Cité par Mahieddine Azzeddine,(2009), *dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe FLE : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* , thèse de doctorat, option : didactique, université Abou Bakr Belkaid-Tlemcen, P41.

A partir des années 1950, les études des erreurs s'inscrivent dans le cadre de l'analyse contrastive à l'instar de la psychologie cognitive et de la linguistique cognitive. L'erreur devient un repère qui nous renseigne sur la progression de l'apprentissage grâce à la théorie de l'interlangue<sup>19</sup> qui nous a permis de mieux comprendre le fonctionnement du système construit par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. « *Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, (...), elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place* »<sup>20</sup>. L'erreur constitue donc, un indicateur sur le développement de l'apprentissage et les stratégies cognitives.

Selon la psychologie cognitive, le processus d'apprentissage ne se traite plus selon le modèle béhavioriste (la boîte noire), mais plutôt comme une activité d'ordre cognitif gérée par l'apprenant et qui fait appel à plusieurs opérations mentales comme la compréhension, l'attention, la perception, le stockage d'informations. L'apprentissage linguistique implique donc la réactivation des connaissances antérieures pour pouvoir comprendre les nouvelles connaissances.

Dans ce sens et à l'instar de la psychologie cognitive, différentes théories ont été proposées pour mettre en évidence le processus d'apprentissage linguistique et afin de découvrir leurs apports. Nous essayons de les exposer en passant par le cognitivisme qui a mis en évidence le rôle des activités mentales de l'apprenant, le constructivisme qui a mis l'accent sur la progressivité de l'apprentissage, et le courant métacognitif qui a orienté la réflexion vers les opérations intellectuelles réflexives de l'apprenant.

Nous nous intéressons également, aux stratégies d'apprentissage afin de comprendre les mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réinvestir des savoirs et des savoir-faire à l'instar des différentes recherches menées en psychologie cognitive. Cela nous renseignera sur les facteurs cognitifs et affectifs qui interviennent dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Mais avant d'aborder ces points, il nous a semblé nécessaire de synthétiser les recherches entreprises sur ce sujet.

---

<sup>19</sup> Nous entendons par la théorie d'interlangue, le système intermédiaire propre à chaque apprenant qui comporte à la fois les règles de la langue cible, celles de la langue maternelle et celles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. Selon Besse et Porquier, « *l'étude des interlangues porte non seulement sur des performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement* ». (Besse et Porquier, 1991 :216).

<sup>20</sup> Demirtas Lokman et Huseyin Gumus, (2009), « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », dans *Synergies Turquie* n° 2, p. 128.

### 1.1.1. Les recherches centrées sur le processus cognitif de l'apprentissage

L'objectif de cette partie est d'exposer certains résultats des études visant à décrire l'itinéraire du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et de son fonctionnement à la lumière des travaux relevant de la psychologie cognitive.

Sachant que Chomsky a bien insisté sur le dispositif cognitif inné du langage qui fonctionne d'une manière génétique et qui se manifeste dans les interactions langagières du groupe social, nous nous inspirons des théories cognitives pour répondre à la question, comment se construit une langue étrangère ? Par le fait que l'acquisition d'une langue se déroulerait selon un programme biologique passant par différents stades opératoires de communication.

Le courant de la psychologie cognitive sociale considère l'individu comme étant un acteur social qui, tout en construisant sa langue, construit également sa personnalité et son appartenance sociale. Autrement dit, l'organisme humain ne peut se développer et évoluer que grâce aux relations avec les autres, grâce à diverses formes de médiations sociales. En outre, l'apprenant est confronté à de telles situations avant l'apprentissage de la langue étrangère, une opération mentale d'autant plus complexe qui nécessite un ensemble d'opérations tel que, la déconstruction de ses représentations, de ses préjugés, de son profil prérequis en langue maternelle qui conduit certainement à une reconstruction en fonction des représentations de la langue étrangère. En d'autres termes, l'apprenant sera donc, amené à juxtaposer et à adapter des nouvelles connaissances au modèle déjà présent afin d'apprendre une langue étrangère.

Cette démarche de transfert et d'appropriation avance de nouvelles règles et normes qui appartiennent à sa propre logique. A ce propos Gaonac'h rapporte les travaux de Duly et de Burt : « *l'apprentissage possède une organisation mentale innée spécifique qui le conduit à utiliser un ensemble limité de stratégies de traitement pour produire des phrases dans une langue (...) l'apprentissage conduit à transformer ses stratégies en règles linguistiques que l'apprenant ajuste progressivement quand il organise de plus en plus la langue particulière qu'il entend* »<sup>21</sup>.

Autrement dit ; il s'agit là, d'un processus cognitif dont le but est l'organisation grâce à une somme d'opérations mentales : mémorisation, réflexion, encodage/ décodage, déconstruction / reconstruction, juxtaposition des nouvelles connaissances par le biais de la réorganisation successive et de la coordination d'informations.

---

<sup>21</sup>Gaonac'h Daniel (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier – Credif, coll. LAL, Paris, P.135.

« Acquérir une langue n'est pas stocker par répétition les éléments de cette langue (mots et règles grammaticales) mais reconstruire et internaliser les systèmes de production du discours ». <sup>22</sup> Cela nous amène à penser que le processus cognitif est un ensemble constitué de capacités innées, de préjugés, de logiques, de représentations...et qui peut être désigné comme une base dont l'objectif est de préparer le terrain aux nouvelles données et de permettre ainsi l'apprentissage par un travail d'organisation et de transformation.

L'apprentissage de chaque langue implique donc, des opérations de construction de nouvelles représentations à partir desquelles, l'apprenant est amené à reconstruire ses représentations antérieures relatives à la L1.

Dans la même perspective, Bourguignon, Mallet et Ragot, (1981) signalent que « la connaissance de la langue maternelle influence nécessairement le nouvel apprentissage de la langue étrangère, mais non d'une façon mécanique, elle est utilisée par l'apprenant dans son travail d'exploration active et de reconstruction du nouvel objet linguistique proposé » <sup>23</sup>.

Ces connaissances antérieures sont à l'appui de tout nouvel apprentissage. Une base de données qui permettra à l'apprenant d'entrer en contact avec la langue étrangère en émettant des hypothèses sur cette langue à partir de ce qu'il a déjà vu dans ses anciennes expériences d'apprentissage.

### **1.1.2. Théories sur l'apprentissage des langues étrangères :**

Dans les années 70 et 80, et à l'instar des travaux de J. Piaget et de L. Vygotsky, des nouvelles théories d'acquisition se sont développées. Ces théories interactionnistes ont marqué la didactique de langues étrangères dans le cadre des choix didactiques et pédagogiques. Nous les présentons ci-après, de manière succincte :

#### **1.1.2.1. Le cognitivisme :**

Le cognitivisme est une théorie psychologique qui se fonde sur la cognition (cognitus = connu) soit la faculté d'acquérir et de traiter des informations. En psychologie, le courant cognitiviste s'oppose au courant béhavioriste skinnérien (qui refuse de prendre en compte

---

<sup>22</sup> Fernandez Benito, J et Rodriguez Maestu, M. J., (sept 1998), « Développer la compétence stratégique et la compétence sociale », In *Le français dans le monde* N° 299, P 27.

<sup>23</sup>Bourguignon. C, Mallet B, Othening Girard. C,Ragot. A, (1981),« Eléments pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français dans les écoles maternelles » in *Recherches en didactique du français*, Grenoble, P 56.

« l'intériorité » du sujet apprenant) dans sa façon d'expliquer le comportement humain. Pour les cognitivistes, celui-ci s'explique par les variables que sont la motivation, les besoins, les attentes, les représentations, les stratégies d'apprentissage, etc... .

A partir de ces besoins, l'individu s'assigne des objectifs qu'il essaie d'atteindre en utilisant divers moyens et diverses stratégies.

Le cognitivisme considère donc, « *le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire* »<sup>24</sup>. Cette théorie vise à décrire les activités complexes par lesquels un être vivant acquiert et organise et emmagasine des informations sur son environnement.

Au-delà des interprétations théoriques, on parle de « processus cognitif » pour désigner les différentes activités ou fonctions psychologiques qui contribuent à la sélection et à l'organisation des informations provenant du milieu extérieur, à leur intégration et à leur utilisation pour l'élaboration des comportements adaptés, ce sont la perception, l'intelligence, le raisonnement, etc. » (Galissou & Coste 1976).

Le courant cognitiviste revendique l'accès aux processus cognitifs internes. Cette rupture avec les conceptions béhavioriste a favorisé l'élaboration de plusieurs approches de la psychologie cognitive.

Richelle (1987)<sup>25</sup> en distingue quatre variantes de cognitivisme, dont les deux suivantes cadrent bien avec l'objet de notre recherche :

La première variante correspond à une démarche scientifique qui vise à décrire et à expliquer les mécanismes d'élaboration qui interviennent entre stimulus et réponse, entre entrée et sortie. Elle est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage.

La seconde variante se fonde sur la réhabilitation du sujet comme initiateur de ses propres conduites. Elle emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information.

Pour les cognitivistes, l'apprentissage, processus actif et constructif, consiste en l'établissement de liens entre des données nouvelles et les connaissances antérieures, il permet ainsi l'organisation et la réorganisation constante des connaissances, des savoirs et

---

<sup>24</sup> Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international. P 45.

<sup>25</sup>Richelle M., (1987), « Les cognitivismes progrès, régression ou suicide de la psychologie ? » In M. Siguan (ed). *Comportement, cognition, conscience, La psychologie à la recherche de son objet*, PUF, Paris, 181- 199.

savoir-faire. En effet, l'apprentissage, qui concerne autant les connaissances que les stratégies cognitives et métacognitives - est un processus complexe qui se met en œuvre avec l'activation et s'achève par l'intégration de nouvelles connaissances. Plusieurs étapes caractérisent le processus d'apprentissage :

L'activation correspond à la mise en activité des représentations des connaissances en mémoire et des processus sur lesquels ils opèrent.

L'élaboration désigne l'établissement des liens par l'élève, justes ou erronés, entre ce qu'il connaît déjà et ce qu'il apprend ou ce qu'il cherche à comprendre.

L'organisation est la structuration cohérente des connaissances par l'élève.

L'application désigne l'utilisation, avec de l'aide de supports didactiques, des connaissances conceptuelles ou déclaratives, procédurales et conditionnelles acquises à la phase d'organisation. La procédure équivaut à l'utilisation des acquis structurés dans les situations des plus simples aux plus complexes. Cette phase devient de plus en plus automatique avec l'expérience et l'expertise.

L'intégration des apprentissages nouveaux à la structure des connaissances acquises précédemment par l'élève et à sa manière d'appréhender les situations, constitue la visée ultime de l'apprentissage : le transfert

Les chercheurs ont classé les connaissances en trois types distincts :

- Les connaissances déclaratives portent sur l'existence, l'essence des choses (le quoi) ; ce sont des faits, des concepts, des principes, les règles ; des théories, etc. Elles correspondent aux deux étapes du processus cognitif : l'élaboration (ajouter de l'information, créer des liens entre les informations) et l'organisation (structurer et hiérarchiser l'information).
- Les connaissances procédurales concernent les étapes et / ou les séquences d'actions pour accomplir une tâche (le comment). Ce sont des procédures, des méthodes, des techniques, des habiletés intellectuelles, etc. Elles permettent de mettre en œuvre deux paramètres dans le processus d'apprentissage : la procéduralisation (développer la capacité de faire) et l'intégration (développer l'automatisation de la procédure).
- Les connaissances conditionnelles recouvrent les conditions d'utilisation d'une procédure (le *quand* et / ou le *pourquoi*). Elles se définissent comme des classifications, des reconnaissances de modèles permettent de reconnaître des situations où une procédure s'applique (ou ne s'applique pas), c'est le transfert, processus cognitif, qui dénote la maîtrise de la compétence.

Bref, les théories cognitives et acquisitionnelles proposent d'expliciter les processus de construction et d'utilisation des connaissances.

### **1.1.2.2. Le constructivisme**

La théorie de l'acquisition élaborée par Piaget (1970) stipule que les connaissances doivent être construites par la personne elle-même « c'est-à-dire avec sa propre activité cognitive ». C'est l'apprenant qui développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles

Selon cette théorie, l'individu est programmé pour acquérir des connaissances par construction et dans un certain ordre, à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au moment voulu. En effet, c'est l'investissement mental de l'apprenant qui assure une saisie durable et réutilisable des connaissances dans des situations différentes, que ce soit en classe ou dans la vie courante.

Sans mise en œuvre du système cognitif, les connaissances demeurent au niveau de la mémoire à long terme et ne peuvent donc pas être réutilisées. Pour les constructivistes, les connaissances ne sont ni transmises par l'enseignant, ni reçues par l'apprenant. Elles sont construites progressivement par ce dernier au moyen de son système cognitif.

La perspective constructiviste permet de concevoir la façon dont l'apprenant s'approprie le savoir, comment il enclenche une activité réflexive, cognitive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Donc, le savoir ne se développe pas sans la base des représentations des connaissances en mémoire et les nouveaux savoirs se construisent sur des savoirs antérieurs. Ce n'est cependant pas une stratification des connaissances, celles-ci étant consolidées, complexifiées ou déconstruites pour être reconstruites et donner ainsi naissance à des nouvelles connaissances.

Pour les constructivistes, tels Jonnaert et Vander Borgh (1999), l'apprenant est « un créateur de connaissances » et l'apprentissage est un processus de modification des acquis antérieurs » qui doit s'inscrire dans un contexte porteur de significations. Autrement dit ; l'apprenant construit ses apprentissages lorsqu'il façonne, transforme ou corrige sa compréhension de la réalité et qu'il élabore de nouvelles structures mentales. Suite à un déséquilibre ou un conflit cognitif, engendré par la remise en question de ce qu'il savait (ou croyait savoir), l'apprenant ressent la nécessité de « réorganiser ses conceptions ou ses outils de raisonnement ». Il modifie alors ses représentations et élabore de nouveaux schémas de raisonnement ou perfectionne ceux qu'il possède déjà. Ce cheminement lui permet de réaliser

des apprentissages qui lui étaient inaccessibles auparavant. C'est donc, par reconstruction constante des représentations mentales, que se bâtit le savoir et non pas par simple acquisition passive

Le rôle de l'enseignant consiste d'une part à susciter un état de conflit cognitif en plaçant l'apprenant devant des situations problèmes qui amènent celui-ci à une remise en question « des acquis antérieurs ». D'autre part, il doit expliciter aux apprenants les fonctions, les objectifs et les contextes diversifiés d'utilisation des savoirs à acquérir.

### **1.1.2.3. Le socio constructivisme**

Le socio constructivisme est issu du constructivisme et implique une dimension sociale de la construction du savoir. L'apprenant demeure un créateur de connaissances, mais en interaction avec son milieu social, avec ses pairs dans le milieu scolaire : classe ; école, avec ses amis, sa famille etc... Il apprend en mettant en interaction ses connaissances avec les nouvelles connaissances auxquelles il est exposé dans sa vie quotidienne et sa vie professionnelle.

Dans cette perspective, Jonnaert et Vander Borghet expliquent qu' « *Un apprentissage scolaire est un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.* »<sup>26</sup>.

Dans ce sens, la construction des savoirs par l'apprenant se fait en confrontant ses idées et ses points de vue avec ceux des autres. Il s'agit donc, de construire son savoir en coopération avec les autres. Selon cette approche, tout apprentissage s'inscrit dans un contexte social et l'apprenant s'adapte avec les nouvelles situations de communication en réemployant ce qu'il a déjà appris. « *Tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle il se développe* »<sup>27</sup>. L'apprentissage en tant qu'activité cognitive menée par l'apprenant est fondamentalement influencé par les règles liées à l'usage de la langue en contexte social. Ces règles portent un bagage culturel et sont marquées par les valeurs et les traditions d'une société.

---

<sup>26</sup> Jonnaert, Ph. & Vander Borghet, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université. P266.

<sup>27</sup> Vygotsky S., op.,cit, p.158.

Griggs a mis l'accent sur la reconstruction de l'apprentissage suite à la confrontation des situations de communication authentiques et aux expériences personnelles « *Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. Car le principe général d'apprentissage de tout savoir-faire est celui de l'apprentissage par la pratique ("learning by doing")* ».<sup>28</sup>

Selon l'approche socioconstructiviste, l'apprentissage ne se réalise qu'à partir des conflits sociocognitifs. L'apprenant prend conscience, par le biais des interactions sociales (discussion, travail en groupe, débat...), des rapports entre les pratiques linguistiques et les contextes d'usage. Il parvient à reconstruire ses connaissances linguistiques et à les actualiser d'une façon permanente et au gré des paramètres sociologiques. Ses schémas de pensée sont déstabilisés par la confrontation des nouvelles expériences, par la remise en question permanente pour engendrer de nouvelles connaissances et / ou une nouvelle manière de concevoir les choses.

Ses conceptions vont automatiquement être réorganisées et modifiées lorsqu'il est confronté à d'autres points de vue qui font naître de nouvelles visions et des représentations différentes.

#### **1.1.2.4. Métacognition et neurosciences :**

Dès 1930, Vygotsky montre un intérêt marqué pour les connaissances que le sujet a de ses propres processus cognitifs et sur l'origine sociale de ces processus. Et ce n'est que dans les années 1970, que le concept de « Métacognition » est né. La compréhension de ses propres processus internes permet à l'individu de comprendre ses stratégies d'apprentissage et de réfléchir sur la façon dont il apprend. Cette opération lui permet de « *réfléchir sur son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent, d'organiser ou de planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger* ». <sup>29</sup>

---

<sup>28</sup>Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002) : « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII-2, p. 19.

<sup>29</sup> Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International. P45.

Quant à Piaget (1977), il met l'accent sur le développement cognitif et les mécanismes cognitifs utilisés pour résoudre une tâche ; il relève trois paliers successifs relatifs à la métacognition :

- « L'action matérielle sans conceptualisation » où il n'y a pas encore de connaissances conscientes ;
- « La conceptualisation à partir de la prise de conscience » par le sujet qui est capable à la fois de se présenter et de décrire l'évènement et, d'autre part, de discourir sur le pourquoi et le comment de l'évènement » ;
- « l'abstraction réfléchie en tant que produit conscient des abstractions réfléchissantes ». <sup>30</sup>

Le sujet est capable de réfléchir sur sa propre pensée. Dans ses prologues, Piaget utilise un mode de questionnement propre à favoriser la prise de distance par rapport à l'acte : « comment vas-tu t'y prendre maintenant ? » ou « comment vas-tu résoudre ce problème ? » Ce recul engage les sujets à se positionner hors de la tâche elle-même pour produire un regard critique sur les résultats et sur les processus déclenchant leur apparition.

Le développement de la métacognition doit beaucoup aux travaux sur le traitement de l'information. Flavell, Fayol, Nguyen-Xuan, Bonet ont produit ainsi des recherches sur les mécanismes de planification, de régulation et de contrôle de l'activité dans la résolution de problème notamment.

La psychologie cognitive a donné un essor particulier au concept de métacognition. Les premières recherches datent des années 70 et traitent particulièrement de la mémoire et de son influence sur l'apprentissage. Selon Flavell, la métacognition est « *la connaissance ou l'activité cognitive qui concerne, ou contrôle, un aspect quelconque d'une activité cognitive* » <sup>31</sup>

Les travaux de Flavell ont insisté sur le concept de « Métacognition » pour faire référence à la connaissance du sujet, de ses processus cognitifs et de tout ce qui s'y rapporte ; selon le même auteur, ce concept désigne une faculté cognitive permettant au sujet de réfléchir « comment il réfléchit ». Cette première définition met en évidence le fait que la métacognition est une faculté cognitive qui permet au sujet de réfléchir sur comment il réfléchit.

---

<sup>30</sup> Piaget, J. (1977), *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*, Paris, Presses Universitaires de France.

<sup>31</sup> Flavell John H., (1985), « Développement métacognitif », in *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles, p 30

C'est ainsi qu'il a élaboré un modèle de contrôle cognitif qui identifie quatre grandes classes de phénomènes psychologiques reliés à la métacognition :

- « *les connaissances métacognitives sont relatives aux personnes en tant que créatures douées d'activités cognitives, aux tâches, aux buts et aux expériences de ces personnes* » ;
- « *les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives conscientes qui accompagnent et se rapportent à une entreprise cognitive* » ;
- « *les buts cognitifs sont des objectifs tacites ou explicites qui suscitent et maintiennent l'entreprise cognitive* » ;
- « *les actions cognitives sont celles qui sont effectuées pour atteindre le but de l'entreprise cognitive* ». <sup>32</sup>

L'intérêt pour le concept de métacognition s'est manifesté à nouveau dans les années 80. Cet engouement s'explique par plusieurs facteurs : nous citons le développement du « courant cognitiviste » et la volonté d'expliquer ce qui se passe dans la pensée lors d'une activité d'apprentissage. D'un autre côté, et en vue de comprendre la réussite scolaire, il était nécessaire d'identifier le cadre conceptuel du processus d'apprentissage pour aboutir à une nouvelle démarche favorisant l'auto apprentissage.

En 1987, Brown <sup>33</sup> parlait déjà de trois processus au sein de l'activité d'apprentissage en faisant référence à la « capacité que l'élève a à évaluer ses propres activités et stratégies ». Il s'agit de la planification, du contrôle et de la régulation.

Tout problème peut être analysé en termes de :

- Situation de départ
- Situation d'arrivée
- Procédures transformant les données (informations) de départ en données finales.

Le travail du sujet consiste donc, à transformer les éléments de départ en fonction de connaissances et des stratégies dont il dispose et en fonction des buts qu'ils se représentent. La représentation du but est fondamentale dans la mesure où c'est à partir de là que le sujet va effectuer une série de tentatives (réussies ou non) pour atteindre son but.

L'évaluation de l'écart entre le but représenté et l'opération effectuée peut se faire par un observateur externe ou par lui-même ; à partir du moment où le sujet s'implique lui-même, non seulement dans « la mécanique de régulation », mais de plus, dans une réflexion portée sur celle-ci, trois grands niveaux de la connaissance sont identifiés :

---

<sup>32</sup>*Ibid.*, p31

<sup>33</sup> Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 529-545. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar>.

- Capacité à se représenter le déroulement des actions
- Capacité à analyser ces actions
- Capacité à contrôler la régulation de ces actions

Adopter une telle démarche permet au sujet apprenant de s'auto évaluer et de se questionner avant, pendant ou après l'apprentissage. Selon les spécialistes de la métacognition, ces activités de réflexion et de régulation peuvent garantir la réussite de l'apprentissage.

Pour sa part, J.P.Cuq définit la métacognition comme « *une activité cognitive qui englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier, en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes* »<sup>34</sup>

Autrement dit, le concept de métacognition fait appel à deux composantes fondamentales : les connaissances métacognitives (méta connaissances) et l'utilisation de ces connaissances par l'individu pour contrôler et gérer ses processus mentaux).

Selon la conception métacognitive, l'apprentissage du savoir procédural,<sup>35</sup> qui est au centre des préoccupations de l'approche métacognitive, exige l'intervention des activités cognitives et métacognitives. Ce qui favorise largement la manipulation de certaines activités cognitives tel que la sélection des connaissances antérieures selon les connaissances à apprendre, l'anticipation des questions, la formulation des hypothèses, l'autorégulation...etc. « *On considère que les habiletés métacognitives jouent un rôle important dans de nombreux types d'activités cognitives, tels la communication orale d'informations, la persuasion orale, la compréhension orale, la compréhension lors de la lecture, l'écriture, l'acquisition du langage, la perception, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la cognition sociale, et les diverses formes d'auto-instruction et de contrôle de soi* ».<sup>36</sup>

En somme, le système cognitif de l'être humain est complexe et tenter de le décrire n'est pas une simple tâche. En construisant des connaissances, l'apprenant mobilise, gère ses ressources attentionnelles pour traiter les informations, les interpréter à partir des

---

<sup>34</sup> Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.

<sup>35</sup> *Il existe deux types de connaissances ou de savoir : le savoir déclaratif qui désigne les connaissances d'un sujet sur un objet, une notion, une règle ou encore une stratégie de résolution de problèmes et le savoir procédural qui renvoie aux connaissances d'un sujet sur la façon d'employer un objet, une notion ou encore une stratégie de résolution de problème, etc.*

<sup>36</sup> Doly Anne-Marie, (2006), « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, sous la direction de Gérard Toupiol, Retz 2006, p 95.

représentations liées à des connaissances préalables. Ces informations seront par la suite, transformées et organisées en connaissances.

Expliquer le processus d'acquisition des connaissances fait appel à différents facteurs qui interviennent dans l'apprentissage et afin de connaître ces facteurs, il est nécessaire de passer d'abord par l'identification des stratégies mobilisant l'apprentissage.

### 1.1.3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde

La notion de stratégie s'inscrit dans une perspective psycholinguistique dans la mesure où elle vise à expliquer, à analyser la façon dont un apprenant acquiert une langue étrangère. La notion de stratégie s'est imposée dans la réflexion didactique à partir des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la réflexion sur l'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome.

Selon Paul Cyr, les stratégies d'apprentissage en L2 désignent «*un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* ».<sup>37</sup> Comme le laisse envisager Cyr, ces stratégies mettent en jeu différentes opérations et techniques spécifiques menées par l'apprenant pour franchir un obstacle. Le caractère individuel de ces stratégies est le premier point à constater : les stratégies diffèrent d'un apprenant à un autre

Cyr précise que «*les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées pour certaines d'entre elles à des stratégies de communication. Par exemple, les stratégies de compensation permettent de suppléer à certaines difficultés que l'on pourrait éprouver dans le maniement de la langue cible* »<sup>38</sup>. De ce fait, nous pouvons admettre qu'elles sont souvent utilisées pour atteindre un but précis (compréhension ou production).

Tardif (1992) l'a également souligné : «*la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif* ».<sup>39</sup>

Ce qui caractérise également ces stratégies, c'est leur présence aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Cyr a donné quelques exemples de ces stratégies : «*Elles font partie du répertoire communicatif courant (...); on y compte par exemple le recours à la paraphrase, les mimiques, les gestes, les onomatopées, les stratégies d'évitement ...etc* »<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Cyr, P, (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International, p 4.

<sup>38</sup> Idem, P226.

<sup>39</sup> Tardif, J, (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques, p 23.

<sup>40</sup> Cyr, P, op. Cit, p 226.

A partir de ces travaux, nous constatons que l'apprenant en construisant son apprentissage, détient un certain pouvoir, une certaine liberté qui lui permet de dépasser l'obstacle rencontré au cours de l'apprentissage de la L2. Mais il faut bien préciser que ce pouvoir peut être appris, comme il peut se construire automatiquement à force de l'utiliser.

Afin d'identifier ces stratégies, plusieurs approches ont tenté de les classer. Certaines d'entre elles ont insisté sur les techniques de réflexion sur le processus d'apprentissage (apprendre à apprendre). D'autres courants ont mis l'accent sur l'apprenant lui-même ; en s'interrogeant sur les caractéristiques de ce dernier, sur ses techniques spécifiques pour faire face à ses difficultés d'apprentissage. Ces approches ont accordé également, une importance primordiale aux facteurs socio affectifs qui favorisent grandement l'apprentissage. Dans ce sens, O'Malley et Chamot (cité par Cuq, J. P.) proposent « *de distinguer des stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne* ». <sup>41</sup>

Cette typologie a mis en évidence trois stratégies essentielles :

- Les stratégies cognitives qui désignent les actions menées par l'apprenant afin de retrouver l'information. Elles accompagnent l'apprentissage et se manifestent clairement sous forme de techniques comme répéter pour s'entraîner à la pratique de la langue ou faire une lecture rapide en vue d'une compréhension globale.
- Les stratégies métacognitives sont des opérations qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur la façon d'apprendre. Tel que l'attention accordée à tout élément langagier susceptible de faciliter l'apprentissage. Etudier par soi-même un point de langue qui n'a pas été abordé en classe.
- Quant aux stratégies socio-affectives, elles permettent à l'apprenant d'interagir avec les autres pour faciliter son apprentissage ; comme le fait de poser des questions ou demander des explications.

---

<sup>41</sup> Cuq J.P. (2003), op. Cit, P225.

#### 1.1.4. Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la L2

Nous savons que les langues ont depuis toujours été en contact et que la langue maternelle agit le plus souvent sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, chaque théorie sur l'acquisition a présenté une conception différente du rôle que joue la langue L1 dans l'apprentissage de la langue L2.

Par le passé, les théories dominantes sur l'acquisition ont accordé un rôle primordial à la langue maternelle dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Selon la position béhavioriste, les structures de la langue maternelle constituent un obstacle à la formation des nouvelles routines langagières en langue L2 et risquent de parasiter et de se figer dans le nouveau système. Alors que les théories mentalistes chomskyennes ont redéfini le processus d'acquisition d'une langue étrangère en accordant à la langue L1 un rôle secondaire. Elles considèrent que l'acquisition repose sur des processus essentiellement implicites prédéterminés par la grammaire universelle. Selon ces théories, le statut stratégique de la langue maternelle réside dans le fait qu'il permet de surmonter des problèmes de communication sans pouvoir agir directement sur le développement de l'interlangue de l'apprenant.

Au XX siècle, d'autres théories sur l'apprentissage ont vu le jour grâce aux apports des sciences humaines, du béhaviorisme au cognitivisme et au constructivisme. Ces théories sur l'apprentissage relevant de la tradition sociocognitive ont réaccordé une importance primordiale à la langue L1 dans l'appropriation de la langue L2. « *Selon cette perspective, la langue L1 façonne le cadre conceptuel et référentiel dans lequel la langue L2 se développe et fournit une source d'analogies sur lesquelles les solutions à des problèmes de communication et d'apprentissage peuvent se construire* ». <sup>42</sup> Sur ce point, Vygotski a insisté sur le rôle primordial de la L1 dans l'appropriation de la L2. Il formule son point de vue concernant les liens entre L1 et L2 de la manière suivante : « *L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis des concepts* » <sup>43</sup>. Dans ce passage, Vygotski insiste sur l'idée que les mots de la langue L2 se

---

<sup>42</sup> Griggs Peter, (2007), « Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères » in *Langue et parole*, l'Harmattan, Paris, P 89.

<sup>43</sup> Vygotski, Op.Cit., P 379\_ 380.

greffent tout simplement sur des concepts déjà acquis de la langue L1. De ce fait, « *Un rapport tout à fait nouveau distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile à l'objet, a un rapport non pas direct, mais médiatisé par les mots de la langue maternelle* »<sup>44</sup>

En se référant aux théories proposées par Vygotsky à propos du rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue L2, nous remarquons que le rapport établi entre la L1 et la L2 s'impose en donnant lieu à une nouvelle forme langagière qui se nourrit de la L1. Ce point constitue l'une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère et que nous pouvons résumer ainsi : Dans l'activité d'apprentissage d'une langue étrangère, le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré des nombreuses expériences sociales.

## **1.2. La rédaction en français langue seconde du point de vue cognitif**

L'une des caractéristiques essentielles de la langue est le fait de posséder deux systèmes différents ; l'oral et l'écrit dont chacun a des propriétés différentes et assume des fonctions différentes à l'intérieur de la même langue. Travailler sur les difficultés des apprenants à l'écrit, exige la mise en évidence du mécanisme de cette activité et la distinction entre les procédures sur lesquelles se fonde ce système.

Rappelons que l'objet de cette étude est l'apprentissage de la langue. Cette dernière a pour premier et ultime but d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs : émetteur et récepteur. Entre eux il y a un message ou un contenu de sens à transmettre pour informer ou agir etc... La transmission de ce message est assurée par un système de signes acoustiques (à l'oral) ou visuels (à l'écrit) qui fonctionne selon un code convenu, appelé : « la langue ». L'oral et l'écrit présentent donc, les deux facettes de chaque énoncé langagier et afin de mieux comprendre leur fonctionnement, il est judicieux de procéder à une distinction entre les particularités de chaque système.

---

<sup>44</sup> Vygotski, op. Cit., P380

### 1.2.1. L'oral et l'écrit

Dans cette partie, nous nous interrogeons sur le couple oral/écrit et les contraintes qu'imposent ces différentes situations de communication en langue étrangère par l'observation de quelques exemples tirés des copies des élèves ciblés par cette étude.

À la différence de l'écrit, l'oral se caractérise par ses moyens de régulation et de communication non linguistique qui font appel à l'action et à l'expression des émotions par les gestes et les mimiques. Ces moyens assurent une certaine interactivité directe entre les deux locuteurs, l'émetteur véhicule son message selon les informations immédiates relatives à la réception du message.

En revanche, l'écrit exige plus de concentration et de réflexion sur le thème de la production. Le scripteur dans ce cas, ne peut se servir des gestes et des mimiques, il est obligé de donner une transposition verbale écrite de ses émotions. D'un autre côté, le récepteur ne peut pas partager avec le scripteur la situation d'énonciation, ce qui oblige ce dernier, à expliciter les éléments de référence de son message et d'anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur pour la simple raison qu'il ne peut pas assister à la réception de son message par la suite. Il est également obligé de développer un message monologue et plus construit, car ce message écrit ne peut pas être interrompu par le lecteur.

Autrement dit, l'écrit implique l'utilisation d'une norme correctrice, d'une planification plus contrôlée qui assure la compréhension du message. C'est cela en effet, qui lui accorde un caractère plus compliqué que celui de l'oral dans son apprentissage.

Ces particularités de l'écrit engendrent plus de difficultés chez les apprenants d'une langue étrangère. Les exemples ne manquent pas dans les productions écrites des élèves enquêtés dans cette étude. Généralement, c'est la dimension graphique de l'écrit qui pose problème chez ces apprenants scripteurs ; un nombre important d'élèves éprouve des difficultés au niveau de l'écart entre la prononciation et la graphie de l'énoncé, nous citons comme exemple, l'oubli des marques de féminin et de pluriel qui n'apparaissent pas à l'oral. C'est le cas de :

A 2/ « *les autres langue* » au lieu de « Les autres langues »

A 3/ « *les pays étrangère* » au lieu de « les pays étrangers »

A 11/ « *la vie quotidien* » au lieu de « La vie quotidienne »

A14/A19/ « *Pour connaitre d'autre culture et d'autre pays* » au lieu de « pour connaitre d'autres cultures et d'autres pays »

Un autre problème se pose également à ce niveau, c'est celui de la multiplicité des formes graphiques d'un seul phonème comme c'est le cas de la confusion entre « c'est », « ces » et « ses » ou « a » et « à ».

A 13/ « *notre pays a besoin de ces cadres* » au lieu de « *notre pays a besoin de ses cadres* »

A11/ « *est il faut le quitter* » au lieu de « *et il faut le quitter* »

A16/ « *assurer sont avenir* » au lieu de « *assurer son avenir* »

A30 « *les gens aiment aller a notre pays* » au lieu de « *les gens aiment aller à notre pays* »

La différence entre l'oral et l'écrit constitue depuis longtemps un facteur de fossilisation chez les apprenants de la langue étrangère comme le souligne El Baki Hafida <sup>45</sup> : « *Cette différence est très grande surtout en ce qui concerne la morphologie des unités ; par exemple, les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème, etc.* »

En parallèle, l'arabe dialectal représente en Algérie, la langue maternelle orale et l'usage local et quotidien des algériens. Cette langue regroupe différentes formes linguistiques issues du phénomène de contact des deux langues : français et arabe et demeure ouverte aux différents phénomènes d'interaction. Cette hétérogénéité linguistique est relativement liée à l'hétérogénéité sociale et ethnique de l'Algérie comme l'ont indiqué les travaux de Taleb-Ibrahimi, (1995) et Morsly, (1988).

Néanmoins, le contact de ces langues amène souvent les locuteurs à utiliser des ressources transcodiques (l'alternance codique, l'emprunt) dans la mesure où ils mêlent l'arabe dialectal avec d'autres formes linguistiques (français, arabe classique) souvent déformées. Ces variations langagières orales multidimensionnelles (phonologiques, syntaxiques etc...) issues du dialecte algérien peuvent constituer un facteur important de fossilisation dans la mesure où l'élève peut se servir de ces formes linguistiques altérées et déformées lors de la rédaction.

En effet, à l'écrit, le scripteur est appelé à respecter les règles de la langue sans recourir à d'autres formes linguistiques dérivées (des emprunts ou l'alternance codique ou même des gestes) pour combler le manque dans l'énoncé comme c'est le cas à l'oral. Mais, étant habitué à utiliser ces procédures linguistiques à l'oral, il est difficile pour l'apprenant d'écrire un énoncé régulier. Plusieurs formes d'interaction surgissent : Entre un bagage lexical médiocre appris plus ou moins à l'école et la tension des différentes sources langagières

---

<sup>45</sup> El Baki, H. (2013). « Pratiques syntaxiques observées dans une expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre, par des élèves de la sixième année du cycle primaire » in *Synergies Algérie* N°18. P176.

orales présentes dans son milieu (pas forcément normées), la situation de la production de la langue normée « régulière » devient plus difficile à réaliser.

A ce titre, nous citons les exemples suivants :

A 20/ « *je suis pour « HARGA, HABS ROMA WAL NTOUMA »* : Cette expression, très réputée chez les jeunes algériens qui estiment l'idée de l'émigration, veut dire : qu'il est pour l'émigration clandestine, et qu'il préfère être prisonnier à Rome que de rester chez lui »

A21/ « *mais « HARGA » je n'accepte cette idée* ». Le mot « HARGA » désigne « l'émigration clandestine ». Ces expressions sont écrites en langue arabe en utilisant des lettres de français.

Ces exemples nous montrent que l'analyse des erreurs à l'écrit ne peut être envisagée sans rendre compte de l'oral, puisque ce dernier pose dans la plupart des cas, un problème lors de la production écrite en langue française, car le système de cette langue implique des représentations graphiques plus complexes par rapport à l'oral. Mais la différence entre les deux systèmes (oral et écrit) ne constitue pas le seul facteur provoquant ces difficultés, puisqu'il existe d'autres erreurs dans les productions écrites des élèves qui ne relèvent pas de ce point et que nous essayons de découvrir au fur et à mesure que nous avançons dans l'étude des facteurs suscitant ces difficultés. Mais avant de les détecter, il est indispensable de savoir d'abord, en quoi consiste l'activité d'écriture elle-même, qui représente le lieu de ces dysfonctionnements.

### 1.2.2. Qu'est-ce que « écrire » ?

Pour répondre à cette question, nous nous penchons sur la définition présentée par le dictionnaire de J.P. Cuq : « *l'écriture est une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.*<sup>46</sup> L'écriture est donc le type de caractère qui représente la parole et la pensée par des signes graphiques. Autrement dit, c'est la production d'une réalité langagière qui délivre du sens, c'est la rédaction qui suppose la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle exploite les compétences sémantiques, syntaxiques, théoriques et stylistiques pour assurer la cohérence du texte rédigé.

La production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ». Dans leur ouvrage « *Production du langage : Traité des*

---

<sup>46</sup> Cuq Jean Pierre, Op. Cit., P.78-79.

*Sciences cognitives* », Alamargot et Chanquoy définissent la production de texte comme «une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux »<sup>47</sup>.

Selon Reuter et Del combe (2002), «on écrit pour construire des connaissances dans toutes les disciplines et cette écriture n'est ni transparente ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. L'écriture est un lieu où l'élève construit son rapport à l'écriture. »<sup>48</sup>. Cela signifie qu'écrire, c'est se construire simultanément une pensée.

A partir de ces définitions, nous constatons que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour, une partie de l'écrit. En didactique des langues étrangères, le terme de « didactique de la production écrite » est dans la plupart des cas, adopté par les chercheurs (Véronique et al. 1992 et Cornaire & Raymond, 1994) qui s'intéressent aux activités cognitives plus complexes qui consistent à construire un texte.

En fait, les cognitivistes assurent que l'activité rédactionnelle en L2 est une activité complexe qui met en jeu plusieurs opérations mentales comme la planification ( qui vise à récupérer, à sélectionner et à organiser selon un plan les connaissances relatives au sujet contenues en mémoire à long terme ), la mise en texte (qui est la rédaction proprement dite et qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects morphosyntaxiques et graphiques , de veiller à la cohérence et la cohésion du texte ), la révision ( opération qui a pour but d'améliorer le texte produit qui comporte deux sous processus à savoir le repérage des lacunes et la mise au point ou correction.

Actuellement, les recherches en psycholinguistique s'intéressent à ces questions des étapes de la rédaction et de construction du sens en particulier aux espaces mentaux. « En prenant en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes, pesant sur l'activité de production »<sup>49</sup>.

Chaque scripteur construit à sa façon son « univers de croyances » unique, différent de l'univers de croyances des autres scripteurs ; cela veut dire que chacun a sa propre interprétation et production.

---

<sup>47</sup>Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002), « Les modèles de rédaction de textes». In M. Fayol (dir.) *Production du langage, Traité des Sciences cognitives*, Paris, Lavoisier, pp. 45.

<sup>48</sup>Reuter.Y et Del combe I, (2002) «Image du scripteur et rapports à l'écriture», in *Pratiques* n°113/114. P 09-10.

<sup>49</sup>Fayol M (1984), « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » in *repères* n° 63. P66.

Les recherches sur les processus de rédaction en langues étrangères menées par Edelsky (1980)<sup>50</sup>, et Cumming (1989)<sup>51</sup>, ont permis de mettre en évidence que les processus de rédaction implique un transfert des compétences de la langue maternelle à la langue étrangère ; comme l'indique S. Amokrane : « *des apprenants qui auraient atteint un niveau avancé en écriture en langue maternelle transfèreraient en général leurs compétences en langue étrangère* »<sup>52</sup>.

Selon Zamel cité par S. Amokrane (2009) « *la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde (...) les plus habiles se préoccupaient davantage de leurs idées que ne le faisaient les autres qui concentraient toute leur attention sur le vocabulaire et la grammaire* ». <sup>53</sup>

### **1.2.2.1. L'activité rédactionnelle du point de vue cognitif**

Retracer le cheminement mental supposé du scripteur, nous oblige de passer par la psychologie cognitive afin d'éclairer son fonctionnement régi par un ensemble de facteurs.

La psychologie cognitive est la sous discipline de la psychologie qui s'intéresse à la cognition. Etant donné que l'activité rédactionnelle relève du processus cognitif humain, elle a fait l'objet de nombreux travaux en psychologie cognitive.

Depuis les années 80, plusieurs travaux en didactique de l'écrit se sont référés à la psychologie cognitive afin de mettre en évidence les opérations mentales rédactionnelles.

L'analyse du texte conçu comme le résultat d'un ensemble d'activités mentales mises au service de l'écriture a permis de dévoiler les contraintes de la production écrite, comme le fait remarquer Jean- Louis Lebrave: « *Il est frappant de voir à quel point l'intérêt pour les processus de production est récent. La remarque revient comme un leitmotiv dans tous les travaux sur l'écriture...Et il faut attendre le début des années 80 pour voir paraître aux Etats-Unis une série d'ouvrages consacrés aux problèmes de la production écrite.* » <sup>54</sup>. Il s'agit des travaux de Bereiter. (1980) , Hayes et Flower (1980), Beaugrande. (1984),

---

<sup>50</sup> « Edelsky a constaté que les connaissances de ces apprenants (âgés de six, sept et huit ans) en espagnol, expression écrite, constituaient une base solide, une ressource sur laquelle ils pouvaient s'appuyer au moment d'écrire en anglais langue seconde » (Cité par C. Cornaire et P. M. Raymond ; 1999 : 67).

<sup>51</sup> « Cumming a montré que les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle écrivent de meilleures compositions en anglais langue seconde » (Cité par Cornaire, C. et P. M. Raymond. (1999). *La production écrite*. Paris, Clé international, P 68).

<sup>52</sup> Ameur Amokrane S, (2009), « Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue : Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe » in *Synergies Algérie* 2009. P 72

<sup>53</sup> Idem

<sup>54</sup> Lebrave Jean-Louis, (1987), *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de Heine*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris Sorbonne, p. 49.

Scardamalia, Bereiter (1983) )<sup>55</sup> qui ont contribué d'une manière importante au progrès de la didactique de l'écrit. Ces travaux ont conduit à explorer le domaine de l'écrit sous une nouvelle facette qui met en évidence les processus impliqués dans la rédaction.

### 1.2.2.2. Approche cognitive et métacognitive de la production écrite

Comprendre les mécanismes psycholinguistiques qui sous-tendent l'activité de rédaction en langue étrangère nous amène à nous intéresser aux processus cognitifs qui sont à la base de cette activité ; ces processus cognitifs font appel aux mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de production et de compréhension

C'est en ce sens que nous nous référons à la psychologie cognitive pour mettre en évidence les aspects et les contours de l'appropriation- utilisation de la morphosyntaxe dans une langue étrangère.

Autrement dit, savoir écrire en langue étrangère, consiste à intérioriser un code ou un système composé d'un nombre de procédures langagières liées à des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques propres à cette langue.

Si nous essayons de définir la langue, nous pouvons dire qu'elle est composée d'un système phonétique et phonologique qui assure la réalisation des phonèmes véhiculant la parole. Le langage est la deuxième composante qui relève de l'écrit et renvoie aux systèmes : sémantique (qui implique le codage et la mémorisation d'un vocabulaire riche et précis) et syntaxique (qui nécessite la maîtrise de la combinatoire extrêmement complexe qui régit les rapports entre les éléments du discours). Autant de systèmes que le scripteur doit manipuler pour pouvoir produire un énoncé.

Dans le cas de l'écrit, Fayol affirme que : « *lorsque nous rédigeons un texte, nous mettons en œuvre trois composantes majeures de traitement qui interviennent sur des niveaux de représentations différents ; à un niveau sémantique, une première composante dite de préparation conceptuelle, construit un message préverbal qui correspond aux idées que l'individu veut communiquer. Une seconde composante dite de formulation intervient au niveau linguistique pour transformer le message verbal, enfin une troisième composante qui intervient au niveau moteur permet l'exécution graphique du message* ». <sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Cité par Boudechiche Nawal, 2008, contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique, Thèse de doctorat, option : didactique, université d'Annaba Algérie, p.31, 32

[http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/86/53/PDF/THESE\\_BoudechicheNawal.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/86/53/PDF/THESE_BoudechicheNawal.pdf).

<sup>56</sup> Fayol. M, (2002), *Production du langage*, ch. 06, rédigé par Olive. Th. Lavoisier, p131.

Ces trois niveaux, sémantique, linguistique et graphique, constituent la base de toute activité d'écriture et assurent son fonctionnement et sa cohérence, mais lorsqu'il y a des dysfonctionnements, à quel niveau résident-ils ? Est ce qu'il existe un rapport entre le niveau des élèves et la nature de ces difficultés ?

En fait, et pour répondre à ces questions, nous faisons référence à Sylvie Plane (1994) qui a décrit cette tâche ainsi : « *Chaque écrit est à considérer comme un objet singulier issu de la mise en œuvre de composantes multiples, sémantiques, pragmatiques ou morpho-syntaxiques et non comme un instrument de classement. Même chez les élèves dont on dirait à première vue qu'ils cumulent les mêmes difficultés, les écrits diffèrent ; de fait, les causes et l'origine de ces difficultés (psychoaffectives, socio langagières, en rapport ou non avec le passé scolaire...) et l'imbrication de ces difficultés entre elles constituent des paramètres propres à chaque individu* »<sup>57</sup>.

L'énoncé produit par l'apprenant doit obéir à l'ensemble de ces niveaux de la langue pour qu'il soit considéré comme juste. C'est pourquoi F. Djebaili (2006) considère l'activité d'écriture comme : « *une activité complexe ; le rédacteur doit disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots* ». <sup>58</sup>

Si on applique ce modèle aux apprenants enquêtés dans le cadre de cette étude, on peut structurer ces niveaux selon les productions écrites des élèves ainsi :

D'abord, au niveau sémantique, le vocabulaire acquis en langue française est limité. Cela se manifeste dans la redondance de certaines expressions et mots ; les mêmes expressions se répètent chez les scripteurs : « je suis pour / je suis contre l'émigration » « pour trouver un travail / un emploi ».

Ensuite, au niveau linguistique, les séances axées sur des objectifs purement linguistiques présentent pour l'élève des connaissances structurales sur la langue française puisqu'elles sont détachées du contexte authentique, par conséquent, au niveau moteur, l'apprenant se trouve incapable d'associer ces composantes pour former un énoncé cohérent bien qu'il connaisse les règles de fonctionnement de la langue cible. Ce dysfonctionnement langagier fait appel non seulement, à la différence de structures des deux langues, mais aussi à la méthodologie appliquée dans l'enseignement de cette langue. Un algérien qui souhaite écrire en français est donc, amené à réorganiser son système de structures linguistiques

---

<sup>57</sup> Plane Sylvie, (1994). *Écrire au collège*, didactique et pratique d'écriture. Perspectives didactiques. Nathan pédagogie. Paris. P 26.

<sup>58</sup> F. Djebaili, « Effets de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite » ; mémoire de magistère, option : didactique. Batna, 2005. 2006 p. 39.

établies en langue maternelle et l'adapter au système de la langue cible. Mais cette réorganisation linguistique ne peut s'effectuer sans l'incidence de la structure de sa langue maternelle orale et écartée à la norme linguistique et académique de la langue et s'aggrave d'autant plus, lorsque la langue étrangère est enseignée d'une manière fragmentée.

Cela nous conduit à parler de la combinatoire ou ce que M. H Clavere appelle les ingrédients du bâtiment linguistique « *Si la grammaire est reconnue comme une contrainte alors que le lexique relève du domaine des choix relativement libres, elle ne devrait pourtant pas faire l'objet de réticences de la part des apprenants. Elle est en effet, le ciment qui permet d'assurer la cohésion des diverses briques (les éléments lexicaux) afin que le bâtiment linguistique construit tienne debout. Sans grammaire, tout s'effondre et la communication, si tant est qu'elle existe, redevient une communication "sauvage". Tel est pourtant le cas : la grammaire est bien loin de recueillir tous les suffrages.* ».<sup>59</sup>

Outre les difficultés linguistiques internes de la langue (au niveau morphosyntaxique, au niveau lexical, et au niveau du style...), l'apprenant rencontre également des problèmes relatifs à la pratique de cette langue dans les différents contextes. Il s'agit des différentes « variétés linguistiques » existantes dans les pratiques linguistiques quotidiennes de son entourage et qui influent sur son comportement linguistique en classe et au cours de l'apprentissage de « la norme » légitime et imposée dans le cadre scolaire. La pratique langagière est vue dans cette optique, comme le lieu d'exercice et de développement de ces différentes formes sociolinguistiques.

Or, pour pouvoir rédiger un énoncé, il faut d'abord, maîtriser un certain niveau minimal de compétences linguistiques. Mais, le fait de connaître ces règles ne signifie pas toujours, que cet apprenant maîtrise leurs emplois. Il doit également, manipuler les différents usages de ces variétés linguistiques dans le contexte qui convient.

Autrement dit, la production écrite des élèves en cours d'apprentissage des langues, peut être gênée par l'insuffisance des connaissances langagières, mais aussi, par la pluralité des variétés linguistiques existantes dans leur répertoire social et environnemental. Autant de systèmes que le scripteur doit respecter pour pouvoir produire un énoncé écrit correct et légitime qui convient à la norme de la langue standard fixée comme objectif à atteindre dans le cadre scolaire. La difficulté est plus grande dans le cas de la langue seconde ou étrangère, lorsque l'apprenant n'arrive pas à distinguer entre ces différentes variétés qui gênent

---

<sup>59</sup>M. H Clavere (2002), *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère*. Montpellier. 2001-2002 p17

l'apprentissage de la langue et créent des écarts linguistiques par rapport à la norme linguistique de cette langue.

### 1.2.3. Les modèles de l'activité rédactionnelle

L'activité de la production écrite a été décrite et présentée selon plusieurs modèles. Certains s'inspirent de la psycholinguistique, leur objectif est d'analyser les systèmes de contraintes auxquels est confronté le scripteur à travers l'étude de leurs textes produits (Beaugrande 1984).

D'autres focalisent leurs études sur les productions en temps réel afin d'étudier le passage des représentations mentales aux structures linguistiques. Mais, comment choisir le modèle de traitement le plus adapté pour expliquer la rédaction de textes, en tenant compte à la fois des caractéristiques propres à l'activité rédactionnelle, de la nature des processus et de l'évolution liée à l'expertise dans ce domaine ?

Afin de mieux comprendre les difficultés des scripteurs apprenants, et de trouver des démarches d'enseignement appropriées, les didacticiens ont fourni des outils conceptuels, appelés également des modèles d'écriture.

Selon Y. Reuter « ...ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer d'aider à décrire, à expliquer, à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester »<sup>60</sup>

Cependant, il est admis que ces modèles inspirés par la psychologie cognitive, ont toutefois permis d'envisager la production écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, la production écrite a soulevé de nombreux problèmes ; cela a attiré l'attention des chercheurs et des didacticiens qui ont tenté de comprendre le fonctionnement de ces contraintes en analysant et en décrivant les processus de cette activité. Ils se sont intéressés à ce qui se passe dans la tête du scripteur lors de la rédaction, car selon ces modèles, écrire, c'est résoudre un problème bien défini.

En s'appuyant sur trois grandes catégories de modèles qui se différencient par leur objet d'étude et par les méthodes utilisées, nous essayons de mettre en évidence les processus mis en œuvre par les sujets scripteurs.

---

<sup>60</sup> Reuter. Y: (2002) «Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français» in *Revue, Pratiques*, n°113/114. P30.

Ces modèles se basent tous sur une conceptualisation fortement inspirée par l'approche cognitive 1980, qui fait du sujet écrivant son centre d'intérêt et s'est donnée comme tâche de construire une théorie de ce dernier.

### 1.2.3.1. Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Sophie Moirand a résumé les composantes de la situation d'écrit dans le schéma suivant :

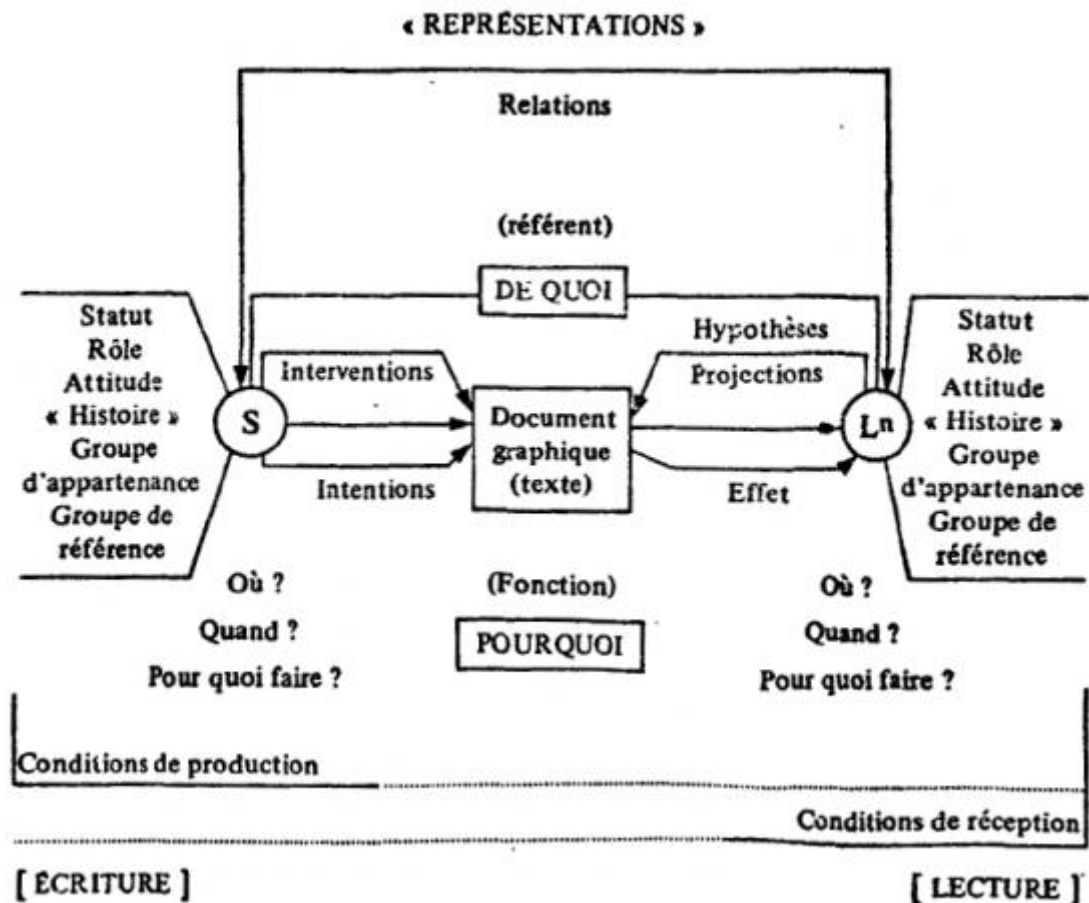


Figure 1 : Les composantes de base d'une situation d'écrit.<sup>61</sup>

À partir de ce modèle, nous distinguons deux situations réciproques d'énonciation ; celle de la production et une autre de réception. Pour ce qui est de la situation de production ou d'écriture, cette dernière exige la présence du scripteur qui appartient à un groupe social au

<sup>61</sup>Moirand Sophie (1979), *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. CLE international. Paris.

sein duquel il joue un rôle qui change selon la situation d'énonciation. Il possède également un passé socioculturel qui influence sa production.

Le deuxième angle traité par S. Moirand, est celui de la relation scripteur / lecteur. La nature de cette relation (amicale, professionnelle ou familiale...) véhicule son discours à partir de l'image que le scripteur fait du lecteur ou ce qu'on appelle aussi : « représentations ».

Le scripteur entretient également une relation avec le document graphique, c'est celle de l'intention de communication. En effet, chaque scripteur écrit pour un objectif qui apparaît à travers le document écrit.

Le dernier rapport regroupe l'ensemble des points suivants : le référent (de quoi parle le texte), le lieu où l'on écrit et le temps d'écriture qui ont une influence sur la forme linguistique de l'énoncé produit. Pour sa part, Gérard, Vigner (1979) a noté que le scripteur dans sa communication écrite est conduit à :

- *«Recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique.*
- *Expliciter la totalité des éléments de référence de son message*
- *Développer un message monologue, homogène.*
- *Anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur ».*<sup>62</sup>

La tâche est encore plus complexe lorsque le scripteur est appelé à écrire en langue étrangère. Cela suppose une maîtrise de l'ensemble des situations d'écriture que l'on rencontre en langue maternelle.

D'un autre côté, cette activité est avant tout une compétence dont l'acquisition suppose une pratique fréquente et régulière; c'est d'abord, en écrivant que l'on apprend à écrire. C'est pour cette raison que l'activité d'écriture peut sembler naturelle aux scripteurs expérimentés, mais elle constitue une activité complexe pour la plupart des élèves en langue étrangère puisqu'elle fait appel à plusieurs domaines : le domaine linguistique qui implique la lecture et l'apprentissage de la langue (grammaire, lexique et orthographe), ainsi qu'à d'autres domaines extralinguistiques (situation de communication).

L'ensemble de ces particularités est fortement exigé pour un apprenant qui trouve l'écrit en langue étrangère comme un outil moins prioritaire dans ses situations sociales et quotidiennes. Plus précisément, il est rare qu'un apprenant possède un besoin réel et virtuel dans sa vie quotidienne et hors du contexte d'apprentissage, pour écrire en langue étrangère. En parallèle, apprendre à écrire nécessite un certain nombre de compétences véhiculées par

---

<sup>62</sup> Vigner Gérard , (1979), *Lire : du texte au sens*. Didactique des langues étrangères Cle international. Paris. P11.

d'autres opérations cognitives et psychologiques, appelées aussi les étapes d'écriture, il est donc important de comprendre le mécanisme de ces étapes.

### 1.2.3.2. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

En deuxième lieu, nous allons nous référer surtout au modèle de Hayes et Flower parce qu'il aborde les processus d'écriture en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite et constitue en même temps une référence importante pour comprendre :

- La place accordée à la planification et à la mise en texte dans le processus rédactionnel
- L'impact des représentations métalinguistiques sur la mise en texte et la qualité du texte
- Les processus activés par les apprenants lors de la mise en texte

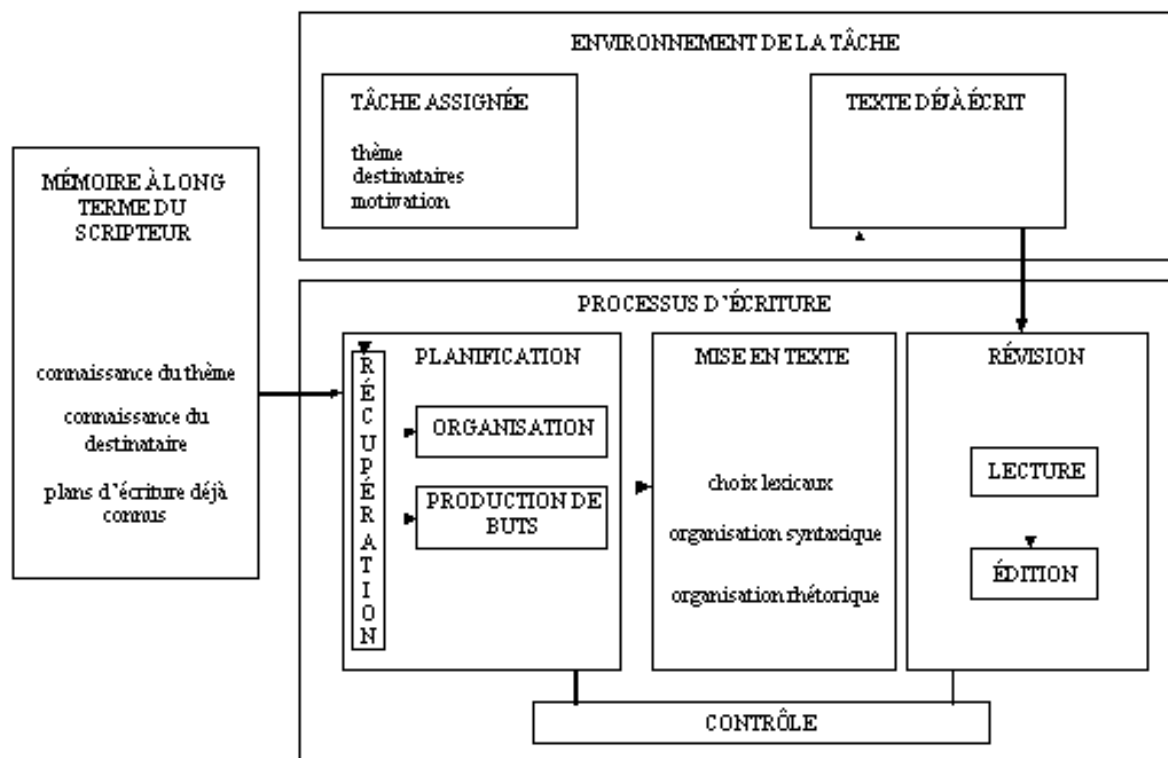


Figure 2 : Modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower ont été les premiers à proposer un modèle de production écrite qui comporte trois étapes <sup>63</sup>

**Étape 1 :** est appelée *la planification* : au cours de cette étape, les sujets planifient ce qu'ils veulent dire. Ils rassemblent leurs idées et les organisent, ils se donnent aussi des buts. C'est pour cette raison qu'il est conseillé aux élèves d'utiliser les brouillons. Cette étape exige un effort cognitif de réflexion qui met souvent l'élève en difficulté pour structurer sa pensée, rechercher les idées et les organiser puisqu'elles ne sont pas encore formulées avec des mots. « *Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels* ». <sup>64</sup>

**La deuxième étape** est la *Mise en texte* où les sujets produisent véritablement de l'écrit. Ils choisissent les mots et les structures syntaxiques qu'ils veulent utiliser en fonction des buts établis à l'étape précédente. Cette étape est appelée aussi « formulation » ; Formuler des énoncés adaptés à la formulation des idées ou plus précisément, transcrire les idées qu'il a envisagé dans la phase précédente, dans le code langagier : transformer les idées en phrases. C'est à cette étape que nous allons nous référer dans notre recherche parce qu'il s'agit là de la rédaction proprement dite : produire une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Les contraintes morphosyntaxiques auxquelles nous nous intéressons surgissent à ce niveau. Le choix morphosyntaxique s'effectue en fonction des idées préétablies dans l'étape précédente (la planification). En plus du choix du lexique adéquat, le scripteur doit gérer les problèmes morphosyntaxiques, matériels et graphiques et les problèmes de cohérence et de cohésion.

D'après Charolles (1986), les opérations de mise en texte font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle des suites anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, ainsi que la distribution des connecteurs logiques et le découpage en paragraphes.

Dans cette étape, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes sémantiques locales (syntaxe, orthographe, lexique) et des contraintes globales de discours (type de texte, règles de cohérence textuelle ...)

La révision, constitue **la troisième étape** où les sujets se relisent et apportent des changements qui concernent les différents niveaux de langue, comme l'orthographe, le choix

---

<sup>63</sup>Cornaire. C et Raymond. P.M (2000), *La production écrite*. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris. P27

<sup>64</sup>Fayol, M. (2002). *Production du langage*, chapitre 06, rédigé par Olive, Th. Lavoisier. P65.

des mots, la structure des phrases, des paragraphes, l'ordre des paragraphes ...etc. Ils évaluent leurs productions.

Ce modèle permet de dissocier les moments de l'activité de l'écriture ; Chacune des étapes fait appel à différentes stratégies coûteuses sur le plan cognitif.

Plus exactement, à l'écrit l'apprenant d'une langue étrangère ne sait pas par où commencer, quelle idée mettre et comment l'exprimer, comment enchaîner ses idées tout en gardant de l'attention pour l'orthographe, la graphie et la ponctuation. (Parce qu'il ne possède pas les modèles de discours).

Devant la complexité des processus rédactionnels ; le scripteur confronté à une situation problème (composer une phrase en L2) va mobiliser une part importante de son attention pour cette activité, mais il serait incapable de gérer toutes ces opérations en même temps. Ce qui donne lieu à des contraintes et à des dysfonctionnements langagiers.

En dépit de son large impact dans le domaine des recherches en production écrite, ce modèle a été critiqué par de nombreux auteurs. Berninger & Swanson (1994), Hayes (1996) ont fait deux critiques à propos de ce modèle. D'une part, les connaissances stockées en mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en mémoire à long terme sont insuffisamment pris en compte. D'autre part, ce modèle étant construit sur le fonctionnement cognitif de l'expert ne tient pas compte des comportements du rédacteur novice. Barré-de Miniac (2000) remarque que dans ce modèle, l'homme fonctionne de manière autonome, de manière quasi-indépendante des conditions du milieu.

Le modèle de Hayes et Flower constitue un cadre théorique de référence, car les auteurs ont réussi à mettre en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux ; c'est pourquoi nous avons choisi de le présenter.

Garcia-Debanc affirme que « *le modèle de Hayes et Flower insiste sur le caractère itératif des différents sous processus et leur poids variable selon les sujets* ». Elle rejoint M. Fayol (2002) en ce que ce modèle « *a tenté de montrer les effets de la tâche d'écriture sur la nature précise des processus rédactionnels mises en œuvre par de mêmes sujets. C'est donc un contresens important de considérer ce modèle comme étapistes* »<sup>65</sup>.

Thierry Olive et Annie Piolat affirment que « *l'un des acquis majeurs des travaux originaires de Flower et Hayes(1980) est d'avoir montré que les processus rédactionnels sont*

---

<sup>65</sup> Garcia -Debanc C. & Fayol M. (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. », *Pratiques* 115-116. P44.

*enchaînés de façon itérative, le changement d'état des informations traitées par un processus pouvant être ainsi remis en cause par le traitement suivant opéré par un autre processus* »<sup>66</sup>

Le modèle de Hayes & Flower se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. Garcia-Debanc précise qu'en aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire « *L'analyse des contrôles montre que si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture, le scripteur efficace se caractérise par des allers et des retours permanents entre les différents niveaux... Les opérations présentées dans le schéma sont donc récursives : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture* »<sup>67</sup>.

L'analyse du modèle de Hayes et Flower (1980) qui est basé sur la mobilisation des processus cognitifs au cours de l'activité rédactionnelle et qui s'intéresse précisément à la description des processus de la production écrite, nous a permis de comprendre la conception cognitive de la production de textes.

Cependant, de nombreux chercheurs comme Brand et Nystrand (1989 ; 66) ont critiqué ce modèle à propos de l'aspect affectif et social négligé. Ce qui a mené Hayes par la suite, à proposer une nouvelle version du modèle initial en insistant sur l'aspect social et la motivation du rédacteur. Il inclut d'autres facteurs qui influencent le processus de la rédaction : il s'agit de :

- La capacité mémorielle du scripteur qui gère les ressources cognitives de l'individu et qui comprend trois composantes (*phonologique, visuo-spacial et sémantique*). Hayes ajoute à cette composition un élément complémentaire, qu'il nomme « *mémoire sémantique* », dont la fonction serait d'assurer le maintien d'unités sémantiques nécessaires au déroulement des traitements de formulation assurant l'élaboration du message écrit. En effet ; les trois opérations rédactionnelles citées auparavant (planification, mise en texte et révision) peuvent être mises en relation à la fois avec les connaissances stockées en mémoire à long terme, les motivations du scripteur et la mémoire de travail ; considérée comme système temporaire de stockage et de traitement de l'information.
- L'aspect sémantique permet de traiter le message préverbal au niveau sémantique alors que la boucle phonologique s'occupe des structures grammaticales et lexicales.

---

<sup>66</sup> Olive T. & Piolat A. (2003) « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme : Logopédie, Psychologie, Audiologie*, vol. XXXVIII, n° 2, P201.

<sup>67</sup> Garcia -Debanc C. (1986) « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 49, mars, p28.

L'élaboration de ces deux types de représentations (sémantique et linguistique) conduit le scripteur à construire un discours interne dans la boucle articulatoire ; qui sera transcrit graphiquement s'il est jugé pertinent ;

- L'introduction de ce registre sémantique dans la tâche mémorielle a mis en évidence la complexité du système de l'activité rédactionnelle, basé sur les représentations de différentes natures (sémantiques et linguistiques) ;
- La mémoire du travail est étroitement liée à la motivation qui détermine grandement, le fonctionnement du processus cognitif de l'apprenant. En effet, le scripteur organise et renforce sa planification en fonction du sujet d'écriture ; (plus il est motivant plus les résultats sont meilleurs).
- Le contexte de la rédaction et son environnement ;
- L'environnement social en tenant compte du destinataire.
- L'analyse des processus mis en œuvre au cours des différents niveaux de traitement dépend en effet des caractéristiques du rédacteur (âge, niveau scolaire, niveau d'expertise rédactionnelle, connaissances sur le domaine et connaissances linguistiques) et « *des diverses contraintes de la tâche qui alourdissent la charge cognitive et influencent la gestion de la mémoire de travail* ». <sup>68</sup>
- Comme nous venons de le citer, la mémoire de travail occupe une position centrale dans la nouvelle conception du modèle de Hayes.

Si les propositions de Hayes (1996) ont fourni des pistes intéressantes concernant l'architecture générale d'un modèle rédactionnel centrée sur la notion de mémoire de travail, d'autres modèles développés par d'autres chercheurs avaient l'ambition d'expliquer aussi bien le fonctionnement des différents processus rédactionnels, en relation avec les trois composantes de la mémoire de travail.

- Les deux auteurs ont bien montré que la difficulté majeure rencontrée par les rédacteurs réside dans la gestion des trois contraintes principales interférant les unes sur les autres :
- Les connaissances dont ils disposent et qui ne sont pas accessibles sous une forme directement utilisable.
- Les règles et les conventions de l'expression écrite
- Les problèmes d'ordre rhétorique

---

<sup>68</sup> Chanquoy L. & Alamrgot D. (2002) « Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux », *L'Année Psychologique*, p 365-366.

À partir de ces observations, nous pouvons dire que l'acquisition de la production écrite est basée sur une meilleure gestion des ressources de la mémoire dans le sens où les difficultés des scripteurs relatives à cette tâche sont liées aux exigences et aux demandes des processus rédactionnels et leur gestion temporelle.

Chaque processus rédactionnel suppose une attention particulière de la mémoire de travail limitée, certains aspects risquent de passer au second plan, ou ils peuvent être négligés par la mémoire de l'apprenant parce qu'il ne peut pas tout affronter en même temps (Fayol, 2007).

Ce qui est intéressant dans ce modèle, c'est qu'il a proposé un déplacement de l'attention de l'analyse du produit fini à la prise en compte du processus rédactionnel ; ce qui a donné à réfléchir sur le processus d'élaboration et par conséquent à s'interroger sur les pratiques les causes des difficultés en production écrite. Quelle image l'apprenant se fait-il du système de la langue apprise lors de la planification et surtout de la mise en texte ?

### 1.2.3.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983) :

(compare, diagnose, operate) :

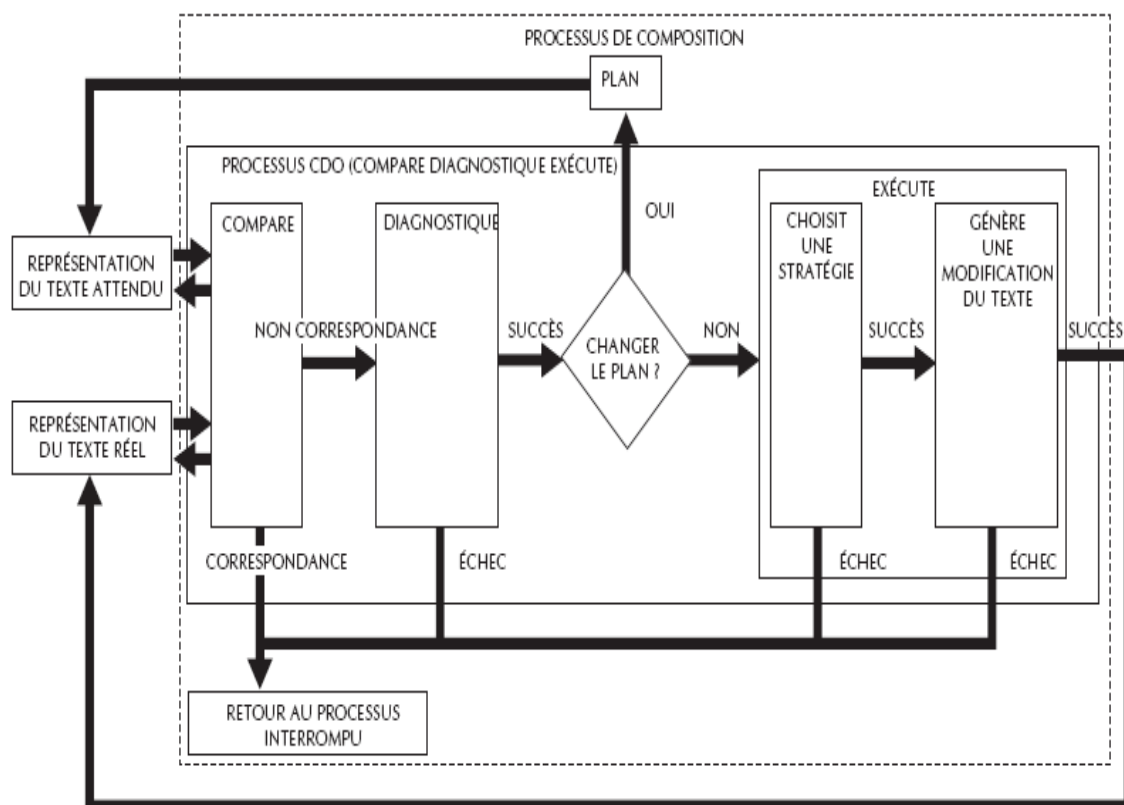


Figure 3 : Modèle du processus CDO de Scardamalia & Bereiter (1983)

Une des techniques largement utilisée est l'analyse des protocoles verbaux, est celle du modèle proposé par Bereiter et Scardamalia. Un modèle à travers lequel, les deux auteurs ont analysé les stratégies de production d'un point de vue développemental chez des scripteurs âgés de 9-10ans à 15-16ans. Ils ont mis l'accent sur le processus de planification par lequel le scripteur formule les informations à partir de ses connaissances répertoriées en mémoire. Par la suite, il produira son texte en fonction de ses représentations mentales sur le sujet traité et de ses connaissances antérieures et de ses représentations sur le contenu ainsi que sur le discours.

Selon ce modèle, le scripteur compare d'abord la représentation du texte attendu et la représentation du texte réel. En cas d'écart, il déclenche le deuxième sous-processus de diagnostic pour trouver la cause du problème. S'il est incapable d'analyser l'origine du problème (en cas d'échec), il va retourner au processus interrompu. Si son niveau de compétence lui permet de diagnostiquer le problème, il a un choix entre les trois possibilités suivantes :

1. Modifier le texte (le choix le plus fréquent).
2. Modifier son intention initiale (dans ce cas, il va sortir du processus CDO).
3. Modifier les deux.

Si le rédacteur décide de modifier son texte, il va procéder au troisième sous-processus d'exécution (*operate*). Il doit d'abord choisir une stratégie (*choosetactic*) : ne rien modifier ou réviser le texte (faire des modifications du texte : ajout, suppression, substitution...). Ensuite, s'il choisit de réviser son texte, il va générer une modification observable du texte (*generate change*). La représentation du texte réel est ainsi changée et un nouveau cycle du processus CDO recommence.

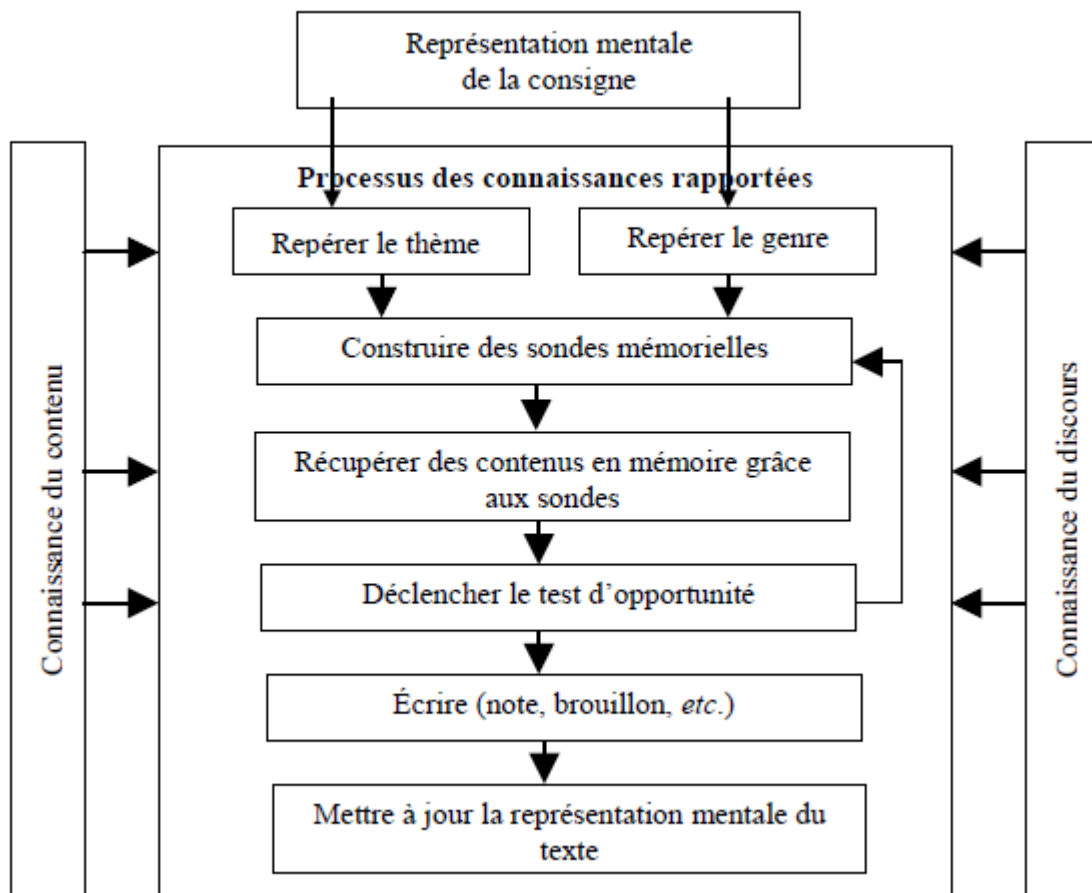
Selon eux, il s'agit d'une évolution de la stratégie des connaissances rapportées vers celle des connaissances transformées

En effet, les deux stratégies rédactionnelles (*Knowledge Telling Strategyvs Knowledge Transforming Strategy*) distinguées par les chercheurs Bereiter et Scadamalia (1987) reposent sur la planification ou non des connaissances destinées à être verbalisées. Il est important de préciser que ces deux types de traitement sont opérés par des scripteurs âgés de 9 à 16 ans et par des scripteurs adultes (Piolat, 2004).

Selon Bereiter et Scardamalia (1987), le passage progressif de la « stratégie de connaissances racontées » à la « stratégie de connaissances transformées » serait également lié à une augmentation, avec l'âge, des capacités de maintien et de traitement de la mémoire de travail. Cette augmentation permettrait de maintenir un nombre plus important de contraintes et de

représentations au cours de la production. L'activité rédactionnelle pourrait alors être considérée comme une véritable activité de résolution de problèmes complexes, supposant un ajustement permanent des buts rédactionnels en fonction de ce qui doit être écrit et de la façon de l'écrire.

- **La stratégie des connaissances rapportées**



**Figure 4 : Stratégie des connaissances rapportées (selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:180)**

Au cours de la production du texte, le scripteur construit sa représentation mentale du texte sans procéder à une planification globale. Cette représentation peut contribuer à la reconstruction des connaissances des types de discours et schémas de tâche en mémoire à long terme. » ; Cette stratégie procède par la transmission des connaissances retrouvées en mémoire au fur et à mesure de leur récupération.

Selon les deux auteurs, les scripteurs ne peuvent pas récupérer toutes les données à la fois. Mais, c'est au fur et à mesure qu'ils le font. Ils précisent également que : *Ce type de production se rencontre surtout dans les textes narratifs chez les plus jeunes, mais aussi chez les plus âgés dans des textes descriptifs ou argumentatifs.*

Ce premier type de stratégie comprend des activités de récupération des contenus et des informations qui seront, par la suite reformulés au fur et à mesure qu'ils sont récupérés ; C'est-à-dire qu'ils récupèrent de manière linéaire et directe les informations sous forme de mot, sans réorganiser la surface linguistique ni le contenu sémantique textuel. C'est pourquoi, les textes produits sont le résultat d'un assemblage phrastique structuré selon les connaissances du rédacteur.

La planification « pas à pas » facilite la production d'un texte même si les ressources cognitives sont mobilisées dans les autres registres de l'activité rédactionnelle (travail grapho-moteur). L'étape de la planification permet aux scripteurs débutants, de prendre en considération certains aspects du contexte de production (comme le thème, le genre du texte) et les mettent en texte pour concrétiser leurs représentations mentales.

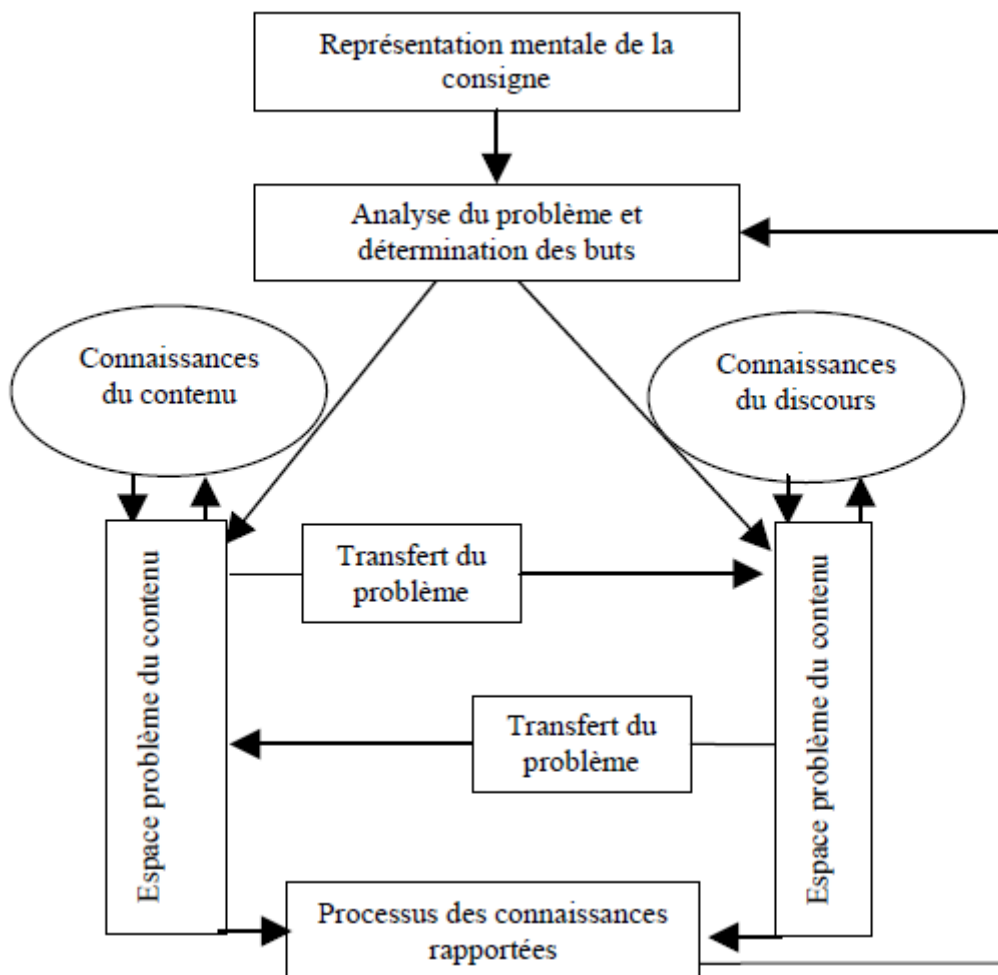
Autrement dit, ils récupèrent leurs connaissances du contenu et du discours pour les exploiter ou les intégrer dans leurs textes produits. Bref, le scripteur produit pas à pas son texte sans procéder à une planification globale de son discours écrit. Au cours de la production s'effectue une mise à jour de la représentation mentale du texte. Cette mise à jour pourrait venir alimenter les connaissances des types de discours et des schémas de tâche en mémoire à long terme. Selon les deux auteurs, c'est la stratégie la plus systématiquement employée par les jeunes rédacteurs, car ils récupèrent les données une par une et les transcrivent telles quelles. Ce type de production se rencontre surtout dans les textes narratifs chez les plus jeunes, mais aussi chez les plus âgés dans des textes descriptifs ou argumentatifs.

Ces auteurs ont montré que la stratégie dite « stratégie des connaissances formulées ou racontées » procède par la transmission des connaissances retrouvées en mémoire au fur et à mesure de leur récupération. Elle consiste à formuler les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme. La cohérence du texte, alors très locale, se limite au simple enchaînement de phrases, sans que le rédacteur ne procède à une réorganisation d'ensemble du contenu du texte.

Ce type de stratégie rédactionnelle est utilisé par des scripteurs novices. Il consiste à récupérer de manière linéaire et directe les informations sous forme de mot sans procéder à une réorganisation du contenu linguistique et sémantique du texte ; cette stratégie se limite

donc à un assemblage phrastique structuré selon les connaissances du rédacteur sans reconstruire son contenu. La « *Knowledge telling strategy* » est une stratégie économique. Elle se traduit par *l'utilisation à l'identique des informations prélevées, sans aucun retraitement*<sup>69</sup>.

- **La stratégie des connaissances transformées :**



**Figure 5 : Stratégie des connaissances transformées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:181)**

À la différence du rédacteur novice, le rédacteur expert parvient à *réorganiser ses connaissances afin de les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques liées à une intention spécifique*<sup>70</sup>. Par ailleurs, les rédacteurs experts arrivent à produire des

<sup>69</sup> Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. Bruxelles, De Boeck. P 118

<sup>70</sup> Idem P 102.

textes plus élaborés que ceux des scripteurs novices, car ils sont devenus capables de prendre en compte les contraintes rédactionnelles supplémentaires.

La stratégie dite « stratégie des connaissances transformées » consiste à remanier et à réorganiser les connaissances en fonction des objectifs assignés à l'activité rédactionnelle (*Knowledge transforming strategy*).

Au niveau de la transformation des connaissances et afin de résoudre les problèmes de la rédaction, le Scripteur oscille entre « *l'espace du contenu* » et « *l'espace rhétorique* » afin qu'ils puissent produire un texte qui répond à ses intentions communicatives « *Cette stratégie traite l'information au niveau sémantique et se l'approprie en effaçant les marques linguistiques du contexte où elles ont été prélevées* »<sup>71</sup>.

Autrement dit, ce type de planification fait appel à deux espaces : celui des contenus (qui a pour objectif de rendre les connaissances plus accessibles et plus organisées) et celui de la rhétorique (définissant les contraintes de buts compte tenu de la situation).

Le scripteur pourra planifier son texte de manière plus globale qu'avec la stratégie des connaissances rapportées. La stratégie de transformation des connaissances demande au scripteur de coordonner des dimensions rhétorique, linguistique et pragmatique. Chanquoy et Alarmagot (2002) notent que cette stratégie est souvent comparée aux stratégies mises en œuvre en résolution de problème.

Les connaissances récupérées en mémoire sont réorganisées en prenant en compte des paramètres linguistiques et pragmatiques. Les scripteurs ajustent leurs productions aux buts communicationnels. L'opération linguistique est analysée comme un problème à résoudre et l'organisation des connaissances suppose une planification comportant de nombreuses connaissances relatives aux domaines, aux contraintes rhétoriques, linguistiques et pragmatiques de la langue

Tous ces aspects sont pris en considération en relation avec la tâche linguistique à effectuer, la contrainte ou le problème posé ; c'est pourquoi les connaissances du contenu et celles du discours sont toujours liées au problème

C'est ainsi que le scripteur doit faire le lien entre les connaissances du contenu portant sur les domaines, les champs d'étude et les connaissances du discours (qui concernent les aspects syntaxiques : comme l'ordre des mots dans la phrase, les aspects des structures de textes et des connaissances pragmatiques : comme les règles d'utilisation de la langue selon le contexte de la production)

---

<sup>71</sup> Marin, B. & Legros, Op. Cit., P118

A la recherche de la réponse au problème posé par l'activité de la production, le rédacteur formule et reformule son énoncé jusqu'à l'obtention d'un texte qui satisfasse la consigne. Le scripteur emploie donc une structure linguistique spécifique en fonction des aspects pragmatiques de la situation de production et de son intention communicative comme le déclare Levelt « La langue offre aux locuteurs/scripteurs diverses structures pour encoder un même type de message (syntaxe, sémantique et pragmatique) et c'est au scripteur de choisir la structure linguistique adéquate au contexte de production et de son intention (Levelt 1989, 1999).

Bref, pour les deux auteurs, la possibilité de traiter globalement le texte nécessite en effet le recours à une stratégie rédactionnelle plus experte, nommée « stratégie des connaissances transformées ». Elle suppose que le scripteur puisse modifier aussi bien le contenu à textualiser que la trace linguistique à transcrire, en fonction de critères pragmatiques et rhétoriques. Cette stratégie ne serait pas réellement maîtrisée avant l'âge de 15 ou 16 ans.

Cela permettra une analyse plus détaillée de la tâche rédactionnelle, y compris la tâche à effectuer, les objectifs à atteindre et les moyens mobilisés pour les réaliser. Plus précisément, ce processus a pour objectif de traiter les problèmes liés au contenu (quoi dire) et aux procédés rhétoriques qui permettent d'exprimer ces contenus (comment le dire). Ce processus de planification est basé sur les connaissances et les représentations que le scripteur a pu construire en mémoire à long terme. Ces dernières seront alimentées par les différentes situations de production écrite auxquelles le scripteur se confronte.

Bereiter et Scardamalia (1983) expliquent également le processus de révision en précisant que deux représentations sont construites tout au long de la rédaction et stockées dans la mémoire à long terme : la représentation du texte écrit jusqu'alors et la représentation du texte envisagé.

Bref, la complexité de cette stratégie tient à l'interaction entre le fonctionnement de la composante analysant le problème et les buts rédactionnels, la planification du contenu et la planification des procédés rhétoriques. Le processus de planification se complexifie graduellement et les compétences se développent afin d'accéder aux buts les plus complexes de l'activité de production d'écrit. En comparant les deux stratégies évoquées précédemment, nous pouvons dire que ces dernières comportent les mêmes composants : (à savoir ; la représentation mentale des instructions, les connaissances sur le domaine et le processus d'écriture). Cependant, la stratégie des connaissances transformées accorde plus d'importance

au système de résolution de problème qui permet la reconstruction des connaissances du scripteur en fonction des deux premiers composants avant le passage au processus d'écriture

Les deux stratégies d'utilisation des connaissances mettent en jeu deux aspects :

- La planification
- Son impact sur la qualité et la quantité des informations produites

De ce fait ; lorsqu'un scripteur rédige un texte sur un sujet familier, il utilise des stratégies de bas niveau résultant de ses connaissances antérieures sur le thème et la structure du texte.

Pour sa part, Le Ny a insisté sur les modes de représentations mentales intervenants lors de la rédaction. Il définit la notion de représentation comme « *une entité cognitive dotée d'un contenu, présente dans un esprit, susceptible d'en déterminer le fonctionnement, mais non nécessairement consciente* »<sup>72</sup>. Face aux situations problèmes ordinaires à l'écrit rencontrées dans ses anciennes expériences, le rédacteur a pu construire *des structures durables* associées à certaines situations appelées *représentations types*. Par la suite, il pourra les utiliser dans d'autres contextes de résolution d'un nouveau problème. Comme résolution à ce nouveau problème, le scripteur construit *des représentations transitoires* basées sur ces représentations types, mais qui prennent en considération les spécificités de cette nouvelle situation ; il s'agit des nouvelles représentations construites à partir de des représentations types déjà existantes et des particularités de la nouvelle situation problème.

Selon ce qui précède ; le passage de la stratégie de connaissances racontées à la stratégie de connaissances transformées est étroitement lié à plusieurs facteurs :

- L'âge
- Les capacités de la mémoire de travail

Ces facteurs agissent sur l'activité de la rédaction par le biais des représentations construites lors de ses anciennes expériences. Le problème se pose donc chez le scripteur novice qui n'arrive pas à dépasser les problèmes liés à sa mémoire limitée et il ne sait pas comment appliquer des résolutions plus experts donc ; plus coûteux au plan cognitif.

#### **1.2.3.4. Le modèle de Kellogg (1996)**

Différents travaux antérieurs ont mis l'accent sur l'absence de l'aspect cognitif au niveau de la révision ; pour eux ce modèle ne prend pas en charge les activités cognitives

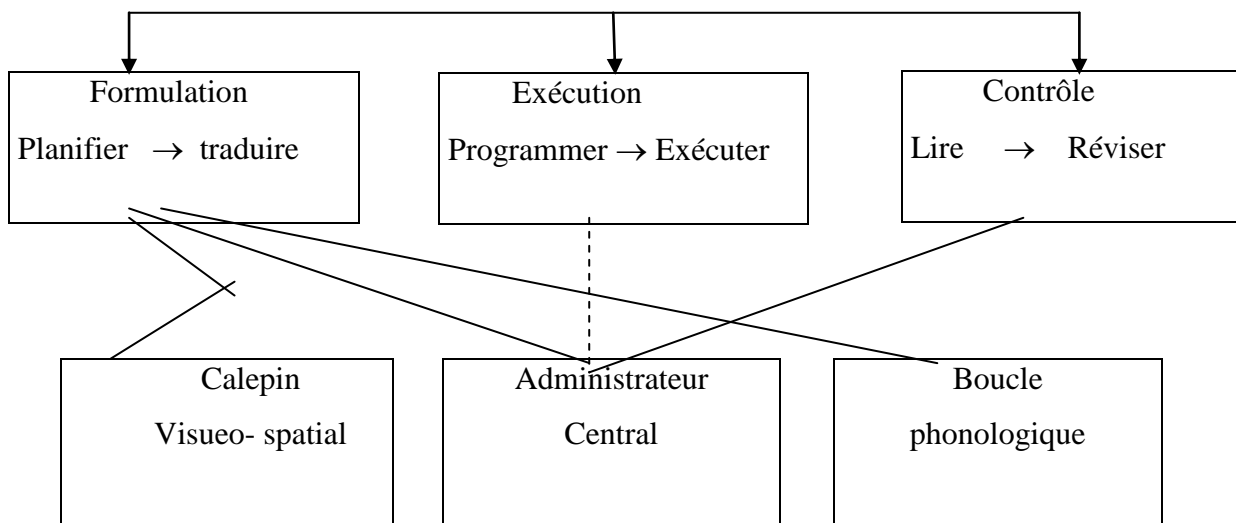
---

<sup>72</sup>Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens: Notions et résultats des sciences cognitives*, Paris: Odile Jacob. P57

déclenchées au cours de la révision du texte ; Marin et Legros, (2008 : 109) posent la question suivante : *y aurait-il une contradiction entre le diagnostic « décider de modifier le texte » et l'opération « choisir de ne rien modifier ? »*<sup>73</sup>

En 1999, Kellogg a proposé une approche chez le scripteur adulte qui a été reprise par McCutchen (2000) pour l'enfant. Ce modèle envisage la tâche de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle qui permet de développer progressivement des stratégies mnémoniques complexes pour récupérer l'ensemble des connaissances disponible en mémoire de travail à long terme.

D'ailleurs, la mémoire de travail est présentée comme une composante cognitive nécessaire à l'activité rédactionnelle. Cela nous montre que l'analyse des processus rédactionnels ne dépend pas seulement des caractéristiques du lecteur (Age, niveau scolaire, niveau d'expertise rédactionnelle, connaissances du domaine, connaissances linguistiques ...). Mais, il suit également les diverses contraintes de la tâche qui compliquent ?? la charge cognitive ainsi que la gestion de la mémoire de travail ( Kellog, 1996; Piolat, Kellogg, & Farioli, 2001).



**Figure 6 : Schéma du modèle de Kellogg (1996)**

Cette stratégie a été élaborée afin de fournir une description détaillée du rôle de la mémoire de travail en production écrite en insistant sur la relation entre le processus de rédaction et les six composantes de la mémoire de travail MDT :

<sup>73</sup> Marin, B. & Legros, D. Op.cit., 109.

➤ **La planification et la traduction**

Planifier consiste à déterminer les objectifs de rédaction, trouver des idées relatives à ces objectifs et les structurer ; le scripteur, dans cette phase, élabore des « représentations propositionnelles ». Ces images seraient par la suite, traduites

Traduire : c'est convertir une idée en un message écrit, choisir des unités lexicales, des structures syntaxiques pour formuler mentalement les phrases avant les dire.

Cette composante nécessite l'administrateur central et le calepin visuo-spatial (car le rédacteur pourrait récupérer des idées sous forme d'images mentales), Le calepin visuo-spatial interviendrait essentiellement lors de la planification puisque le rédacteur visualise non seulement les idées mais également leur organisation sous forme de schémas, de graphiques ou de plans.

➤ **La programmation et l'exécution**

C'est le résultat de la traduction ; en effet le scripteur programme des mécanismes qui régissent l'application de la tâche précédente puis, il exécute la tâche d'écriture à la main ou par clavier. Il inclut également l'intervention de l'administrateur central, qui serait impliqué dans la quasi-totalité des processus rédactionnels. L'administrateur central serait également requis pour la sélection des mots et leur agencement dans une structure correcte lors du processus de traduction. Le processus d'exécution serait le moins coûteux puisque l'accomplissement graphomoteur est considéré comme largement automatisé chez les adultes (Fayol, 1997 ; Olive & Kellogg, 2002).

➤ **La lecture et la révision :**

Il s'agit de lire et de réviser c'est-à-dire de contrôler le texte afin de l'améliorer.

La composante de contrôle fait intervenir les processus d'édition et de lecture du texte déjà produit et mobilise également des ressources centrales.

Ces systèmes entretiennent d'étroites relations et peuvent être activés simultanément, si leurs demandes n'excèdent pas les capacités limitées de la mémoire de travail. L'intérêt fondamental du modèle de Kellogg est d'une part, de décrire les relations entre les processus rédactionnels et la mémoire de travail et d'autre part, de préciser dans le cadre du modèle de mémoire de travail, la localisation et le coût (en termes de ressources cognitives) des différents traitements assurés par les systèmes et les processus rédactionnels.

Il s'agit dès lors de mieux comprendre comment le scripteur ou adulte procèdent lors d'une tâche d'écriture à utiliser ses connaissances en fonction de son développement.

C'est dans la mémoire de travail (MDT), que les informations provenant de la mémoire à long terme, sont stockées pendant le traitement.

Ce modèle intègre la prise en considération des représentations mentales de l'interlocuteur ; il est atteint lorsque l'individu est capable de faire appel à *la planification par connaissances rapportées* et à *la planification connaissances transformées* en prenant en considération les représentations mentales du destinataire du message.

Selon Fayol (1991), la compréhension de la transformation des représentations mentales en expressions verbales est difficile à analyser.

cette activité exige un ensemble d'opérations cognitives qui permettent de construire ou d'activer la structure conceptuelle du domaine évoqué par le texte, d'élaborer les unités propositionnelles - état, événement, action - constitutives du modèle, et de produire les structures morphologiques, lexicales et syntaxiques nécessaires à l'encodage des propositions

## Conclusion

De nombreuses recherches en didactique des langues ont insisté sur la similarité existante entre les mécanismes de l'apprentissage de la langue maternelle et ceux de l'acquisition de la langue étrangère par le biais des écarts commis dans les productions des apprenants d'une langue maternelle ou étrangère et qui sont dus généralement aux mêmes causes.

Bourguignon et al, vont dans le sens contraire pour dire que : « *la similitude des productions langagières n'implique pas nécessairement identité des stratégies d'apprentissage sous-jacentes* » car on ne peut omettre la spécificité de chaque langue, « *comme outil de structuration du monde et du système de pensée* »<sup>74</sup>

Cette similitude entre les pratiques langagières en langue maternelle et la langue étrangère est considérée comme signe d'une opération mentale qui permet à l'apprenant d'entrer en contact avec la langue étrangère et d'émettre des hypothèses sur cette langue pour les confirmer ou les infirmer par la pratique

---

<sup>74</sup> Bourguignon. C ,Mallet B, Othening Girard. C ,Ragot .A: (1981), «Eléments pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français dans les écoles maternelles» in, *Recherches en didactique du français*. Grenoble. P56.

Selon les mêmes auteurs : « *la connaissance de la langue maternelle influence nécessairement le nouvel apprentissage de la langue étrangère, mais non d'une façon mécanique, elle est utilisée par l'apprenant dans son travail d'exploration active et de reconstruction du nouvel objet linguistique proposé* »<sup>75</sup>.

Les stratégies développées par l'apprenant au cours de son apprentissage et de sa rédaction en L2, sont des opérations mentales utilisées antérieurement au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle

Effectivement, selon une étude faite sur des apprenants hispanophones écrivant en langue seconde, Edelsky (1982)<sup>76</sup> a indiqué que de nombreuses stratégies et habiletés de la langue maternelle sont transférées à la langue seconde. (...) il précise que les connaissances de ces apprenants en langue maternelle constituaient une base sur laquelle ils s'appuyaient lors de la rédaction en langue étrangère.

---

<sup>75</sup> Idem

<sup>76</sup> Cité par Cornaire .C.M C et Raymond .P .M: (1994), *Le point sur la production écrite, en didactique des langues*. Ediflex Canada, p67.

## **Chapitre 2 : Notions théoriques et conceptuels du fonctionnement de l'erreur**

### **Introduction**

Les diverses études descriptives et empiriques dont a fait l'objet la question des erreurs en langue étrangère convergent vers la mise en évidence du fait selon lequel l'erreur y est une interprétation plurielle. Ceci est dû à la cohabitation de plusieurs facteurs

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des éléments de réponse, quand cela est possible, et de se positionner sur le plan théorique par rapport aux problèmes posés et ce, dans les limites qu'impose ce stade de recherche

Avant d'aborder l'analyse des erreurs morphosyntaxiques des lycéens, il s'avère inévitable, de commencer par les notions qui nous semblaient nécessaires pour appréhender le processus de fossilisation ainsi que les différents mécanismes qui sous-tendent ce processus. Et le fait que nous nous situons dans l'approche cognitive de l'analyse, ne nous prive pas de nous référer aux principes de l'approche contrastive pour expliquer le fonctionnement de l'erreur dans les écrits des élèves.

Dans la première partie de ce chapitre, nous nous attelons à décrire dans un premier temps le concept de l'erreur par rapport à la norme, et de traiter par la suite de la différence entre l'erreur et la faute.

A la suite de ce balisage théorique, nous passons à la deuxième partie qui est plus particulièrement consacrée à l'étude des différents facteurs provoquant l'erreur. Notre recherche s'est fondée sur deux principaux facteurs qui influent sur l'erreur morphosyntaxique au cours de l'apprentissage. Il s'agit d'une part, des facteurs d'ordre socioculturels et, d'autre part, des facteurs linguistiques.

Comprendre le contexte sociolinguistique de l'apprenant, nous invite à aborder les caractéristiques des deux langues en contact et qui sont : la langue arabe dans sa forme littéraire (écrite) et la langue française. Il s'agit de rendre compte d'un compartimentage qui les différencie sur le plan morphosyntaxique, et de soulever un certain nombre de paradoxes qui s'y rapportent et qui peuvent déclencher des confusions entre les normes des deux langues en question.

Dans un second temps, nous focalisons notre intérêt sur les facteurs linguistiques provoquant ce type de difficultés. Il s'agit de repérer les particularités linguistiques de deux

langues en contact (l'arabe et le français).

Est évoquée dans cette suite d'idées, la question des représentations linguistiques. Que disent les apprenants de la grammaire française ? En effet, nous essayons de prendre un recul par rapport à la conception de l'erreur morphosyntaxique chez les apprenants et son effet sur leurs pratiques langagières.

Ceci nous a conduits à amorcer une réflexion sur le poids des représentations, non seulement dans le discours ordinaire mais dans le discours scientifique également

Ce qui nous permettra de situer, à la fois, l'objet d'étude dans un cadre théorique en rapport avec les interrogations qu'ils suscitent, et de nous situer par rapport à ce même objet en adoptant une posture de recherche que dicte, en partie, la nature de l'objet étudié.

## 2.1. L'erreur en L2

Etant donné que nous avons opté pour un sujet abordant l'étude des erreurs morphosyntaxiques des apprenants algériens, nous avons estimé nécessaire de consacrer ce chapitre à la définition des notions clefs relatives à ce champ de recherche.

Ces préoccupations d'ordre épistémologiques émailleront toutes les parties de cette thèse dans la mesure où nous nous interrogerons sur l'outillage conceptuel dont nous nous servons pour aborder l'analyse des erreurs.

Selon J. P. CUQ, l'erreur est définie comme « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* »<sup>77</sup>. Cuq présente la fossilisation comme « *une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. Elle affecte la forme aux niveaux de la phonétique, de la segmentation, de la morphosyntaxe (...)* »<sup>78</sup>. Elle signifie ce qui est inexact ou incorrect par rapport à la norme dans la mesure où elle est considérée comme déviation. « *On admet comme définition provisoire que l'erreur est un écart par rapport à une norme* ». <sup>79</sup>

Les études sur les erreurs existent depuis longtemps. En didactique des langues, l'erreur a été assimilée aux interférences de la langue maternelle de l'apprenant ; ce n'est qu'à travers les travaux d'Henri Frei (1929) et ceux de Corder et Porquier que la dynamique subjective du sujet a été intégrée en faisant appel aux mécanismes psycholinguistiques pour

---

<sup>77</sup> Cuq, J.P. (2003). Op. Cit., P86.

<sup>78</sup> Cuq, J.P. (2007), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier. P106.

<sup>79</sup> Marquillo Larruy Martine, (2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page10.

interpréter les erreurs. Grace à la théorie de l'interlangue, l'erreur devient une étape nécessaire et inévitable au cours de l'apprentissage.

Dans son ouvrage intitulé : *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Daniel Descomps propose de définir l'erreur comme « *un processus non conforme au contrat* ». La non-conformité ici, indique l'écart qui existe entre la production erronée et le point de référence fixé par le contrat. Comme le souligne l'auteur, cette définition fait appel à deux notions opératoires :

Un processus : « *le récepteur mis en présence de codes, produit du sens (...) cette production est évolutive, à l'instar de tout vivant ; elle se modifie sous l'influence de mille éléments : le contexte, les partenaires, les nouveaux apprentissages, l'oubli ...etc.* »<sup>80</sup>

Autrement dit, le processus se résume à l'ensemble des opérations enchainées et orientées vers une production finale. Descomps abonde dans ce sens en faisant remarquer que « *L'erreur qui est une production de sens, est plus qu'une production, si l'on entend ce mot comme synonyme de produit, c'est-à-dire si on le réduit à un objet fini ; c'est donc bien un processus* »<sup>81</sup>.

Le contrat qui désigne dans ce contexte, la situation qui régit une production langagière et qui prend en compte un ensemble de paramètres : les objectifs de l'énonciation en fonction des intérêts des individus, les moyens utilisés, les étapes et les modalités d'évaluation. Selon le même auteur :

« *Telle erreur sera grave ici, qui ne le sera pas là par exemple, si un touriste a un mauvais accent et ne sait pas conjuguer les verbes, mais se fait très bien comprendre des gens du pays, ses défauts de langue ne sont pas des erreurs au regard de ses objectifs, alors que ces même défauts seraient lourdement sanctionnés chez un candidat au Bac* »<sup>82</sup>.

De cette définition, il ressort que l'erreur constitue une étape intermédiaire dans le processus d'apprentissage qui fait appel à des comportements linguistiques variés. L'auteur met l'accent aussi, sur l'aspect dynamique de l'erreur qui suit un ensemble de facteurs provoquant cette erreur ; Il considère l'erreur comme un processus d'apprentissage géré par un ensemble de paramètres liés aux facteurs sociolinguistiques, cognitifs...etc.

En effet, chaque individu possède des capacités innées, qui sont le fondement des opérations mentales et qui lui permettent de dépasser les situations-obstacles tout au long de son apprentissage comme l'indique Cuq J.P. « *tout apprentissage est source potentielle*

---

<sup>80</sup>Descomps Daniel, (1999), *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Paris, Ed. Hachette, p. p. 18- 19.

<sup>81</sup> Idem P19

<sup>82</sup> Idem P19

*d'erreurs et la connaissance ne s'acquiert que par la confrontation d'hypothèses internes avec la réalité externe qui en assure le contrôle et les valide. En cas d'invalidation, l'erreur est la marque d'une étape intermédiaire dans la stratégie d'apprentissage* »<sup>83</sup>.. Cette définition repose essentiellement sur l'idée que les erreurs sont incontournables dans le processus d'apprentissage. Elles constituent pour l'apprenant, un passage obligatoire pour vérifier les hypothèses émises sur le fonctionnement de la langue apprise. Elles nous fournissent des indications sur l'état d'avancement de l'apprentissage parce qu'elles : « *manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit* ». <sup>84</sup>

Dans le même article intitulé «*Que signifie les erreurs des apprenants ?* », Corder propose deux types d'erreurs, il distingue entre l'erreur dite systématique qui reflète une méconnaissance des règles de la langue cible et l'erreur non systématique qui est due aux facteurs cognitifs et psychologiques comme des trous de mémoire, la fatigue, l'émotion ...etc. Ces dernières peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même alors que les erreurs systématiques exigent l'intervention des autres (l'enseignant).

Selon le même auteur, les erreurs de performance (dues au hasard des circonstances comme une défaillance de mémoire, ou la fatigue, ou une émotion forte) sont des fautes car l'apprenant arrive à s'auto corriger parfois. De la même manière, les erreurs de compétence sont des erreurs systématiques dues à l'inadéquation des méthodes utilisées dans l'enseignement de ces langues. De ce fait, il est logique que l'apprenant, qui ne possède assez de savoirs linguistiques sur cette langue, fasse des erreurs.

Dans la même perspective, H Frei parle d'un *phénomène* « *d'assimilation mémorielle* » ou « *d'instinct analogique* »<sup>85</sup> pour expliquer les erreurs. Ce phénomène existe chez chaque apprenant et lui amène à inventer et à produire des éléments linguistiques en langue cible par imitation d'un modèle existant dans sa conscience linguistique. Cette conception a accordé une place importante à l'erreur due à la Langue 1 ou ce qui est appelé : erreur interférentielle qui provient du transfert

*« D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle(...) elle peut apparaître comme l'image d'une incapacité ressentie à progresser*

---

<sup>83</sup> Cuq J.P.,(2007), Op. Cit., P 47.

<sup>84</sup> Corder, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? » in *Revue Langages* n° 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, mars 1980, Paris, Larousse, p13.

<sup>85</sup> Ibid. p 48.

*plus avant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »<sup>86</sup>.*

Cette définition nous permet d'éclairer la spécificité de la notion doublement déterminée et qui renvoie d'une part, à une stratégie d'apprentissage innée qui consiste à s'inspirer des habitudes grammaticales de la langue maternelle pour pouvoir résoudre les difficultés rencontrées en langue étrangère. D'autre part, elle est vue par l'apprenant comme un obstacle qui entrave son apprentissage.

Fondamentalement pluridisciplinaires, les définitions que nous venons d'exposer insistent sur la langue maternelle et son impact sur le processus de fossilisation en langue étrangère.

Autrement dit, tout apprenant d'une langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage. L'erreur est conçue comme signe d'apprentissage. Mais, si certaines erreurs sont constructives et permettent une progression par leur compréhension et leur correction, il y a d'autres erreurs qui peuvent néanmoins être handicapantes pour une communication aisée. C'est le cas de multiples comportements linguistiques erronées qui se manifestent dans les productions écrites des apprenants et se développent dans leurs systèmes linguistiques jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage.

En effet, écrire correctement fait appel à des normes strictes et prescrites et que sans elles, ce qui est produit, pourra être rejeté ou erroné, mais pour classer une forme linguistique comme « erreur », il faut d'abord, définir la norme de cette langue et préciser de quelle norme il s'agit.

L'objectif de cette partie est d'apporter un éclaircissement sur la notion de la norme linguistique et de la situer par rapport à l'erreur. Dans cette optique, nous devons insister sur le caractère de la pluralité des normes linguistiques et son ambiguïté dans le contexte algérien.

### **2.1.1. L'erreur et la norme : éléments de définition**

Si, d'un point de vue linguistique, l'Algérie a toujours été l'exemple d'une richesse linguistique, il n'en a pas toujours été de même sur le plan scolaire et social.

Sur le plan linguistique, le contact de ces langues se traduit par des faits linguistiques bien connus chez les sociolinguistes donnant lieu à des phénomènes langagiers particuliers comme l'emprunt et de l'alternance codique. Mais, pour ce qui est du niveau scolaire, une

---

<sup>86</sup> *Ibid.* P106.

pluralité linguistique comme celle de l'Algérie, caractérisée par ces phénomènes de contact de langues peut provoquer des effets néfastes sur l'apprentissage des langues vu qu'il n'existe qu'une forme unique de langue à l'école. Cette forme linguistique appelée « norme » exclue toutes les autres variétés linguistiques qui ne correspondent pas à cette norme.

En Algérie, l'arabe institutionnel est la première langue enseignée à l'école après la langue maternelle déjà acquise en milieu socio familial (L'arabe algérien ou le Tamazight)

Nous ouvrons, ici, une parenthèse pour mettre l'accent sur le cas de l'arabe algérien ; langue maternelle de la plupart des apprenants enquêtés, appelée aussi « arabe dialectal ». Son cas atteste peut être mieux que celui de toute autre langue de cette question de contact de langues. Associé d'un côté, à l'idée de colonisation et à son rapport linguistique à la langue française et de l'autre côté, à l'arabe institutionnel du point de vue de la ressemblance qui existe entre ces deux langues surtout au niveau lexical.

Réunissant différents aspects linguistiques relatifs à deux langues différentes, l'arabe algérien constitue la langue la plus maîtrisée par les sujets algériens car elle représente leur langue maternelle.

Mais, devant cette pluralité de codes et de normes linguistiques existant au sein de sa langue maternelle, Le problème qui se pose est : Comment l'apprenant va-t-il décider ce qui doit s'écrire, et ce qui est à refuser ? Par rapport à quel modèle de langue ?

### **2.1.1.1. La norme de la langue**

Essayer de définir un « écart de langue » c'est, en effet, soulever le problème de la norme. Si nous adoptons les modèles de la littérature française comme modèle de référence, nous soulevons un autre problème. En effet, le style est souvent présenté comme un écart par rapport à l'usage courant ; les figures rhétoriques sont également décrites comme des écarts sur le plan syntaxique, sémantique et même phonétique. Il est donc difficile de parler d'écart de langue d'une façon scientifique sans recourir aux différentes théories de base.

Nous entendons souvent, parler de « beau parler », « langue pure », « bon usage »... derrière ces qualifications, se profile la notion de norme. Qu'est-ce qu'une norme ?

L. Hjelmslev (1968), l'a défini comme « *une construction abstraite opérée à partir de l'étude des usages empiriques* »<sup>87</sup> Dans ce cas, nous ne pouvons plus qualifier la norme par

---

<sup>87</sup> Charaudeau P et D. Maingueneau ,(2002), *Dictionnaire d'analyse du discours* , Paris, Ed. Seuil, p403.

une notion mais par un concept<sup>88</sup>, une abstraction qui fait appel à un système de représentations mentales véhiculées par les usages linguistiques des groupes dominants. Chacun la considère et la pratique selon la représentation de son groupe social.

Selon la définition donnée par Galisson et Coste, « *la norme équivaut à la normalité c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus étendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart* »<sup>89</sup>

Dans ces définitions, nous pouvons toutefois dégager une idée principale qui caractérise la norme. Nous retiendrons l'idée que dans toute société, il est admis qu'il y a des bonnes et des mauvaises façons de parler ou d'écrire ; et la norme c'est la langue standard à laquelle nous nous référons pour évaluer les énoncés. Elle correspond à ce que l'on doit dire.

Dans cette perspective, Maingueneau parle de langue standard et des principes fondamentaux pour qu'une norme existe dans telle ou telle société, pour lui une norme s'appuie principalement sur :

- *Des grammaires normatives qui n'enregistrent pas tout ce qui est attesté, mais ne retiennent que ce qui est considéré comme le bon usage*
- *Des dictionnaires qui servent de référence quant au sens et à l'orthographe des mots(...).*
- *Des écoles où on peut diffuser les normes et corriger les « fautes »*
- *D'institutions dont la fonction est de dire le correct et l'incorrect(...).*<sup>90</sup>

Selon l'auteur, ces paramètres constituent les principes de l'existence d'une norme linguistique dans une société donnée. Néanmoins, ces règles ne peuvent pas être appliquées par les linguistes dans la mesure où la linguistique prétend analyser la diversité des usages tels qu'ils se présentent. N'importe quel énoncé produit, qu'il soit jugé correct ou non, est considéré comme un phénomène linguistique qui doit être analysé tel qu'il est.

Dans cette perspective le point de vue perspectif de la norme linguistique est substitué par un point de vue descriptif qui vise à analyser et décrire toutes les constructions linguistiques existantes dans les sociétés sans aucune évaluation fondée sur des normes.

---

<sup>88</sup> Dans ce sens, nous distinguons entre « la notion » qui se définit comme une connaissance intuitive générale qui synthétise les caractères d'un objet et « le concept » qui désigne une représentation mentale générale d'un objet donné .

<sup>89</sup> Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p377.

<sup>90</sup> Maingueneau , D. (2009). *Aborder la linguistique*. Paris, Edition du Seuil. P 159

Selon le dictionnaire de Georges Mounin <sup>91</sup>, Martinet distingue entre « *la norme personnelle active* », celle qui règle strictement l'emploi que fait l'individu de sa propre langue, et « *une norme passive* » qui lui permet d'accepter les divers usages et accents qu'il découvre chez les autres usagers de sa langue.

Dans le dictionnaire de la didactique du F.L.E.S, l'article « Norme » fournit trois types de norme, en distinguant entre ce qui est du domaine du "normal" (*norme = ensemble d'usages*) et ce qui est du domaine du "normatif" (*norme = ensemble de règles*) <sup>92</sup>

Il appelle le premier type La norme objective et la définit comme « *l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue [...]. Cette norme peut également être descriptive* ». Elle décrit et explique les normes de fonctionnement sans porter des jugements sur elle.

Le deuxième type est la norme prescriptive qui « *définit des modèles et [...] hiérarchise des usages identifiés en description, d'où une fusion parfois gênante [...] entre norme objective et norme prescriptive* ». C'est la norme prescriptive qui définit les règles du bon usage, elle correspond à la grammaire normative ou traditionnelle.

La norme subjective est le troisième type « *elle se situe sur le terrain des attitudes et des représentations et consiste à accorder des valeurs esthétiques, affectives ou morales aux formes* ». <sup>93</sup>; ce type de norme attribue des valeurs aux formes linguistiques; c'est ainsi que l'on distingue des formes belles, élégantes par opposition à d'autres jugées familières ou vulgaires.

Pour mieux synthétiser ces définitions, nous pouvons distinguer deux formes majeures de norme : la "norme", qui correspond à ce que l'on "doit" dire, et « l'usage », qui correspond à ce que la plupart des gens disent.

La norme à laquelle nous faisons référence dans cette étude, est la norme prescriptive qui est définie comme : « *l'ensemble de règles plus ou moins arbitraires, établies par des académiciens ou des grammairiens (...). Chaque langue possède un modèle syllabique qu'elle a construit pendant des siècles, voire des millénaires; ce modèle qui s'est de plus en plus affirmé, s'impose par la fréquence de ces réalisations et conduit à idéaliser ces structures imparfaites mais acceptables et à écarter des structures trop éloignées des normes sur lesquelles il repose* » <sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Mounin, Georges. (1974) *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France. P234

<sup>92</sup> Cuq, J.P. (2003). Op Cit.. P 178.

<sup>93</sup> Idem, P178.

<sup>94</sup> Omnes Robert (2003), « les normes phono architecturales du Castillan ». In *normes linguistiques et sociétés*, sous la direction de José Carlos Herreras. n°12, Edition ENCRAGE. Paris, p143.

Elle constitue comme l'a indiqué L. Hjelmslev, le mode d'existence et de domination d'une pratique linguistique sur les autres. Elle reflète donc, le changement, la pratique linguistique dominante. Autrement dit, c'est l'expression, la médiation et le reflet complexe de la domination idéologique d'une classe sur les autres. Cette domination s'exerce entre autres, par ce que L. Althusser a convenu d'appeler « *les Appareils Idéologiques d'Etat* »; concept intéressant car il souligne la matérialité du mode de domination idéologique en mettant en lumière le rôle des institutions juridiques, religieuses, culturelles (Ecole, Littérature).

De ce fait, et dans le cadre de cette recherche, nous éloignons toutes les variations linguistiques liées à *l'axe syntagmatique* et même *pragmatique* qui touche la langue française académique et nous ne gardons qu'une seule forme ; c'est la norme prescriptive qui suit la norme fixée par la grammaire française du groupe de référence qui est souvent reconnue au niveau académique et enseignée au niveau des établissements scolaires. Le choix de cette norme s'impose à notre perspective d'analyse car il convient plus particulièrement à la situation de communication écrite. Ce qui nous facilitera le repérage des constructions morphosyntaxiques non conformes à cette norme.

Cela signifie que la notion de norme dont nous parlons, est le mode de communication linguistique particulier que partage le groupe social dans ses interactions. Il constitue le socle des apprentissages et le modèle unique de référence qui prescrit les règles de fonctionnement du français standard ou commun et exclue toutes les autres variétés existantes auxquelles l'apprenant pourra être exposé dans sa vie quotidienne.

En effet, lorsque nous évoquons désormais la norme linguistique, nous faisons référence à cet objet caractérisé par trois propriétés essentielles ; son caractère idéal, son caractère prescriptif et son caractère construit par un organisme socio -institutionnel qui décide de son instance et de sa forme. C'est le modèle de référence présenté dans les manuels scolaires qui se présente selon des règles à suivre.

Dans le cadre scolaire, le français tel qu'il est présenté par la grammaire scolaire constitue l'unique forme légitime. Dans ce cas, les apprenants algériens enquêtés sont appelés à écrire en français standard qui élimine toute variation sociale ou dialectale et ils ont comme objectif d'atteindre le français écrit et standard qui est préconisé comme norme de référence avec sa propre grammaire, son propre système qui n'accepte aucune sorte de variation. Le français n'est enseigné donc, que dans sa forme académique ou ce qu'on appelle aussi nationale : le français langue étrangère (FLE), dans son registre courant ou standard. Seule cette forme est considérée comme correcte pour les apprenants algériens de français. Les

autres normes familiales, sociales et même celles des médias ne sont considérées comme correctes que dans les milieux concernés. En fait, chaque situation de communication implique une variété linguistique adéquate. Et la pratique de cette variété hors de son contexte virtuel conduit à ce qui est appelé : « erreur ».

Pas mal de travaux récents sur ce sujet ont donné une nouvelle conception sur la norme que l'apprenant doit respecter pour produire un énoncé correct ou normé, il s'agit du concept d'intercompréhension de l'énoncé en mettant à part, les formes de variation qui peuvent surgir dans les énoncés de l'apprenant. Ce qui compte dans la production langagière, c'est qu'elle soit compréhensible. Mais que suppose la compréhension du message ou du code ?

Pour comprendre n'importe quel message, il faut qu'il soit conforme à la norme admise ou connue par l'énonciateur et le récepteur. En fait, la norme de référence ou la norme commune implique la mobilisation de différents éléments qu'on résume dans les points suivants :

- La grammaticalité : c'est-à-dire la conformité aux règles de la grammaire. Maingueneau D., déclare que « *la grammaticalité ou l'agrammaticalité d'un énoncé est bien souvent une question de degré, et va donc dépendre des variations apparemment ténues* »<sup>95</sup>. cette notion désigne la conformité d'un énoncé à la composante morphologique ou syntaxique d'une langue. alors que le terme d'agrammaticalité renvoie aux énoncés incorrects du point de vue de leur construction grammaticale (énoncé non conforme aux règles canoniques mais cette non-conformité n'altère pas forcément son sens).
- L'interprétabilité : qui désigne la possibilité de construire un sens même si l'énoncé est incorrect « *il arrive souvent qu'une phrase agrammaticale soit parfaitement interprétable* »<sup>96</sup>, c'est-à-dire que l'énoncé peut être compris bien qu'il est agrammatical. Toutefois, dans certains cas, la grammaticalité peut favoriser l'interprétabilité alors que cette dernière ne peut pas rendre un énoncé plus grammatical.
- L'acceptabilité désigne la conformité aux conditions pragmatiques et sociolinguistiques de la situation de communication où l'énoncé apparaît. « *un énoncé*

---

<sup>95</sup> Maingueneau, D. (2009). *Aborder la linguistique*. Paris, Edition du Seuil. P 65.

<sup>96</sup> Ibid. P 68.

*peut fort bien être grammatical et interprétable mais inacceptable, car exigeant de trop grands efforts pour être compris (...) l'acceptabilité dépend pour une bonne part du contexte d'énonciation et des aptitudes des locuteurs »*<sup>97</sup>. Ceci dit que l'énoncé inacceptable véhicule une idée non recevable, non cohérente avec son contexte d'énonciation. C'est dans ce sens que Leclère affirme qu'« *un jugement d'acceptabilité n'est possible de façon significative que sur une phrase complète.* »<sup>98</sup>

- La pertinence qui désigne la cohérence des phrases et leurs enchaînements. L'étude de la pertinence d'une construction linguistique relève d'une compétence communicative comme le dénote Maingueneau qui lie la pertinence à des facteurs très divers comme : *des facteurs textuels* (lorsque les énoncés apparaissent incohérents par rapport à ce qui les précèdent), des facteurs qui sont *liés aux genres du discours* et d'autres *liés à des normes de politesse*.<sup>99</sup>.

L'analyse des productions écrites des apprenants et plus particulièrement, les erreurs morphosyntaxiques, nous oblige de retenir deux critères d'analyse : à savoir ; le degré d'acceptabilité de la forme et son grammaticalité. Les différentes recherches dans ce terrain révèlent que l'agrammaticalité d'un énoncé n'annule pas forcément son acceptabilité : ici interviennent des critères linguistiques ou situationnels, selon un ordre de préférence difficile à prédire.

En un mot, acceptabilité et grammaticalité appartiennent à deux ordres distincts, la première notion dépend de l'adaptabilité de la phrase à la situation de communication à la différence de la deuxième qui fait appel aux règles de la grammaire sans prendre en compte le sens du message. Mais les deux notions font référence à un certain nombre de critères comme : la norme de la langue en question, les types de discours : certains énoncés peuvent être acceptables à l'oral et inacceptables à l'écrit.

Ce qui nous amène à dire que les critères d'intercompréhension ne peuvent être jamais communs dans tous les contextes et chez tous les individus.

Du côté sociolinguistique, la langue en tant que produit social ne peut plus garder une seule forme, mais elle s'habille de plusieurs variétés linguistiques. C'est le cas de l'Algérie où

---

<sup>97</sup> Ibid, P 69

<sup>98</sup> Leclère, 1989, p42. Cité par Aguerre Sandrine, (2010), *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*, Spécialité : linguistique, Université Michel de Montaigne /Bordeaux 3.

<sup>99</sup> Maingueneau , D. (2009) op. cit., P 70

la conception « pluri-normative » s'impose comme l'évoque S. Plane : « *Les normes sont plurielles liées aux types de textes et aux situations de communication* »<sup>100</sup> C'est pourquoi la norme de la langue française apprise à l'école est marginalisée puisque le scripteur est inséré plus au contexte social qu'au contexte scolaire, vu que les moments de contact avec cette langue, sont très rudimentaires même à l'école. L'écriture en langue française se fait fatalement par erreurs à tous les niveaux. Ceci implique que les apprenants scripteurs en FLS sont victimes d'un phénomène de fossilisation que provoque l'ensemble des facteurs liés au contexte (milieu social et familial).

Plus exactement, cela revient au fait que les pratiques langagières des élèves sont toujours acquises d'abord, de leur contexte social qui comporte maintes variations outre la norme imposée à l'école parce que le français en Algérie est omniprésent. Cette langue existe sous forme de plusieurs variétés. Le français écrit à l'école est différent de celui qui est utilisé dans les e-mails, les SMS ...etc. Ces formes ou variétés sont considérées comme normes provisoires dans le milieu concerné puisqu'elles ont un aspect oralisé et agrammatical en raison du contexte de leur utilisation. Chaque milieu a sa propre variété qui la crée et la modifie selon ses besoins, elle devient une norme propre à ce milieu : la variété de la langue familiale, celle du quartier, celles hérités des nouvelles technologies (l'Internet, SMS ...). Cette variation s'applique également sur les différentes régions du pays comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent (voir : aspects problématiques de la situation sociolinguistique en Algérie) et provient d'un contexte caractérisé par sa situation sociolinguistique complexe où plusieurs variétés existent (l'arabe dialectal est utilisé différemment par les locuteurs algériens selon les situations de communication et dans les différentes régions du pays).

À force d'être attaché à l'un de ces milieux, le système langagier de l'apprenant revêt le caractère de la variété le plus proche de lui. Il fonctionne comme signe d'appartenance à ce milieu, il évolue et se transforme et s'adapte en fonction des besoins du contexte d'usage. Ce qui pose problème en classe où la norme unique de la langue figée et maintenue en l'état élimine toute autre norme, (c'est la norme écrite de français que nous avons précisé précédemment) et qui a pour mission d'assurer la permanence de cette forme en dépit des différents usages présents.

---

<sup>100</sup> Plane Sylvie, (1994), *Écrire au collège*, didactique et pratique d'écriture, Perspectives didactiques, Paris, Nathan pédagogie, P 75

Autrement dit, l'utilisation de ces variations langagières dépend du milieu dans lequel se trouve l'individu. Ces variétés sont considérées comme irrégulières et déformées si elles sont appliquées hors de leur contexte réel de communication. Alors qu'en contexte scolaire, l'école a pour mission de sauvegarder la norme de référence unique et standard de la langue écrite en dépit de ces variétés pratiquées généralement, à l'oral.

Sur ce point, beaucoup de travaux montrent que dans les milieux sociaux défavorisés, les normes dominantes sont celles du milieu familial et du milieu social. C'est pourquoi, leur difficulté à apprendre la langue étrangère est grande.

D'un autre côté, beaucoup de recherches ont mis l'accent sur la pluralité linguistique algérienne qui pourrait compliquer d'autant plus le processus d'apprentissage.

Dans ce sens, Mohamed. Milliani a remarqué dans son étude « une *détérioration progressive des compétences scripturales chez une grande majorité d'élèves, mais aussi une sorte de rupture avec la norme pour laisser place à une langue de plus en plus difficilement compréhensible : un sabir qui n'a plus rien de commun avec la langue cible ni avec les phénomènes et processus qui affectent toute langue en contact avec d'autres (code-switching, code-mixing, emprunt, clagues...)* ». <sup>101</sup> L'auteur a mis en évidence une réalité linguistique propre aux apprenants algériens en général, qui peut être appliquée également aux enquêtés dans le cadre de cette étude et qui se nourrit de la situation socio-langagière de l'Algérie dans laquelle est imposée une langue orale et quotidienne éloignée de la langue normée ; il s'agit de l'arabe dialectal. Cette dernière représente une sorte d'adaptation aux différentes situations, un mécanisme de cohabitation entre la langue française oralisée et les autres langues présentes en Algérie. Mais, l'existence d'une norme prescriptive, adoptée dans les institutions, détermine le rejet des autres usages et permet de distinguer entre « le correct » et « l'incorrect ».

Avant de passer aux sources des difficultés linguistiques, il nous semble nécessaire de distinguer clairement entre deux appellations qui interfèrent et peuvent poser des contraintes au niveau de la conception de l'écart linguistique. Il s'agit de l'erreur et la faute.

---

<sup>101</sup> Milliani Mohamed,( 2002). « Le français dans les écrits des lycéens ; langue étrangère ou sabir ? » in *INSANIAT N° 17-18*, Mai- Décembre 2002 P 79- .95

### 2.1.1.2. L'erreur et la faute

Faute ou erreur, deux termes souvent disputés. Quelle est la différence entre ces deux termes ? Si nous retraçons les conditions d'apparition de ces deux notions, nous remarquons qu'au commencement de l'enseignement des langues étrangères, tout écart commis par rapport à la norme de référence propre à la langue (établie par la politique linguistique du pays de cette langue), était considéré comme une faute. Ce qui donne lieu à une sanction sans chercher les raisons ou l'origine de cet écart. Donc, qui dit faute, dit punition, sanction. La faute est synonyme de mauvaise action, on doit en avoir honte. Elle n'est pas envisagée comme quelque chose de positif et constructif. C'est alors la conséquence d'une mauvaise concentration de l'élève ou encore d'un manque d'intérêt de celui-ci pour le travail à réaliser. Elle appelle un jugement de valeur négatif, plutôt une sanction.

Ce n'est qu'au cours des années 70, qu'il y avait une substitution du terme « faute » par la conception de « erreur » (à connotation positive); une étape qui a permis à l'apprenant et à l'enseignant de connaître le degré d'appropriation des règles du système et de procéder aux ajustements nécessaires.

Selon la définition du dictionnaire, l'erreur est définie comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère* »<sup>102</sup>

L'erreur est donc, cette expérience d'invalidation des hypothèses ou des représentations mentales de départ. Il y a erreur parce qu'il y a un processus cognitif à l'œuvre. Plus précisément, dans ce processus, l'erreur marque la phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à celle de reconstruction.

La définition de ces deux termes implique le passage par deux autres conceptions à partir desquelles se fondent la faute et l'erreur : nous ne pouvons parler de faute que par rapport à une norme prescriptive qui juge tout écart comme faute. D'autre part, l'erreur exige la présence de multiples variétés langagières qui provoquent cette erreur.

---

<sup>102</sup> Cuq J.P., (2007), Op. Cit., P 86.

### 2.1.1.2.1. La faute par rapport à la norme

Outre sa connotation dépréciative, la faute est toujours fixée par rapport à une norme déjà établie par un groupe social monopolisateur, il y a une faute lorsqu'il y a un écart, un non-respect de la norme linguistique établie par le groupe de référence.

Le Dictionnaire de la didactique de langue étrangère la présente ainsi :

« *La première perspective systématique dans l'analyse des productions fautives a été la grammaire des fautes d'Henri Frei (1929) qui concevait les phénomènes fautifs comme des procédés de réparation des irrégularités de la langue selon les deux grandes tendances de l'économie et de l'expressivité. Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur* »<sup>103</sup>

### 2.1.1.2.2. L'erreur par rapport à l'usage

En parallèle, il est clair que chaque langue est un organisme vivant. Il n'y a pas une entité homogène qui corresponde à la langue (arabe, française ou autre). En fait, comme première approximation, la langue est un ensemble de variétés linguistiques. Elle constitue le sujet d'innombrables changements qui procurent des variations diachroniques et synchroniques... Par l'effet de la pluralité de ces variétés, de leur redondance et de leur présence quotidienne dans l'environnement social de l'apprenant. Ces pratiques langagières, ces formes erronées par rapport à la norme standard, deviennent habituelles, courantes et par la suite, elles deviennent des modèles qui envahissent les pratiques langagières de l'apprenant même au niveau de l'école caractérisé par sa norme prescriptive. Face à cette réalité linguistique plurielle, l'erreur est considérée comme une étape inévitable et peut être même, utile à l'apprentissage parce que l'élève n'est pas un réceptacle vide où s'accumulerait le savoir donné par l'enseignant. « *Pour comprendre et maîtriser le monde, chacun a besoin de s'en faire une théorie* ».

Tous les spécialistes sont d'accord pour dire que les erreurs des apprenants constituent des indices du système linguistique qu'ils utilisent à un moment donné. L'erreur s'explique généralement en termes d'induction ou d'inférence logique. Le fondement d'une telle démarche cognitive réside bien sûr dans le pouvoir prédictif des règles existant dans une langue particulière. Toute erreur est donc en principe, révélatrice d'une stratégie perceptivo-

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, P101.

cognitive quelconque. La preuve est qu'un grand nombre d'erreurs est lié au système de la langue maternelle. Pour les chercheurs, elles leur donnent des indications sur la façon d'apprendre une langue, sur les stratégies, sur les processus utilisés par les apprenants.

De leur part, les psychologues considèrent les erreurs de productions comme des informations précieuses sur le mécanisme cognitif du sujet. L'observation de la nature de ces erreurs aide à savoir à quel niveau se situe le dysfonctionnement de son système et permet également d'associer chaque type d'erreur à une étape cognitive.

Essayer de comprendre les erreurs des élèves, permet de constater que ces dernières constituent un passage obligé et que même si elles sont intolérables en contexte scolaire ; elles sont des indices qui nous aident à comprendre et à juger l'évolution de l'apprentissage. Cela permettra d'accompagner l'apprenant dans la structuration progressive de la langue étrangère parce que tout apprentissage normatif suppose que les apprenants qui essaient de s'approcher de la norme enseignée sans y parvenir, commettent des erreurs pour arriver à un apprentissage parfait de la langue étrangère. Mais si l'erreur s'aggrave et continue à exister en dépit de la progression de l'apprentissage, la situation devient plus complexe et les raisons diffèrent. Selon Pit. Corder (1967), « *S'il y avait une méthodologie parfaite il n'y aurait jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates* » D'un autre côté, « *Comme il n'y a rien de parfait dans ce bas monde, il est normal, voire inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Et puisqu'elles se produisent il faut concentrer les efforts sur des techniques de traitement d'erreurs* ». <sup>104</sup>

L'ensemble des recherches dans ce domaine, permet de constater que la réussite scolaire n'est pas seulement due aux méthodes pédagogiques, même si ces méthodes sont sophistiquées. Elle est due, avant tout, à l'environnement et à l'apprenant lui-même, c'est-à-dire au support social et psychologique, cela exige une recherche plus étendue sur ces supports pour mieux cerner le problème et savoir pourquoi un adolescent algérien au lycée n'arrive pas à maîtriser une langue seconde. Dans quelle mesure les facteurs sociaux, psychologiques et cognitifs ont-ils des incidences sur la production langagière de chacun d'eux ? La réponse à ces questions demeure conditionnelle aux résultats de l'analyse du corpus.

---

<sup>104</sup> Corder, (1980), Op. cit., P 9-16

## 2.1.2. L'erreur morphosyntaxique

La définition de l'erreur morphosyntaxique nous permettra de replacer tout d'abord cette notion dans le champ de notre réflexion avant de l'envisager plus particulièrement dans le cadre de l'enquête et nous invitera également à établir une connexion avec les autres types d'erreurs.

Définir la morphosyntaxique en tant que composante de la grammaire, nous amène à poser la question suivante, qu'est-ce qu'une compétence grammaticale ?

Compte tenu de la définition proposée par Besse et Porquier (1991), la grammaire sera définie comme la connaissance intériorisée que possède l'usager d'une langue ; il s'agit d'un ensemble de règles d'usage qui nous guident pour parler et écrire correctement une langue.

Mais, la délimitation des connaissances grammaticales a fait l'objet de plusieurs débats au cours des années ; en effet, la conception traditionnelle de la grammaire a circonscrit son objet d'étude sur « *l'ensemble des connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue* »<sup>105</sup>

Cette conception s'est élargie au début des années 1960 avec Chomsky. Appelée : « grammaire générative-transformationnelle, cette grammaire se base sur une composante centrale qui est la syntaxe et deux composantes périphériques qui se réduisent à la phonologie et la sémantique. Alors que la morphologie est traitée à l'intérieur de la composante syntaxique.

Plus tard, avec les travaux de Widdowson 1980, la composante grammaticale a été identifiée par une conception relativement élargie et qui recouvre deux types spécifiques de phénomènes : les règles d'usage (c'est-à-dire des règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue sans éliminer les aspects sémantiques) et les règles d'emploi (qui englobent selon Claude Germain et Séguin Hubert, la composante discursive relative aux règles de cohésion et celles de cohérence d'ordre sémantique). À l'instar de ces travaux, nous croyons préférable de recourir à la dernière conception qui tient en compte des situations de communication concrètes dans les quelles toute langue s'utilise ; c'est pourquoi, nous proposons d'en faire l'économie dans la définition suivante :

La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens, l'apprenant doit produire un énoncé selon les principes morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue.

---

<sup>105</sup> Germain Claude et Séguin Hubert, (1998), *le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, p 36.

Au plan morphosyntaxique, l'apprenant doit être capable de produire :

- Des éléments : (morphèmes, racines (affixes (préfixes et suffixes) et mots).
- Des catégories : (nombre / genre, Transitif / intransitif/ passif, passé / présent / futur
- Des classes de mots : ( nom, verbe, adjectif, adverbe ...)
- Des structures : (Mots composés et complexes, Syntagmes (nominal, verbal), Propositions (principales, subordonnées, coordonnées) et phrases (simple, composée)
  - Des processus : (nominalisation, Transformation, Transposition)
  - Des relations: (accords).

La composante morphosyntaxique est primordiale dans toute production écrite mais elle est liée à une autre compétence essentielle, il s'agit de la composante sémantique. La question du sens est le centre même de la communication. Néanmoins, l'apprenant doit prendre en considération l'organisation de la forme en cohérence avec l'organisation du sens. Il doit produire un texte tout en organisant le sens des mots. Il est tenu de manifester les types de relation sémantique :

- a. La sémantique lexicale : Les termes utilisés doivent référer, connoter et être en relation avec le contexte de la production, afin d'assurer la cohérence de la production écrite.
- b. La sémantique grammaticale : L'apprenant doit investir les éléments grammaticaux, tel que les catégories, les structures ..., selon le sens de l'idée visée.
- c. La sémantique pragmatique : Il doit aussi introduire dans ses productions des substitutions, des présuppositions...

Telle qu'énoncée antérieurement, la problématique de l'erreur morphosyntaxique en L2 laisse entendre qu'il importe de circonscrire notre champ d'étude afin de mieux saisir cette composante : qu'est-ce que la morphosyntaxe ?

À la vue du nom, la morphosyntaxe est composée de deux éléments : morphologie et syntaxe. Ce sont d'ailleurs ces éléments qui servent de point de repère dans l'identification des erreurs morphosyntaxiques des apprenants de notre corpus.

### **2.1.2.1.La morphologie**

Nous pouvons caractériser la morphologie comme le domaine de la grammaire qui s'intéresse aux formes, leur constitution simple ou complexe, l'identité des morphèmes qui entrent dans la composition des mots (suffixes, flexion ...etc.) et les règles qui les

organisent.

Selon le dictionnaire de didactique du français, « *la morphologie est la partie de la linguistique qui a pour objet l'étude de la forme et de la construction des morphèmes* » Selon cette définition, la morphologie s'occupe des composants qui entrent dans la formation des mots.

En linguistique, la morphologie est comprise comme étant « *La partie de la grammaire qui étudie la forme des mots et les variations de leurs désinences* »<sup>106</sup>.

Cette définition nous permet de concevoir la morphologie telle une branche de la grammaire qui se propose d'étudier les mots sur le plan formel, ainsi que les variations que subissent leurs désinences.

De même, selon le Bon Usage: « *la morphologie étudie les morphèmes ou éléments variables dans les mots.* »<sup>107</sup>

Pour résumer ces définitions, nous pouvons dire que la morphologie est une science qui constitue une branche de la grammaire, elle traite de la forme des mots, en étudiant leurs structures internes (c'est à dire les variations des morphèmes).

Dans ce sens, Cuq J.P. distingue deux domaines différents pour qualifier la morphologie française : il s'agit de la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle

Pour le même auteur, la morphologie dérivationnelle « *décrit les phénomènes d'affixation (préfixation et suffixation) et la composition, entraînant la création des nouvelles unités lexicales* » alors que La morphologie flexionnelle « *se situe du côté de la morphosyntaxe qui concerne :*

- *La variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale*
- *La variation en personne, temps, mode et aspects des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale*<sup>108</sup>

Cette distinction met l'accent sur deux aspects différents de la morphologie française ; l'un s'intéresse à la formation des mots et l'autre aspect s'occupe des unités grammaticales. C'est pourquoi, nous optons par la suite, de répartir les erreurs morphologiques selon cette typologie : les erreurs concernant les affixes sont appelées erreurs dérivationnelles et celles qui sont relatives aux flexions sont nommées ; erreurs flexionnelles.

---

<sup>106</sup>LAROUSSE *Dictionnaire encyclopédique*, Paris : Larousse / VUEF, 2002, p.1043

<sup>107</sup>Grevisse Maurice, *Le Bon usage*, Louvain Duculot, 14e édition revue par A. GOOSSE (version électronique), 2008, p.15.

<sup>108</sup>Cuq J. P., (2003), op. Cit., P 170.

### 2.1.2.2. La syntaxe

Du point de vue étymologique, le mot « syntaxe » provient "du grec *syntaxis* qui signifie : la mise en ordre »<sup>109</sup>

Selon J.P.Cuq, La syntaxe est une des composantes de la grammaire d'une langue. *Dans l'acception traditionnelle, elle contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases de la langue »*

En tant que domaine de grammaire, la syntaxe s'intéresse donc, aux formes en tant qu'elles se combinent et se construisent d'une certaine façon pour constituer des phrases.

*La linguistique moderne oppose syntaxe et sémantique sur ce point. ainsi, c'est en vertu d'une règle de syntaxe du français concernant les adverbes que l'énoncé « Jean a acheté hier une presque voiture », inacceptable pour tout locuteur francophone, sera déclaré agrammatical. C'est au contraire une règle sémantique qui rendra compte de l'inacceptabilité de l'énoncé « Certainement, il a peut-être changé de voiture »*

*Les approches formalistes considèrent que la syntaxe constitue l'interface entre les interprétations sémantiques et l'organisation phonologique de l'énoncé. Au contraire, les approches fonctionnalistes considèrent que la syntaxe et la phonologie permettent conjointement de rendre perceptibles les structures cognitives sous-jacentes aux énoncés. Mais les unes comme les autres prennent la phrase comme unité maximale de l'analyse, l'étude des combinaisons entre phrases relevant de l'analyse du discours ou de la rhétorique ; c'est ce postulat qu'ont remis en cause les approches macro syntaxiques ».*

Selon Grevisse : " la syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe »<sup>110</sup>

A partir de ces définitions, nous constatons que la syntaxe est toujours conçue comme la façon d'organiser les mots au sein de la phrase. Autrement dit, la syntaxe comme étant une partie de la grammaire, s'attache à fixer des règles pour aboutir à une manière de combiner les mots afin de former des phrases grammaticales. Elle a pour objectif la définition des lois qui régissent la combinaison des expressions complexes pour permettre leur décomposition en des éléments plus simples.

---

<sup>109</sup>LAROUSSE, op.cit., p.1526.

<sup>110</sup>Grevisse Maurice, *Le Bon usage...* op.cit., p.15.

### 2.1.3. L'analyse des erreurs : de l'analyse contrastive à l'analyse cognitive

Il est évident qu'il existe une grande diversité de théories linguistiques qui visent à catégoriser et à analyser de différentes manières, les mêmes pratiques linguistiques. De l'analyse contrastive apparue à partir des années 1950 aux approches récentes de l'analyse des erreurs qui s'appuient sur la psychologie cognitive et la linguistique cognitive, les études systématiques sur l'erreur varient et grâce à la théorie de l'interlangue, l'erreur est considérée comme un repère sur le fonctionnement de l'apprentissage.

Les erreurs systématiques sont nombreuses et variées. Celles-ci, peuvent affecter la construction syntaxique, lexicale ou phonologique de la langue. C'est une opération mentale qui se traduit sous différentes formes.

Voyons, à présent, comment chaque théorie d'analyse conçoit l'erreur et l'explique :

#### 2.1.3.1. L'analyse contrastive

Dans le cadre de l'analyse contrastive, les erreurs sont liées à plusieurs facteurs. Mais, la cause principale est liée au transfert négatif dû au poids de la langue maternelle comme l'a montré beaucoup de chercheurs (Uriel Weinrich 1953, Robert Lado 1957). L'analyse contrastive, consiste à comparer les langues de l'apprenant pour pouvoir détecter les zones de différences entre les deux langues en questions.

Sur le plan didactique, l'objectif des behavioristes était de mettre en place des méthodes d'enseignement qui visaient un apprentissage sans erreurs « *L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates* »<sup>111</sup>

D'autres raisons sont relatives aux facteurs psycho-cognitifs, socioculturels, et même d'ordre méthodologique dont s'occupe la pédagogie et dont le premier responsable est l'enseignant.

Selon la théorie behavioriste, l'erreur varie et dépend du contexte extérieur (l'environnement), de l'enseignant (médiateur) ou de l'apprenant lui-même (erreurs de compétence) et l'analyse des erreurs ne peut se faire que si nous nous appuyons sur cette comparaison efficace et obligatoire entre la langue d'origine et la langue cible (L1 – L2) pour mettre fin aux erreurs.

---

<sup>111</sup> Corder S.-P., op. Cit, p.9.

La comparaison de la L1 et de la L2 permet de déterminer les difficultés que les apprenants risquent de rencontrer et aide à les prévoir et d'agir d'une manière à les faire éviter.

L'analyse contrastive basée principalement sur les travaux de la linguistique structurale et distributionnelle (Bloomfield), fait intervenir aussi la théorie béhavioriste (Skinner). Le transfert de la langue 1 à la langue 2 constitue le point de départ des analyses des erreurs. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère qui est proche de la langue 1 est plus facile qu'apprendre une langue différente ou lointaine.

Cette explication fait appel à la notion du Transfert déjà défini par Norbert Sillamy comme « *le report d'une habilité acquise dans un domaine sur une activité plus ou moins voisine* »<sup>112</sup>.

### **2.1.3.2. La théorie de l'inter-langue**

Comme nous l'avons signalé auparavant, l'analyse cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système. Et afin de comprendre le fonctionnement des erreurs en langue seconde ou étrangère, nous devons passer par cette notion opératoire :

Qu'est-ce que l'interlangue ?

Selon J.P. Cuq. Cette notion désigne : « *la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une ou de l'autre. Il s'agit en effet, d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit comme tel.* »<sup>113</sup>

Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue, car il est censé apprendre la règle de la langue 2, la généraliser et l'appliquer.

En effet, et comme tous les apprenants de langue étrangère les apprenants algériens développent des stratégies d'apprentissage qui consistent à créer des systèmes de règles qui ne s'appliquent ni à l'arabe, ni au français pour résoudre leurs difficultés d'apprentissage. C'est ce qui est appelé *interlangue*.

Le terme et la notion d'inter-langue (issue de l'anglais *interlangage*) proviennent de

---

<sup>112</sup> Cité par J.P.CUQ, (2007), Op. Cit, P 86.

<sup>113</sup> Cuq J. P. (2003), Op. Cit., P 139

Selinker (1972), qui y voit « une structure psychologique latente » qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en phase de production. Cette structure, qui comporte des éléments linguistiques, constitutifs de l'interlangue, est elle-même le produit d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de la langue étrangère, stratégies de communication en langue étrangère, sur généralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère.

Les appellations sont nombreuses : « *le système intermédiaire* », « *le système approximatif* », « *compétence transitoire* », « *dialecte idiosyncrasique* », « *grammaire intériorisée* », mais finalement, le terme le plus utilisé reste celui d'*interlangue*.

Pour parler de la notion d'interlangue, nous faisons référence également à une définition présentée par Besse, H et Porquier, R qui nomment interlangue : « *La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu' on l appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue* »<sup>114</sup>.

Corder (1967) parle de « *compétence transitoire* », pour désigner le système de règles d'une langue X intériorisé par un locuteur – apprenant non natif de cette langue : le terme de « *compétence* » s'appuie là sur la distinction Chomskyenne entre compétence et performance, et renvoie donc au système linguistique interne, individuel d'un apprenant.

Tout apprentissage est source potentielle d'erreurs ; comme le déclare Frei « *il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors du discours, dans la conscience linguistique* ». Il appelle cette forme d'assimilation « *instinct analogique* ». <sup>115</sup> Ce processus est très observé dans les situations de langue étrangère où l'élève imite les modèles du système de sa langue maternelle dans la production de la langue étrangère.

Ce processus interne de l'apprenant semble possible durant l'acquisition d'une L1, où l'apprenant n'est pas soumis aux contraintes de l'apprentissage ; il pourrait se contrôler en activant son système d'acquisition face à l'erreur révélatrice de son évolution langagière. Mais, au cours de l'apprentissage d'une L2, l'apprenant doit respecter les exigences imposées par les méthodes et les programmes de l'institution scolaire sans nier l'influence de la langue maternelle qui pourrait entraver l'apprentissage de la langue seconde si l'enseignant est

---

<sup>114</sup> Besse, H et Porquier, R, op. cit., p.217

<sup>115</sup> Cuq J.P., (2007), Op. Cit., P 48

absent. Il se pourrait que la langue maternelle soit à l'origine de cette erreur. Dans ce cas, l'apprenant tout seul ne pourrait pas résoudre le problème, surtout devant cette langue qu'il ne maîtrise pas parfaitement, et là surgit le rôle de l'enseignant.

Pour Besse et Porquier (1984), l'approche contrastive présente néanmoins une utilité qui réside dans les possibilités qu'elle offre pour fournir aux apprenants des explications basées sur des informations contrastives appropriées à leur langue maternelle et aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent. Il convient cependant de garder à l'esprit que « *l'identification d'erreurs systématiques, c'est-à-dire d'un système d'erreurs, est tributaire des échantillons analysés, et des conditions de production du discours, aussi bien dans un cadre pédagogique contraint que dans la communication spontanée* »<sup>116</sup>.

Des nouvelles recherches ont contribué à renouveler la perspective de l'approche contrastive comme celle de Louise Dabène «*Pour une contrastivité revisitée* » (1996), qui nous invite à revaloriser le rôle de la langue maternelle de l'apprenant en exploitant les liens entre la L1 et la L2.

Cette approche d'intercompréhension met l'accent sur le versant positif du transfert afin de remédier aux erreurs par l'intermédiaire des similitudes entre les deux langues en question « *Les sujets confrontés à une tâche de lecture en langue voisine sont amenés à mettre en œuvre, lors de leur activité cognitive de construction du sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété en entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif.* »<sup>117</sup>. Cette nouvelle approche qui tente de donner un nouveau souffle à l'approche contrastive limitée, nous invite à interpréter les erreurs des apprenants dans une dimension qui nous semble plus stratégique et pour ce faire, nous devons délimiter certaines notions opératoires dans le contexte de cette étude.

La notion d'interlangue permet, dans une perspective cognitive, d'appréhender les productions et les erreurs des apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration. Ce qui nous aide à dépasser les constats ou les pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle des erreurs ou à traquer uniquement les interférences de la langue maternelle.

---

<sup>116</sup> Besse H et Porquier R, op. Cit., p 210

<sup>117</sup> Dabène, L., (1996), « Pour une contrastivité revisitée ». *Comprendre des langues voisines*, ELA, n° 104, p 398.

### 2.1.3.3. L'analyse cognitive de l'erreur

Faisant suite à la démarche précédente, l'analyse cognitive des erreurs qui a réagi contre les conceptions de la théorie béhavioriste, met l'accent sur le programme interne de l'apprenant. Elle s'appuie sur la théorie Chomskyenne, qui se fonde essentiellement sur la linguistique et la psycholinguistique appliquée. Ce courant est représenté essentiellement par des chercheurs comme Corder et Porquier, auxquels viennent s'ajouter Py et Noyau, reconvertis à cette approche.

D. Gaonac'h signale que lorsqu'un apprenant commet des erreurs en L2 et qui s'observent aussi en L1, cela s'explique par le fait qu'il développe « *un processus actif d'acquisition* ». Celui-ci développe le système langagier du sujet qui surgit lors de l'apparition des erreurs en L1 et en L2.

L'apprentissage de L2 est déterminé donc, par un facteur provenant de l'apprenant, exerçant en quelque sorte une suprématie, après avoir disposé de composante linguistique dirigée et contrôlée par "*un programme interne*", (D. Gaonac'h)<sup>118</sup>. En commettant des erreurs l'apprenant développe des stratégies propres à lui pour s'approprier le système de la L2 et si ses hypothèses sont fausses, il finira par produire des formes erronées.

De ce fait, la langue maternelle ne constitue pas toujours la source unique des erreurs comme l'a indiquée l'approche précédente et il sera inutile de la comparer avec la langue cible, mais il faut centrer la tâche sur l'apprenant, car celui-ci dispose d'une capacité lui permettant de distinguer les ressemblances et les différences des deux langues en activant son savoir acquis. Cette vision nous mènera à mettre l'accent sur l'apprenant et son programme interne qui contrôle les composantes linguistiques après en avoir disposé.

J.P. Cuq nous explique clairement la nouvelle théorie pour comprendre les origines des erreurs « *L'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système* »<sup>119</sup>. L'analyse porte ici, sur les erreurs commises par les apprenants. Dans cette perspective, l'apprenant au cours de son apprentissage se construit un système intermédiaire propre à lui, à mi-chemin entre le système de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ; il s'agit de l'interlangue.

---

118 Gaonac'h Daniel (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier p 98.

<sup>119</sup> Cuq, J.P. (2003). Op. Cit., P139

### 2.1.3.3.1. Qu'est-ce qu'une analyse cognitive des erreurs :

L'analyse cognitive des erreurs vise à comprendre le fonctionnement de l'erreur. Elle se réalise à travers trois phases essentielles :

- Identifier le processus qui construit l'erreur
- Définir le système qui gère ce processus
- Tenter de remédier l'erreur

### 2.1.3.3.2. La théorie Culiolienne :

Il est évident donc, que les pratiques langagières sont basées sur des opérations cognitives, mais, pour connaître le fonctionnement de ces différentes opérations, il est nécessaire de démontrer le rapport du langage à la pensée. Cet objectif a constitué, depuis plusieurs décennies, une occupation majeure des chercheurs.

Les opérations cognitives de l'esprit sont conçues comme étant un système complexe de traitement de l'information qui fait appel à différentes opérations mentales. Est-il possible de l'étudier dans une dimension linguistique sans interpellier les sciences de la psychologie mentale ?

Dans son séminaire de 1985, Antoine Culioli répond à cette question, « *Nous [linguistes - P.L.] n'étudions pas l'activité cognitive telle qu'elle peut nous apparaître au travers des conduites non-verbales mais à travers des conduites qui sont toujours verbalisées* »<sup>120</sup>. Il est à noter, que la linguistique énonciative Culiolienne est une approche qui a pu développer une théorie des opérations cognitives. Selon Culioli, toute activité langagière fait appel à des opérations d'ordre cognitif donnant lieu à des opérations d'ordre linguistique.

Dans ce sens, Auroux Sylvain<sup>121</sup>, pose la question suivante : Comment peut-on construire une théorie des opérations en laissant à la machinerie intellectuelle le statut de boîte noire ? Pour répondre à cette question il se réfère à Antoine Culioli qui a proposé un modèle d'énonciation qui s'articule autour de trois niveaux d'opérations :

---

<sup>120</sup>Culioli, A. (1985), *Notes du séminaire de D.E.A. – 1983-1984*, Poitiers, P 25.

<sup>121</sup> Auroux Sylvain, (1992), « la philosophie linguistique d'Antoine Culioli » in *La théorie d'Antoine Culioli : ouvertures et incidences*, Ophrys, Paris, p 42.

- Niveau 1 / Le langage est une activité gérée par des opérations cognitives inaccessibles à l'observation directe. Ces opérations sont des représentations mentales qui dirigent le langage.
- Niveau 2 / Le langage se manifeste à travers des pratiques langagières (le texte). Il constitue de son côté, la représentation du niveau 1 et il correspond à ce qui est observable.
- Niveau 3 / Qui s'appuie sur la représentation du niveau 2. Les pratiques langagières sont significatives, elles permettent de manifester les opérations cognitives (niveau 1) à travers le texte (niveau 2).

La mission du linguiste consiste donc, à reconstruire ce modèle à partir de l'observation des énoncés à l'appui du système de représentation métalinguistique. Auroux Sylvain, résume ces niveaux ainsi : « *L'objet de la psychologie correspond donc au niveau 1 ; ce qui est observable (les formes linguistiques) au niveau 2 ; la théorie linguistique au niveau 3* »<sup>122</sup> Autrement dit, tout acte d'énonciation (oral ou écrit) implique une activité langagière cognitive basée sur des opérations mentales (se situer, agir et représenter). Pour mieux illustrer cette approche, nous proposons un exemple tiré du corpus de notre corpus :

A 85/ \***cette (ce)** diplôme n'est pas valable.

Si nous adoptons l'analyse cognitive pour expliquer cette erreur, nous devons d'abord, comprendre le processus conduisant à l'erreur à partir d'un ensemble d'hypothèses. La deuxième phase d'analyse consiste à définir les systèmes qui gèrent ce processus afin de vérifier les hypothèses émises et la remédiation intervient en troisième lieu.

Dans ce cas, il y a deux probabilités :

- Hypothèse 1/ l'apprenant se trompe sur le genre de « diplôme ». Cette hypothèse nous amène à recourir à la langue 1 de l'apprenant (l'arabe classique) : nous remarquons que le mot « diplôme » est féminin en arabe ; ce qui renforce l'hypothèse 1.
- Hypothèse 2 / il n'arrive pas à comprendre la différence entre « cette » et « ce ».

---

<sup>122</sup> Idem, p43

## 2.2. Types et classement des erreurs analysées :

En effet, la situation linguistique algérienne nécessite le recours à l'analyse des erreurs en dépit des limites que représente l'approche contrastive basée sur la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère

Dans cette perspective, nous ne pouvons-nous empêcher d'avoir recours à cette approche mais en sortant du cercle de la langue maternelle pour identifier les raisons multiples et les sources des erreurs qui peuvent varier de celles liées à l'apprenant lui-même aux celles causées par l'apprentissage.

Rappelons que l'écart entre les deux systèmes de langues n'est pas considéré comme un repère unique pour expliquer le fonctionnement de ces erreurs morphosyntaxiques, nous devons tenir compte également, des influences que causerait les mauvaises stratégies adoptées par chaque apprenant et l'apprentissage antérieur insuffisant (insuffisances liée aux faiblesses des méthodes pédagogiques appliquées).

Dans cette partie, nous proposons de délimiter une approche d'analyse bien évidente pour mieux élucider son application sur notre corpus lors de l'analyse des données.

En somme, nous ne pouvons pas attribuer l'existence de l'erreur à un seul facteur, il serait nécessaire de tenir compte des influences que causerait le grand écart existant entre les deux systèmes linguistiques, les mauvaises stratégies adoptées par chaque apprenant (niveau limité d'intelligence) et l'apprentissage antérieur insuffisant (insuffisances liée aux faiblesses des méthodes pédagogiques appliquées).

En conséquence, en essayant de rapprocher les différents points de vue cités plus haut, nous essayons de nous positionner face à cette divergence d'opinions, en situation d'apprentissage, il nous semble qu'il ne faudrait pas culpabiliser totalement la langue maternelle comme source unique de l'erreur, comme il ne serait pas juste de culpabiliser l'apprenant tout seul en tant que responsable unique capable de s'approprier le FLE en comptant seulement sur ses propres stratégies.

Il semble évident que la langue maternelle pourrait servir l'apprentissage en cas de présence d'apprenant capable de transmettre son message correctement, en faisant appel aux transferts positifs. Tandis qu'un apprenant incapable de la faire risquerait de tomber dans les erreurs.

Sur cet axe de recherche, nous pouvons dire qu'en situation d'apprentissage, les difficultés sont présentes selon différents niveaux, tels que le niveau syntaxique, morphologique, lexical, sémantique,...etc., et comme nous nous occupons d'étudier l'erreur

morphosyntaxique, il nous semble que celle-ci dépend de deux facteurs principaux :

Bref, nous voulons examiner dans quelle mesure les ressemblances et les différences d'organisation grammaticale entre les deux langues (l'arabe et le français) influent sur les représentations de ces apprenants et par la suite sur leurs productions écrites

Pour ce faire, il est nécessaire de classer les erreurs selon leur origine. Richards (1971)<sup>123</sup> a proposé une grille pour expliquer les erreurs selon cette optique. Il a identifié deux types majeurs d'erreurs que nous adoptons dans notre analyse.

### **2.2.1. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences interlinguales :**

Le premier est lié au degré de similitudes et de différences entre le français et l'arabe. ce type d'erreurs est appelé interlinguales ; il résulte de l'interférence de la L1.

### **2.2.2. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences intralinguales :**

Le deuxième est propre aux différentes stratégies que développe l'apprenant en fonction de la tâche donnée par l'enseignant et du programme pédagogique. Les erreurs intralinguales comportent toute erreur de développement qui reflète les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Il s'agit essentiellement de : la sur-généralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant.

## **Conclusion**

Bref ; il serait trop prétentieux ou trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques, et d'autres facteurs psycholinguistiques comme la motivation, les savoirs déjà acquis, etc., génèrent des erreurs ; dans ce sens, nous devons prendre en compte tous ces facteurs afin d'aboutir à des résultats évidents et pertinents.

---

<sup>123</sup> Richards, J.C. (1971), "Error Analysis and Second Language Strategies" in *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219 Cité par Harriet K. Namukwaya (2014), « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere » in *Synergies Afrique des Grands Lacs n°3* - p212.

## Chapitre 3 : Aspects de la situation socioculturelle des apprenants algériens

### Introduction

Les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants arabophones en rédigeant en langue française, sont nombreuses et multiples. Il est aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des difficultés majeures au niveau de l'écrit et envisager des solutions efficaces suppose de cerner réellement, ces difficultés et de les comprendre en fonction du contexte socioculturel des apprenants.

Se pencher sur la situation sociolinguistique des apprenants algériens est particulièrement, intéressant dans la mesure où « *la diversité langagière est étroitement liée à la nature des groupes et des catégories qui existent dans une société donnée.* »<sup>124</sup>. Raison pour laquelle, il est obligatoire de mieux comprendre les caractéristiques de trajectoires sociolinguistiques algériennes qui ont un impact visible sur le comportement langagier des élèves de notre échantillon puisqu'ils font partie de la société algérienne. Ce que nous pouvons déduire des travaux effectués dans ce domaine ; c'est que la situation linguistique en Algérie est d'autant plus compliquée que les langues sont d'origines différentes.

En effet, L'Algérie abrite une grande diversité linguistique : L'arabe dialectal parlé par la majorité de la population, l'arabe « classique », qualifiée aussi par « littéraire », le français, patrimoine colonial toujours présent dans le paysage sociolinguistique algérien et deuxième langue apprise à l'école dès la deuxième année primaire. Abderrezak Dourari le note d'une manière très nette : « *le français donc est de facto une seconde langue officielle de l'Algérie. Les documents officiels sont traduits en langue française ou portent des mentions dans cette langue* »<sup>125</sup> Ajoutons à cela, le tamazight avec ses différentes formes régionales ou locales ; le Chaoui, le M'zabi, le Tergui et le kabyle. Cela conduit à enfoncer une porte ouverte car, le statut de ces variétés berbères reste problématique. D'après son étude : *Pluralisme linguistique et unité nationale*, Dourari affirme que « *les variétés berbères et l'arabe algérien sont classés implicitement parmi les dialectes populaires autochtones régionaux.* C'est la solution diglossique qui a été retenue en Algérie à ce jour. *Cette solution a son correspondant dans la réalité sociolinguistique d'aujourd'hui. En termes socio*

---

<sup>124</sup> Baylon. Christian, (1996), *Sociolinguistique ; société, langue et discours*, Nathan. Université 2<sup>ème</sup> édition. 1996. p75.

<sup>125</sup> Dourari, A, (1997), « Pluralisme linguistique et unité nationale », *In plurilinguisme et identités au Maghreb*. PUR, N°223. Rouen, 1997, P49

*psychologiques et institutionnels, les locuteurs lettrés recourent spontanément au français ou à l'arabe scolaire pour les rapports formels et aux variétés berbères et arabe algérien pour les rapports intimes* »<sup>126</sup> Ceci a permis de générer aussi bien des échanges et des complémentarités que des contradictions et des conflits. De ce fait et devant la revendication berbère qui dispose d'une force organisée en kabyle surtout, le débat autour de la question des langues présentes en Algérie, s'enflamme de plus en plus ; L'Algérie est une société où apparaît une forme linguistique plurielle au plan social : l'arabe conventionnel ou classique / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies.

À ce niveau-là, ce qui mérite d'être souligné, c'est que la réalité plurilingue en Algérie rend le problème de classement des langues plus crucial ; un même sujet peut employer diverses variantes dans une même production. C'est ainsi que le parler algérien est souvent qualifié d'un amalgame de codes et un usage linguistique diversifié. « *Pour certains spécialistes, les langues dites dialectales seraient au Maghreb les véritables langues nationales : la variété qui est baptisée « langue » n'est pas la langue nationale (parlée réellement par le peuple), mais une sorte de forme supranationale qui n'est parlée qu'occasionnellement et dans des situations restreints* »<sup>127</sup>.

La situation de la pluralité des langues en Algérie s'instaure comme un patrimoine national fortement symbolique de rencontre de civilisations multiples ; différents peuples s'y sont succédés et ont laissé des traces linguistiques permanentes qui se réunissent et se reflètent clairement dans les pratiques langagières des algériens ; y compris les élèves à l'école qui ne peuvent pas dépasser la complexité de ces systèmes totalement différents Cette section sera donc, consacrée à présenter un bref aperçu sur la réalité linguistique des apprenants enquêtés afin de mieux situer le contexte sociolinguistique algérien tout en mettant en évidence les particularités des langues en contact.

En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être mené sans l'impact du contexte social qui détermine implicitement sa vision du monde et ses représentations « *l'individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel* »<sup>128</sup>. Son appartenance à une communauté influence son apprentissage à travers ses

---

<sup>126</sup> Idem, P49

<sup>127</sup> G. Grandguillaume, (1997), « le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », in *plurilinguisme et identités au Maghreb*, Foued Laroussi , P.U. Rouen, .P17.

<sup>128</sup> Zarate G., (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p24.

représentations et ses connaissances acquises auparavant. C'est pour cette raison que nous avons consacré ce chapitre à la description du contexte socioculturel de l'apprenant algérien.

### 3.1. Situation linguistique

L'Algérie, en tant que pays marqué par ses variations langagières représente une situation linguistique spécifique et complexe : outre les différentes variétés qui se cohabitent au sein de son territoire : l'arabe dialectal, le tamazight avec ses différentes formes régionales, l'arabe classique et le français sont constitués les deux langues fortement présentes dans le paysage linguistique et premières langues apprises à l'école :

Inséré au sein de cette diversité linguistique, l'apprenant algérien, en l'occurrence, ne peut construire des connaissances en langue étrangère qu'à partir du système langagier déjà acquis. L'interaction entre ces différentes formes linguistiques par un même individu provoque des phénomènes d'écarts à la norme linguistique écrite

Mettre en évidence le lien entre les difficultés des apprenants rédigeant en langue 2 et les différences entre les systèmes linguistiques déjà acquises nous aident à dévoiler les facteurs linguistiques provoquant les erreurs comme l'a déjà démontré beaucoup de chercheurs (Brahim Ahmed, 1994, Guy Fève, 1985, Danielle Leeman-Bouix, 1994) qui ont insisté sur la nécessité de rappeler le mécanisme linguistique des langues en contact afin de pouvoir dégager l'origine des erreurs.

*« Face au dilemme imposé par la norme linguistique en vue de cerner le mot juste, tout sujet apprenant est supposé mettre en rapport contrastif les langues qui lui sont familières et ce, en vue de s'en tenir aux règles grammaticales édictées auxquelles il devrait se soumettre ».*<sup>129</sup> De ce fait, c'est en étudiant la complexité des répertoires et des pratiques de langues de ces jeunes élèves issus du milieu algérien, que nous pourrions comprendre le fonctionnement des pratiques langagières non canoniques en langue 2.

Evoquer la situation sociolinguistique en contexte algérien nous conduit à distinguer deux variétés linguistiques majeures; il s'agit de la langue arabe et de la langue française qui sont toujours en contact permanent. Mais, notons que la langue arabe existe en plusieurs formes (l'arabe classique et l'arabe dialectal) en outre les langues berbères qui sont pratiquées sur le territoire algérien. Dans ce cas, le terme de bilinguisme s'applique-t-il à cette société ?

---

<sup>129</sup>Bahloul Noureddine, « les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE », In *Synergies Algérie*, N°1, 2007, page 64.

### 3.1.1. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie

Sur ce point, différents avis se sont manifestés. Chachou Ibtissem a qualifié cette réalité par « *une polyglossie* » où les langues sont en concurrence entre elles : « *l'arabe institutionnel avec le français et l'arabe algérien avec les langues berbères. Les premières dans la sphère officielle et la seconde dans la sphère non officielle* ». <sup>130</sup>

Cette typologie adoptée par Chachou nous permettra de distinguer deux sphères linguistiques en Algérie ; L'une est officielle parce qu'elle rassemble des langues alors que la deuxième est non officielle dans la mesure où elle regroupe des parlers régionales qualifiés de dialectes à caractère oralisé.

Dans la même perspective, elle a décrit la réalité sociolinguistique algérienne plurilingue en parlant d'un *bilinguisme arabe officielle-langue française dans des domaines d'usage formels* » et d'une *diglossie arabe officielle/arabe algérien. L'un étant réservé à des domaines formels et l'autre à des domaines informels* » <sup>131</sup>

D'un autre côté, elle a présenté la langue Tamazight comme une « *langue polynomique* » qui fait l'objet d'une revendication visant à l'officialiser.

Georges Ludi et Bernard Py, dans leur ouvrage « *Etre bilingue* », proposent deux perspectives fondamentales pour caractériser la compétence bilingue :

➤ « *La compétence bilingue se définit par rapport à la compétence unilingue. Plus précisément, un bilingue parlant L1 et L2 possède deux composantes d'une compétence qui ne saurait être caractérisée qu'à travers une étude de L1 et L2 ? (...) quels sont les phénomènes d'interférence qui s'établissent entre elles ? Ainsi la compétence bilingue reçoit-elle un statut négatif.* ».

➤ « *Le bilingue possède une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de L1 et L2. (...) cela signifie qu'il exploite les possibilités propres à un répertoire double. Ainsi par exemple face à d'autres bilingues, il peut utiliser des formes mixtes parfaitement régularisées.* » <sup>132</sup>

Le choix entre ces deux positions différentes, conduit à choisir entre deux perspectives totalement contradictoires. Mais, on ne peut pas risquer d'opter pour une position sans passer par l'étude de la spécificité de notre échantillon.

---

<sup>130</sup> Chachou, I. (2011). *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques*. Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Mostaganem. P 59.

<sup>131</sup> Idem p 134.

<sup>132</sup> Ludi Georges et Py Bernard , (2003), *Etre bilingue*, PRTER LANG. SA, Editions scientifiques européens, Bern, P 82,83.

Martinet avance qu' " *il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme : emploi concurrent de deux idiomes par un individu à l'intérieur d'une même communauté, ne serait-ce que pour exclure l'implication très répondeuse qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause* »<sup>133</sup>. Cette citation ouvre la voie à différentes conceptions de bilinguisme puisqu'elle s'interroge sur le rapport qu'entretient le degré de la maîtrise d'un code linguistique donné avec la désignation par le terme « bilinguisme », Martinet pense donc, qu'un sujet bilingue doit maîtriser parfaitement les deux codes linguistiques à la différence des autres linguistes qui pensent qu'une connaissance insuffisante de ces deux variétés suffirait pour la qualifier ainsi. À titre d'exemple Titone définit le bilinguisme par : " *la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue*"<sup>134</sup>. En ce sens les apprenants des langues étrangères seraient parfaitement des sujets bilingues peu importe leur degré de maîtrise de la langue.

Si nous sommes amenés à identifier la situation du bilinguisme en Algérie, nous évoquons l'idée d'Abdelhak Abderrahmane Bensebia qui présente la situation de bilinguisme en Algérie en distinguant deux formes :

- « *un bilinguisme institutionnel* »: dans le système éducatif depuis 1962 où l'arabe partage les domaines qui relèvent de la légitimité et la souveraineté nationale à côté du français qui monopolise les domaines techniques et économiques.« *Ce cas de figure est dicté par la nécessité d'enseigner en français et le français dans les universités et les instituts spécialisés, et dans les domaines où le bilinguisme est présent avec le français et l'arabe dans les administrations publiques, et moins dans les entreprises privées, où le français est quasiment présent* ».
- *Un bilinguisme sociétal non institutionnel*, appelé aussi le bilinguisme de réalité communicationnelle où le français se manifeste dans le parler des locuteurs algériens et circule dans les divers phénomènes de contact notamment le « code switching » ; où le passage arabe- français chez les locuteurs algériens se fait de manière naturelle quand le locuteur ne trouve pas le mot en langue maternelle. Cette situation de blocage linguistique facilite le glissement langue maternelle/ langue étrangère, appelée en terme linguistique « alternance codique ».

Corollairement à tout ce qui vient d'être cité, le bilinguisme algérien est loin d'être un mode alternatif de deux codes. Mais il est plutôt restreint au système éducatif, là où le contact

<sup>133</sup> Martinet (1970- 1996), *Eléments de linguistique générale*, 4ème édition, Armand Colin/Masson, Paris, P 64.

<sup>134</sup>Titone (R) (1972), *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart. P11.

entre les deux langues ne tient pas seulement sur le plan de l'oral, mais aussi sur le plan de l'écrit avec l'affrontement sous-jacent de deux cultures différentes.

C'est un bilinguisme renforcé par le statut formel attribué à ces deux variétés (arabe /français) par l'Etat comme langues d'enseignements; c'est-à-dire que le type de rapport qu'entretient l'emploi des deux variétés linguistiques est un rapport de pouvoir, de conflit dont les effets engagent toute la société algérienne comme étant bilingue ou biculturelle.

D'une autre part et vue de l'amalgame de variétés de langues qui coexistent en Algérie, d'autres chercheurs ont imposé une reformulation du terme bilinguisme dans la mesure où il ne s'agit plus d'un rapport entre le français et l'arabe mais plutôt des rapports entre la langue française et les langues algériennes. Dans cette optique, on est amené à parler du :

### "Plurilinguisme" :

D'ailleurs, pour Dalila Morsly, la situation est plus complexe, elle préfère qualifier l'Algérie par un pays plurilingue : *« l'Algérie illustre bien cette sorte d'escamotage. On présente souvent notre pays comme un pays unilingue ou, lorsqu'on parle de bilinguisme que ce soit pour le défendre ou pour le déplorer- c'est uniquement à propos du contact arabe (arabifusha / français) seules, ces langues apparemment dignes d'être considérées comme des langues). Pourtant l'Algérie est bien dans l'état actuel des choses, un pays plurilingue : on y parle et on y écrit : el-arabifusha (arabe classique), el-arabia- daridja (arabe dialectal), le berbère avec ses différents variantes et le français. Ceci est une réalité. Il ne sert à rien de la nier. »*<sup>135</sup>.

Le fait de considérer la société algérienne comme une communauté multiculturelle, au de-là du réaménagement linguistique imposé par l'arabisation, amène à envisager son hétérogénéité linguistique et également, à animer un conflit permanent entre les langues en présence : l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français comme trois langues dominantes. À cela s'ajoute la langue amazigh ou berbère qui est composé aussi, d'un amalgame de parlers locaux ou régionaux ; le kabyle, le Chaoui, le Mzabi, le Tergui... dont l'usage se fait par groupes minoritaires de la société. Ces langues minoritaires entretiennent des rapports avec les langues dominantes dans le territoire algérien. Sur ce point, Saadane BRAIK résume le plurilinguisme à *« la présence de plusieurs langues maternelles de la langue arabe dans des situations officielles ou conformistes et à la présence du français dans des situations de communication quotidienne, sous la forme d'emplois concurrentiels ou exclusifs »*<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup>. Morsly D.,(1986), « unilinguisme ou plurilinguisme », *parcours maghrébins*, n°3, décembre. P.21.

<sup>136</sup> Braik Saadane, (2004), *in cahiers de langues et de littérature*, numéro spécial, université de Mostaganem, Algérie 2004, P14

Cependant, ce qui nous intéresse, c'est précisément le rapport entre les langues algériennes et la langue française, vu le rôle qu'elle joue au niveau des conduites langagières des algériens. La langue arabe classique ou conventionnelle demeure circonscrite dans l'espace scolaire ainsi que pour la pratique religieuse. Et malgré les tentatives de l'Algérie d'opter pour une démarche linguistique appelée « l'arabisation » afin d'éviter les pressions sociales de l'arabe algérien fortement conjugué au français, la tentative de remplacement n'atteint pas son objectif, puisque l'introduction d'un arabe conventionnel sans encrage avec la réalité algérienne à constructions syntaxiques éloignées de l'arabe classique en a paradoxalement accentué la situation. Ce qui a donné suite à une reconsidération du français qui peut assurer les différentes situations de communication en Algérie.

Aujourd'hui, la langue française entretient avec la société algérienne une relation qui ignore les frontières et les rigidités idiomatiques conventionnelles. Etant donné qu'au-delà de l'image symbolique qu'on lui attribue ; celle d'une langue de modernité, « *elle véhicule l'officialité sans être officielle, elle reste une langue de transmission des savoirs sans être langue d'enseignement, dans la mesure où les langues algériennes de l'usage arabe ou berbère sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle* »<sup>137</sup>.

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens :

Premièrement, les « francophones réels », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les « francophones occasionnels », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas, on relève le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe. Usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que : ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Et enfin, ce qu'on nomme des « francophones passifs » : cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

Dans cette perspective, M. Sabri estime que : « *même si la présence de la langue française a diminué dans les mass médias, elle occupe encore une place importante dans la presse écrite (quotidiens et autres périodiques), dans les médias audio-visuels tels que la chaîne III dont le programme est diffusé, principalement en français (...). Aussi, c'est dans cette langue que parait une version du journal officiel, les diplômes... les pièces d'état civil et*

---

<sup>137</sup> Idem, p 15.

*d'identité portant toujours la mention « écriture du nom en caractères latins »... ces données font que l'usage du français prépondérant dans plusieurs secteurs et domaines de la communication quotidienne »<sup>138</sup>. C'est pourquoi, la langue française occupe toujours une place fondamentale dans cette société et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Mais, comme on vient de le signaler, cette langue coexiste de toute évidence, avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique / l'arabe moderne) ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du berbère. Par rapport à ces langues, on a pu observer que le français garde une place non dérisoire dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique.*

À ce propos, Malika Sabri dans sa communication, résume le statut de langue française en Algérie ainsi : *« Si on réfère aux textes officiels (la constitution et la charte nationale), ils ne sont pas très explicites. Ils oscillent constamment entre le statut de langue étrangère privilégiée, celui de la langue seconde, celui de « langue scientifique et technique » et celui de langue « officielle ». Une diversité de concepts qui rend compte de la difficulté à définir le statut de cette langue car « partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne ».<sup>139</sup>*

De sa part, Calvet avance qu'« *Il faut alors distinguer d'abord, entre le bilinguisme, fait individuel qui relève de la psycholinguistique et la diglossie phénomène social* ».<sup>140</sup> En ce sens il serait préférable de passer aussi, par la mise en évidence de la notion de diglossie souvent attribuée au contexte linguistique algérien.

### **3.1.2. La diglossie en contexte algérien**

Le mot diglossie indique la présence de deux systèmes linguistiques co-existants sur un territoire donné, dont l'un occupe un statut sociopolitique inférieur que l'autre pour des raisons historiques ou politiques.

Fergusson dans son ouvrage « Diglossia » définit la diglossie comme « *une situation linguistique relativement stable dans laquelle , outre les formes dialectales de la langue ,*

---

<sup>138</sup> Sabri Malika (2007), « l'enseignement de la langue française en Algérie » in *l'éducateur .n° 09*, décembre 2007.P 13, 14.

<sup>139</sup> Ibid, P14.

<sup>140</sup> Calvet .J.L. La sociolinguistique, que sais-je ? .P.U.F. Paris, septembre 1995 .P36.

*existe une variété superposée très divergente , hautement codifiée (grammaticalement plus complexe ) , véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respecté (...) , qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle , utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté »<sup>141</sup>*

Ce phénomène apparaît lorsque les langues en contact ont des fonctions différentes. Ce qui provoque des situations linguistiques caractérisées par deux variétés ; "haute" et "basse" de la langue. Cette conception de Ferguson prend comme composante définitoire d'une situation de diglossie idéale, la présence d'une dichotomie séparant deux variétés linguistiques :

- Une variété prestigieuse (haute)
- Une variété moins prestigieuse (basse)

C'est ainsi le cas pour l'Algérie, lieu d'opposition entre une langue arabe standard (utilisé dans tout le pays) et le français utilisé aussi dans tout le territoire. Fait observé également entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. Le sujet algérien passe du code conventionnel qu'il est contraint d'utiliser dans certaines situations à un second code que ça soit de l'arabe classique à l'arabe dialectal ou de l'arabe au français.

Dans le cadre d'enseignement/ apprentissage, cette pluralité de langues implique une distance inter-linguistique entre ces différents systèmes linguistiques éloignés au plan étymologique. Et le non-respect de cette distance provoque des opérations de complications /simplification de la part de l'apprenant qui se trouve forcément dans ce cas, en situation de dysfonctionnement langagier.

Ces cas de dysfonctionnements relevant du phénomène de contact des langues, affectent le comportement langagier de l'apprenant au niveau de l'écrit aussi bien que l'oral.

L. Nussbaumet V. Unamuno, dans leur article : sociolinguistique de la communication entre apprenants, parlent des situations bilingues et évoquent ce phénomène ainsi : « *De ce fait, dans leurs répertoires les deux langues apparaissent souvent mélangées, phénomène perçu par l'observateur mais aussi par les individus eux-mêmes. Ce plurilinguisme nous impose d'éviter le terme « langue source » et d'adopter celui de langues habituelles pour nous référer aux codes autres que la langue que sujets sont en train d'apprendre »*<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup>Ferguson Charles A, (1959), «Diglossia», Word. p435/Djermal-Eddine Kouloughli (1996), « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe » in *les langues en Egypte*. N°27.28p. 287-299.  
<http://ema.revues.org/index1944.html>

<sup>142</sup> Nussbaum L. et V. Unamuno, (2001) « sociolinguistique de la communication entre apprenants, langues » in *d'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, DYALANG, P17. p62

En somme, il est vrai que la richesse de la situation linguistique algérienne avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une véritable source illimitée d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage linguistique algérien continue à subir des changements importants qui s'insèrent dans des orientations qui abordent les champs d'enseignement apprentissage des langues et se traduisent dans l'émergence de modèles potentiels qui constituent des sources de dysfonctionnements langagiers chez les apprenants dans le cadre scolaire comme l'affirme aussi El Baki H:

« *Les pratiques linguistiques en Algérie se caractérisent par une grande variété : les différents dialectes de l'arabe, du berbère, et le français très souvent utilisé avec de nombreuses interférences avec ces dialectes, mais son utilisation demeure toutefois très variable selon les milieux socioculturels et socioprofessionnels.* »<sup>143</sup>

Inséré au sein de cette diversité linguistique, l'apprenant algérien, en l'occurrence, ne peut construire des connaissances en langue étrangère qu'à partir du système langagier déjà acquis, c'est pourquoi nous constatons que certains phénomènes résultants du contact des langues ou variétés existantes en Algérie se reflètent clairement dans les pratiques langagières (orales et écrites) des élèves. Les exemples sont nombreux ; la pratique alternée de deux ou plusieurs langues ou ce qu'on appelle "l'alternance codique" est l'un des phénomènes linguistiques dus au phénomène de contact de langues présentes dans cet entourage.

Bref, l'ensemble de ces variétés propres au répertoire linguistique de leur univers social, constituent un capital de ressources linguistiques et des modèles que le scripteur reconfigure, et réutilise localement dans les différents contextes de communication en langue cible, à savoir l'école, sans rendre compte du véritable contexte de son utilisation.

D'un point de vue linguistique et pragmatique, évoquer les rapports entre les langues en contact, permettra donc, de distinguer et dévaluer les lieux des difficultés et les différentes contraintes linguistiques au niveau des systèmes en présence :

Beaucoup de chercheurs (comme Fouzia Benzacour, Laroussi...) qui ont travaillé sur le cas des pays du Maghreb, ont lié les difficultés d'apprentissage du français à l'ambiguïté du statut du français au sein de cette société.

Evoquer le contexte socioculturel des élèves algériens, nous amène à réfléchir sur les différentes pratiques langagières existantes au sein du territoire algérien, mais comme notre étude se limite à un échantillon d'élèves dont la plupart sont des arabophones, nous limitons notre recherche à deux langues uniquement : l'arabe et le français. Or, il est bien évident que

---

<sup>143</sup> El Baki, H. op. Cit.,. P176.

la langue arabe en contexte algérien est caractérisée par sa diglossie ; à quel arabe faisons-nous référence ?

### 3.2. Effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue française

La place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la langue 2 est, depuis plusieurs décennies, l'objet de débats. En effet, avec l'arrivée de l'approche méthodologique appelée « *l'éveil aux langues* » au début des années 90, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue 2 a été remis en question au point que certains comme Castellotti, Mattar et Bastidas ont suggéré qu'un apprentissage d'une langue étrangère qui ne prend pas en considération le phénomène de l'interférence à tous les niveaux du système linguistique est « *contre-productif* ».

Selon Castellotti 2001, « *l'apprentissage d'une L2 qui intègre à son processus [...] un travail comparatif entre L2 et LI favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la LI et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues* »<sup>144</sup>.

Autrement dit, les apprenants s'appuient sur la LI pour approcher d'autres langues. « *Les sujets abordent ainsi l'inconnu à travers le prisme de leurs acquis antérieurs, tant sur le plan des pratiques que sur celui des conceptions* »<sup>145</sup>.

Cette approche consolide l'intérêt des apprenants pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et leurs différences pour faciliter l'apprentissage de la langue cible.

Et d'après Mattar (1999), « *il est probablement très utile, dans la classe de langues, de mettre l'accent sur les différences et les similitudes entre deux langues dans le but d'expliquer certaines structures d'une autre langue* ».<sup>146</sup>

La comparaison de la LI avec la L2 peut jouer un rôle positif, car l'apprenant approche une nouvelle langue en faisant des associations même si certains chercheurs conçoivent

---

<sup>144</sup> Castellotti, V. (2001). Op.cit., P 87.

<sup>145</sup> Idem. P34.

<sup>146</sup> Mattar, H. (1999). Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection? *IRAL*, vol. 37, no 4, p. 307-20.

différemment la notion de la langue maternelle ; une deuxième lignée de chercheurs a rejeté totalement le recours à la langue en tant qu'aide à l'apprentissage à la langue 2.

« La référence à la LI est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré [...] qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser »<sup>147</sup>.

### 3.2.1. L'arabe dialectal /Arabe classique

Sous le mot « arabe » se cache une diversité linguistique qui affecte tous les niveaux (phonologie, phonétique, morphologie, syntaxe, lexique). Cette diversité linguistique rassemble différentes variétés dialectales qui varient de manière considérable d'une région à l'autre mais elles ressemblent à la forme standard (l'arabe classique).

« Le fait de considérer l'arabe comme une seule langue que « presque » tous les arabophones maîtriseraient, dans toutes ses variétés, amène à des analyses assez caricaturales ayant peu de rapport avec la réalité fort complexe de chacun des pays du Maghreb. Au Maghreb, il convient, je pense, de distinguer, d'une part les deux langues maternelles (ou langues du quotidien), acquises naturellement par tous, et qui sont l'arabe marocain, algérien ou tunisien ou l'une des variétés de berbère (...) et de l'autre, les langues acquises en milieu scolaire, qui, elles-mêmes, sont de nature différente : l'arabe classique et le français. »<sup>148</sup>.

A cet égard, nous présentons quelques caractéristiques de l'arabe dialectal, langue maternelle de la quasi-totalité des apprenants enquêtés.

- **L'arabe dialectal**

Caractérisés par leur aspect oralisé et leur diversité linguistique, les dialectes algériens sont tous dérivés d'une langue standard qui est la langue « arabe classique » ou dite « littéraire »

Un dialecte est défini comme une variété régionale ou locale issue d'une langue. L'arabe algérien ou le dialecte local constitue, en réalité, la langue maternelle orale des arabophones alors que l'arabe classique est la langue enseignée et pratiquée à l'école et dans les contextes formels.

---

<sup>147</sup> Castellotti, V. (2001). Op. cit., P34.

<sup>148</sup> Caubet Dominique, (1999), « Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions », in *Faits de Langue*, n° 13 : *Parole orale/Parole écrite : Formes et Théories*, Presses universitaires de France (P.U.F.), Paris, P235.

Au niveau morphosyntaxique, les particularités de l'arabe dialectal affichent de fortes ressemblances avec celles de l'arabe classique étant donné leur origine commune or, le degré de ressemblance varie en fonction de différents critères qui sont expliqués par les linguistes (Elimam ; 1997, Maury-Rouan 1995) soit par l'influence d'un système coexistant (dans ce cas, le contact direct arabe/français a induit des transformations au niveau du système linguistique présent), soit par la multiplicité des conditions d'acquisition de l'arabe par des populations indigènes.

Mais, il faut le noter, l'arabe dialectal parlé dans les sociétés arabophones diffère d'un pays à l'autre et même d'une région à l'autre. A titre d'exemple, l'arabe dialectal du proche orient est plus proche de l'arabe standard à la différence du dialecte parlé dans les pays maghrébins qui est notablement éloigné de l'arabe standard pour des raisons historiques que nous allons évoquer ultérieurement (il est plus influencé par la langue française)

L'arabe algérien de sa part, existe sous différentes formes. De l'est à l'ouest algérien, certaines formes linguistiques ne sont pas similaires (ces différences apparaissent plus particulièrement au niveau phonétique et lexical), nous prenons un exemple simple ; le « oui » en français qui existe en arabe algérien sous différentes formes : les « oranais » disent [wah], les habitants du centre (Chlef) disent [ih], alors que pour les algérois, c'est [èh]. Mais, il est bien évident que la parenté établie entre les dialectes arabes témoigne de leur origine commune.

Caractérisés par leur aspect oralisé et leur diversité linguistique, les dialectes algériens sont tous dérivés d'une langue standard qui est la langue « arabe classique » ou dite « littéraire ». L'arabe algérien ou le dialecte local constitue, en réalité, la langue maternelle orale des arabophones alors que l'arabe classique est la langue enseignée et pratiquée à l'école et dans les contextes formels

Au niveau morphosyntaxique, les particularités de l'arabe dialectal affichent de fortes ressemblances avec celles de l'arabe classique or, le degré de ressemblance varie en fonction de différents critères qui sont expliqués par les linguistes soit par l'influence d'un système coexistant (dans ce cas, le contact direct arabe/Français a induit des transformations au niveau du système linguistique présent), soit par la multiplicité des conditions d'acquisition de l'arabe par des populations indigènes

Entre le dialecte local et l'arabe standard, l'arabophone opère ses choix en fonction des différentes situations et contextes ; il apprend le dialecte local jusqu'à la période scolaire où il apprend l'arabe standard en utilisant toujours l'arabe dialectal dans sa vie quotidienne.

Il est à noter, dans ce sens, que les pratiques linguistiques des dialectes sont exercées

plus particulièrement à l'oral dans la mesure où l'arabe dialectal n'a pas d'orthographe codifiée. Cette forme de dialecte oralisé ne répond pas souvent aux exigences du système de la norme prescrite en langue française (de référence) ou même de celui de la langue nationale (l'arabe classique) de l'élève. Raison pour laquelle, l'élève algérien commet des erreurs à l'écrit même dans sa langue officielle.

la langue maternelle, utilisée par ces apprenants dans la plupart des situations de vie courante n'a pas de forme écrite, nous sommes devant une variété de français dans une société décrite par B. Khetiri<sup>149</sup>, « *comme communauté qui partage avec les communautés magrébines la norme référentielle de français standard et d'autre part, une norme linguistique locale à considérations idéologiques liés à la langue et à la culture française, mais dominée par les différentes formes de l'arabe dialectal qui varie d'une région à l'autre* ».

Au niveau scolaire et en rédigeant, les apprenants algériens sont habitués à utiliser l'arabe classique ; c'est pourquoi nous ferons systématiquement référence dans la plupart des cas, au système de cette langue (arabe classique) quant à l'explication des erreurs constatées lors de la production écrite. L'arabe dialectal sera pris en considération lorsque l'écart émane de la particularité de ce parler.

### **3.2.2. La particularité du français dans la société algérienne**

La présence du français en Algérie remonte à l'ère coloniale et après une longue histoire, l'héritage est toujours là. Après l'indépendance, un phénomène de plurilinguisme s'instaure et s'enracine dans les pratiques langagières des algériens. La langue française circule comme les autres parlers qui existent dans le quotidien des algériens, malgré les tentatives de l'Etat algérien à imposer l'unification linguistique par le procès de l'arabisation. La réalité sociale telle quelle est perçue à l'époque ne correspondait pas aux décisions dictées par le gouvernement. Les algériens n'ont pas cessé de communiquer en français. Même si elle est considérée à ce moment, comme étant étrangère, elle passe avant les autres langues et après l'arabe. Elle est même, privilégiée dans le milieu administratif. Ce qui lui a attribué un statut particulier.

Aujourd'hui, le français est omniprésent en Algérie, quoi que de manière inégale en fonction des différentes couches sociales. Nous n'avons qu'à observer les discours émis par

---

<sup>149</sup>. Khetiri Brahim, ( 2009), « Du français en Algérie au français d'Algérie », in *Synergies Algérie n°04*, Gerflint . P67

les locuteurs algériens pour constater une complexité singulière d'alternance codique qui influe sur les discours écrits ou oraux et se traduit en phénomènes d'interférences chez les apprenants du français issus de ce milieu puisqu'ils font appel toujours à la langue maternelle pour produire un énoncé oral ou écrit. (Avec des variations selon les régions ex : Constantine où le français est beaucoup moins pratiqué qu'à Alger ou à Oran).

### **3.2.3. Les caractéristiques morphosyntaxiques des deux langues en contact : Arabe / Français**

Dans une situation d'apprentissage caractérisée par le contact des deux langues (arabe et français), il semble nécessaire non seulement d'évoquer les différences et les similitudes entre le français et l'arabe pour pouvoir les exploiter, mais de préciser si ce sont les différences qui causent ces difficultés d'apprentissage ou d'autres facteurs. Mais, avant de répondre à cette question, un petit détour sur les caractéristiques formelles des deux langues en contact s'impose. La comparaison des deux langues en contact a pour but de comprendre la différence et les ressemblances entre les systèmes des deux langues.

#### **3.2.3.1. Au niveau morphologique :**

Au niveau morphologique, la langue arabe classique et la langue française sont considérées comme deux langues flexionnelles. Mais, il est bien évident que les mécanismes de dérivation et de flexion dans les deux langues sont totalement différents. Les traits morphologiques de la langue française (flexion, dérivation...) deviennent sans aucun doute quelque chose de tout nouveau pour les apprenants arabophones.

L'Apprenant arabophone rencontre des difficultés sur le plan de la conjugaison, dans la mesure où la langue arabe possède un axe du temps sur lequel se superposent uniquement trois temps, celui du présent, du passé accompli et du futur. Cependant le français se compose de six modes, dans chacun, il y a des temps simples et d'autres composés.

Beaucoup de chercheurs ont montré le caractère complexe de la langue arabe du point de vue morphologique ( Harrell 1962) En effet, le système de cette langue se base sur deux notions opératoires : racine et modèle

La racine c'est la base consonantique à partir de laquelle les mots se construisent en ajoutant des voyelles, des affixes ou bien des consonnes indépendantes de la racine. En parallèle, nous distinguons plusieurs types de racines ; selon leur construction, il ya des

racines *trilitères* (constitués de trois éléments), des racines *quadrilatères* (construites de quatre éléments ou atypiques (constitués de plus de quatre ou moins de trois éléments).

- Le genre :

Au niveau du genre, L'arabe comme le français, distingue deux genres: féminin et masculin, qui s'accordent avec l'adjectif.

Mais, elle possède un seul article défini: Al, attribué aux deux genres quels qu'ils soient au singulier ou au pluriel. Le genre aussi diffère à la deuxième personne du singulier dans le système arabe (différence du nombre de masculin et de féminin), de même que pour les autres pronoms personnels, sauf la première personne.

- Le nombre :

En arabe standard, le nombre est singulier, duel (servant à désigner deux personnes ou deux choses) et pluriel ; à la différence du français, il existe seulement le singulier et le pluriel ; dans le cas d'un sujet duel, les verbes sont conjugués au pluriel

En arabe dialectal, l'accord en genre et en nombre entre le verbe et le sujet est requis dans le cas du singulier et du pluriel. Cette règle s'applique aux phrases nominales comme aux phrases verbales.

### 3.2.3.2. Au niveau syntaxique :

- **Le schéma d'énoncé**

La langue française possède un ordre canonique (sujet – verbe- objet). Mais cet ordre tolère certaines exceptions comme le recours à des pronoms clitiques qui engendrent (sujet - objet - verbe), la phrase relative avec des structures (verbe – sujet) ou la phrase interrogative. Entre autres et contrairement à d'autres langues, l'omission du sujet en français rend la phrase non grammaticale ; ce qui impose parfois l'utilisation de formes impersonnelles (Kail, 1989).

En arabe, la construction de la phrase se constitue de : verbe + sujet + (complément) Mais, il faut savoir qu'il existe également la deuxième distribution (S+V+ (C)). La mutation de ces éléments de la phrase répond aux contraintes du discours et sa structure sans gêner le sens

A titre d'exemple :

Les enfants jouent (S+V) / joue les enfants (V+S)

Ou même : (complément) + V+ S.

Dans ce cas le choix entre la première ou la deuxième construction dépend du contexte discursif ; le but est de focaliser l'attention sur le sujet ou le verbe.

Sur ce plan, nous nous référons à la distinction entre la phrase nominale et la phrase verbale : La phrase nominale qui débute par un sujet. Ce dernier prend différentes formes : soit un nom propre, soit un nom défini ou un pronom personnel ou démonstratif . Elle se poursuit par ce qui est appelé Khabar et qui peut avoir deux formes principales :

Un nom composé d'un seul mot ou composé de : sujet / verbe

La phrase verbale commence par un verbe comme son nom l'indique (V +S+ (C))

L'accord entre le verbe et son sujet se limite au genre et ne marque pas le nombre en arabe standard :

Ex : joue les enfants

Nous remarquons qu'à ce niveau, certaines phrases en français ressemblent à celles en arabe, du côté de l'emplacement des mots composant chacune d'elles. C'est-à-dire que l'ordre général des deux est comme suit: sujet- verbe- complément, aussi en arabe, la phrase commence généralement par un verbe suivi d'un complément (cas de la phrase simple), mais il existe des cas où le nom est placé avant le verbe, (cas de la phrase nominale qui commence par un nom).

- **Les articles**

En arabe, il n'y a pas d'article indéfini. Un SN indéfini introduisant une information nouvelle est tout simplement un nom sans aucune marque. L'article défini **ال** est invariable en genre et en nombre.

A partir de ce qui précède, nous constatons que ces deux langues (l'arabe et le français) manifestent un écart bien clair au niveau morphosyntaxique car elles ne sont pas de la même origine. Ces différents points de divergence causent chez nos apprenants arabophones quelques difficultés d'apprentissage.

A titre d'exemple, au niveau inter-phrastique, certains apprenants appliquent les mêmes règles de leur langue maternelle (arabe) dans la langue française : Les mots qui sont féminins masculins d'après l'élève Ex : le mot « arbre » en arabe est un mot féminin mais en français c'est un mot masculin alors l'élève va appliquer la règle de sa langue maternelle et il va dire « une arbre » au lieu de « un arbre ».

Mais, il existe entre autres certains points communs entre les deux langues, (comme nous l'avons déjà expliqué : ex : l'emplacement des mots), qui peuvent faciliter la tâche d'apprentissage de la langue 2 s'ils seront bien exploités comme l'a déjà montré Louise Dabène dans le cadre de l'approche d'intercompréhension.

Ces différences ont certainement un effet sur l'apprentissage de la langue 2 dans la mesure où un apprenant s'approprie de nouvelles connaissances sur et avec ses connaissances

antérieures. Mais, ce que nous voulons découvrir à travers cette étude, c'est plus particulièrement, leur effet sur les différents aspects linguistiques de la langue française.

Provoquent-elles le même effet sur les différentes composantes de la morphosyntaxe française ?

### 3.2.4. Qu'est-ce qu'un transfert linguistique ?

Que ce soit positif ou négatif, le transfert des connaissances s'impose dans le contexte de notre étude, étant donné que la plupart des recherches menées sur les apprenants algériens ont montré que la langue maternelle ne pourra jamais être exclue de l'interprétation des erreurs. Son influence perpétuelle nous invite à renouveler la perspective de la recherche en se basant non seulement sur le versant négatif, mais aussi tenir compte du versant positif

La production écrite, comme étant une activité complexe, convoque un ensemble de d'opérations mentales appelées processus (voir chapitre 1) pour mobiliser les connaissances linguistiques acquises et les mettre au service de la production écrite. C'est dans ce contexte, que nous pouvons parler du transfert.

Sur le plan général, le transfert désigne « *l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors, de transfert négatif ou inhibition proactive.*<sup>150</sup>

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la notion du transfert linguistique comme Meirieu (1996) qui définit la notion comme : « (...) *comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative.* »<sup>151</sup> L'accent est mis sur la manière dont l'apprenant arrive à intégrer les connaissances pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes

Transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. Ce sont en effet, les ressemblances entre les deux langues qui favorisent la formation des habitudes langagières dans la langue 2 lorsqu'il s'agit d'un transfert positif. Mais quand les deux langues sont différentes, le transfert négatif apparaît

---

<sup>150</sup> Cuq J. P. (2003), op.cit., P 240

<sup>151</sup> Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* (pp. 1-32). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

lorsque l'apprenant transfère ses habitudes anciennes dans la langue cible.

Basée sur l'idée que l'erreur vient du transfert des habitudes d'apprentissage de la langue 1 vers la langue 2, l'analyse contrastive a été adoptée par de nombreux travaux qui l'ont utilisé pour élaborer des manuels basés sur la comparaison des langues maternelle et étrangère. « *Les didacticiens ont aussi adopté une attitude comparative, qu'il s'agisse, antérieurement aux premiers manuels de grammaire du français, des manières de langage » ou plus tard, des traités descriptifs à finalité pédagogiques qui comparaient des micro-systèmes de la langue maternelle à ceux d'une ou plusieurs langues étrangères. Cette perspective n'intégrait pas la part active du sujet dans la production des erreurs* »<sup>152</sup> Mais, cette théorie a été remise en question à travers les études développées vers les années 1970.

Dans ce sens, Besse/Porquier ont présenté trois arguments critiques qui sont les suivants : « *Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou seulement à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices, certaines, de façon apparemment paradoxale, ne se produisent qu'à un niveau avancé. Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. (...) Des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. (...)* »<sup>153</sup>. Ces remarques invitent à remettre en question la théorie de l'analyse contrastive en mettant l'accent sur la variation des interlangues chez des apprenants de même langue maternelle et de la variation des productions d'un même apprenant.

### **3.3. Le rôle des représentations**

Au cours de l'apprentissage, l'apprenant qui est déjà, propriétaire d'un ensemble de conceptions et de représentations sur un point donné (grammaire ou lexique ...etc.), pourra développer inconsciemment un processus mental qui consiste à cohabiter ces idées sous-jacentes avec les nouvelles connaissances apprises en classe.

---

<sup>152</sup> Cuq J. P. (2003), *op. cit.* P 139

<sup>153</sup> Besse H. et Porquier R, (1991), *op. cit.* p.204

Ces représentations mentales liées aux expériences antérieures d'apprentissage sous-tendent toute activité d'apprentissage menée en classe (compréhension rédaction, lecture ou expression orale).

Les activités cognitives impliquées dans la tâche de la production écrite mettent en jeu des représentations des connaissances et des croyances que l'individu construit à l'aide d'invariants cognitifs, c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par le système perceptif de l'individu. Elles servent en effet, de base de données et de références aux activités langagières. En effet, c'est dans le cadre de la psychologie sociale, que se situe le problème des représentations que se font les apprenants d'une langue et de ses particularités linguistiques dans la mesure où elles sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale de l'individu.

Les représentations constituent des indices ou des repères essentiels pour comprendre le fonctionnement des pratiques langagières de ces sujets. Elles témoignent des étapes intermédiaires du système construit par l'apprenant en vue d'apprentissage

Notre travail, entrepris à la lumière de la recherche - action, s'appuie sur quelques théories relatives à la psychologie cognitive pour comprendre le processus de construction des erreurs grammaticales commises par l'apprenant, en prenant en compte d'une part, sa confrontation à la grammaire à travers ses représentations et sa perception. Et d'autre part, l'effet de ces représentations sur la rédaction en L2 et plus précisément, au niveau morphosyntaxique. Les productions écrites seront considérées comme des repères qui nous renseignent sur l'activité mentale des différents apprenants. Ce processus varie d'un apprenant à l'autre dans la mesure où il s'acquiert, s'intériorise et s'automatise en fonction d'un ensemble de facteurs que nous avons cité précédemment (sociaux, psychologiques et pédagogiques). Véronique (2009) a montré l'importance des variations individuelles entre les apprenants : *« il semble bien que chaque parcours soit unique, et qu'on ne puisse pas proposer un enseignement directif qui calque cette progression, parce que l'apprenant « développe une démarche de saisie et de prise linguistique qui ne peut être la copie fidèle de l'éventuelle structuration linéaire du matériau d'apprentissage »*<sup>154</sup>.

À ce stade de recherche, il semble donc opportun de nous interroger dans un premier temps, sur la question des représentations ; il apparaît que ces dernières semblent faire partie intégrante du fonctionnement du processus langagier.

Cette partie tente d'examiner les notions relatives aux représentations et aux attitudes

---

<sup>154</sup> Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier. p 342

linguistiques et leur impact sur l'activité d'écriture dans un contexte plurilingue. L'enjeu est de réinvestir ces notions dans le contexte de notre étude afin de comprendre et d'analyser le processus de rédaction en langue seconde dans sa dimension psychologique.

### 3.3.1. Les représentations linguistiques

En linguistique, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation. Cette notion, de plus en plus, présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues comme dans la plupart des domaines voisins, n'est pas facile à cerner. C'est une notion transversale qui se situe au carrefour de plusieurs disciplines ; la sociologie, la psychologie sociale, la psychologie cognitive.

La sociolinguistique s'intéresse aux attitudes et aux représentations « sociales » des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou même de leur usage. Tandis que les psychologues s'intéressent plus aux représentations mentales ; objets fondamentaux du processus cognitif. D'après Jodelet (1989), une représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »<sup>155</sup> Ce type de représentation détermine largement les pratiques linguistiques des apprenants.

Cette notion doit sa naissance à la sociologie comme l'explique Cuq J.P. « *L'origine en est ancienne mais l'on peut dire que la sociologie d'E. Durkheim, sous la dénomination de « représentation collective » est responsable de son entrée dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux* ». De sa part, Emile Durkheim définit la représentation comme une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. Elle est équivalente à celle d'idée ou de système. En d'autres termes, il s'agit d'une conception, d'une connaissance du réel qui est partagée par une communauté d'individus.

C'est dans cette perspective que beaucoup de travaux en psychologie sociale ont mis en valeur le rôle des représentations sociales ou collectives et leur impact sur l'apprentissage des langues (Durkheim 1898, Jodelet 1989). Cuq explique que « *La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement –*

---

<sup>155</sup>Jodelet (1989), cité par Castellotti Véronique (2001), « pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *d'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, P.U.R, Rouen.

*apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, etc. et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle prônée, en phase avec l'approche communicative, par H. Besse, R. Galisson, L. Porcher, G. Zarate et bien d'autres dans le champ. »<sup>156</sup>*

La théorie de représentation sociale héritée de Durkheim définie comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée » et puis développée par Moscovici (1961) qui l'a définie comme « un savoir de sens commun » ou des images construites au fil de la vie et de l'expérience.

Au cours des dernières années, nous assistons à un regain d'intérêt pour l'étude des représentations linguistiques en didactique du français. L'affirmation suivante en témoigne :

*« Une des notions fondamentales utilisées par les didacticiens pour rendre compte d'un apprentissage et / ou pour construire une séquence d'enseignement est celle de conception. Elle est directement issue de celle de représentation en psychologie »<sup>157</sup>.*

Dans ce domaine, la psychologie cognitive dont l'objet est l'étude des processus mentaux des sujets dans des activités de production et de compréhension du langage, vise à cerner les mécanismes sous-jacents à la réalisation de ces activités et aux erreurs que les sujets rencontrent. Les représentations sont conçues comme des conceptions qui témoignent de l'écart existant entre les savoirs enseignés et ceux que les élèves s'approprient

*« De l'étude des représentations ou conceptions des élèves on est passé, écrit-elle, à celle des obstacles qui les sous-tendent ; » puis « de l'étude descriptive de ces fonctionnements intellectuels on est passée à la théorisation et aux essais pratiques de modalités didactiques pour les traiter »<sup>158</sup>, une description brève qui pourra résumer le parcours de la didactique dans l'étude des représentations mentales.*

*« Tout sujet dispose d'un ensemble de représentations constitutives de son information et de sa mémoire sémantique, ce sont les représentations types. Cependant, comme il est impensable de traiter de l'humain comme un sujet désinséré de tout milieu et compris comme esprit pur, il y a lieu d'envisager la production des représentations mentales dans l'échange que chaque sujet entretient avec son milieu puisque aussi bien ce sont les caractéristiques du*

---

<sup>156</sup> Cuq J. P. (2003), Op. Cit, P 214.

<sup>157</sup> Coquin- viennot D. et Gaonac'h D., 1995, « psychologie et didactique : les notions fondamentales » in Gaonac'h D. et Golder C. (ed), manuel de psychologie pour l'enseignement, paris, Hachette, p 300.

<sup>158</sup> Cité par Fisher C., (2004), « la place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire » in *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003, publications de l'université de Provence, p. 389.

*milieu qui, à travers les situations vécues mettent en jeu la production de telle ou telle représentation mentale »<sup>159</sup>*

Rappelons que ces représentations linguistiques sont modifiables par la confrontation des nouvelles connaissances ou expériences ; elles sont constituées des éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant, et des règles, qui sont les informations sur les relations que ces éléments entretiennent entre eux.

### **3.3.2. Eclaircissements théoriques**

Dans notre travail, l'étude des représentations linguistiques des élèves est plus particulièrement axée sur la façon dont les apprenants se représentent la grammaire française. Et pour ce faire, nous présentons d'abord, les différents concepts théoriques encadrant cette partie de recherche

La première étape consiste à comprendre la notion de représentation linguistique qui est relativement liée à toutes les pratiques langagières. Le processus d'apprentissage en tant qu'opération cognitive est fondé sur les activités mentales du sujet apprenant qui émanent de ses conceptions et de ses représentations.

Mais, la notion de représentation linguistique demeure, comme nous l'avons vu précédemment, difficilement saisissable, chacun la définit selon son propre champ de recherche, sa discipline (sociolinguistique, linguistique, psycholinguistique, psychologique...etc) ou son terrain d'étude. Ce flou définitoire s'aggrave souvent par l'emploi des termes connexes. Ainsi, la notion de représentation avoisine celle de « attitude », « conception », « opinion », « croyance » ...etc.

Il semble donc, important de se positionner clairement sur les similitudes ou les différences existant entre ces notions.

#### **3.3.2.1. Qu'est-ce que les représentations linguistiques ?**

Pour cerner la notion de représentation dans le cadre de la psychologie cognitive, il serait nécessaire de définir la notion de représentation qui baigne dans la psychologie cognitive puisque toute activité d'apprentissage implique un certain nombre de processus

---

<sup>159</sup> Mannoni P., (1998), *Les représentations sociales*, Presse universitaire de France, Paris, Que sais-je, P10.

cognitifs pour construire du sens.

En effet, d'après le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques ,  
« *La notion de Représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas.* »<sup>160</sup> Autrement dit, les représentations linguistiques représentent un système d'hypothèses formulées à l'égard d'un objet linguistique donné ; qu'il soit déjà vu ou non, ce système constitue un modèle de référence auquel il lui faut atteindre.

L'auteur ajoute que « *Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va contre l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait où de ce qu'il croit savoir* ». <sup>161</sup>

Cette conception remet en cause l'idée de l'innocence de l'apprenant qui arrive à l'école à « tête vide » ; l'apprentissage est toujours lié à ce système de représentations qui découle de son expérience en contexte social familial et scolaire. L'apprenant s'appuie sur ses représentations qui déterminent sa perception de cet objet linguistique.

La représentation comme étant l'un des concepts fondamentaux en psychologie cognitive permet aux individus de se re - présenter un savoir, une perception, une information, de manière différée. Il s'agit d'une image conceptuelle composée de croyances relativement stables que les locuteurs se construisent au sujet de leurs pratiques linguistiques à la suite de leurs expériences avec la langue dans divers contextes sociaux. Ces croyances déterminent les évaluations que les locuteurs font de leur propre langue, de même que leurs attitudes envers les langues. Les représentations linguistiques se construisent essentiellement dans le discours (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Calvet, 1999).

Dans ce sens, il nous semble également intéressant de faire la différence entre les représentations mentales et connaissances linguistiques que nous résumons :  
Les représentations mentales sont des représentations cognitives qui sont à la fois *instables* et *non partagées*, alors que les connaissances sont des représentations cognitives qui sont *stables* et *partagées*.

Au niveau psycholinguistique, les apprenants sont amenés à effectuer des activités cognitives et mentales qui les amènent à organiser, catégoriser, mettre en relation afin de conceptualiser les éléments linguistiques qu'ils utilisent en production écrite

---

<sup>160</sup> D Reuter Yves (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, p.197.

<sup>161</sup> Idem , p.197.

La gestion de ces activités s'effectue en fonction des représentations construites au cours de son apprentissage explicite en situation formelle fondé sur les connaissances fournies par l'enseignant en classe sur les différentes notions grammaticales qui se confrontent aux représentations existantes chez l'apprenant sous forme d'apprentissage implicite à partir des exemples concrets auxquels il est confronté dans son milieu social comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie précédente.

D'un point de vue grammatical, ce qui est enseigné n'est pas forcément ce qui est appris. C'est ce que concluent Besse et Porquier (1984) à propos des descriptions pédagogiques : « *ce n'est pas elles, à proprement parler, qui font apprendre, même si elles sont censées organiser et faciliter l'apprentissage. Ce n'est pas elles non plus qui sont apprises : les apprenants organisent eux-mêmes, de façon diversifiée, leurs propres grammaires d'apprentissage.* »<sup>162</sup> .

Cette confrontation fait appel, comme le notent également, Besse et Porquier au raisonnement personnel de l'apprenant « *cette grammaire pédagogique se verra interrogée, mise en question, détournée ou subvertie, déconstruite ou reconstruite autrement.* »<sup>163</sup>

Selon la Grammaire du sens et de l'expression, le langage est considéré comme, « *le matériau qui permet à l'homme de construire du sens tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est donc, à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement mais les trois à la fois.* »<sup>164</sup>

L'étude des représentations des élèves nous semble pertinente dans la mesure où elles agissent sur leurs comportements langagiers. En effet, afin d'apprendre une langue étrangère, un apprenant doit avoir l'occasion de baigner dans les pratiques langagières de cette langue et de maîtriser les contextes d'utilisation propres à cette langue. Une représentation positive de cette langue et une connaissance de sa valeur et de son utilité facilitent davantage son apprentissage. Il apparaît donc, important de connaître le caractère positif ou négatif des représentations linguistiques des élèves. Des individus porteurs des représentations négatives pourraient entretenir une résistance à l'apprentissage de cette langue ou à certaines compétences linguistiques qui leur semblent difficiles à apprendre.

Autrement dit, les représentations linguistiques des apprenants nourrissent les connaissances linguistiques de l'apprenant et leur analyse nous semble importante pour plusieurs raisons :

---

<sup>162</sup> Besse, H. et Porquier, R. Op. Cit., p 263

<sup>163</sup> Idem, p195

<sup>164</sup> Charaudeau P , (1992), *Grammaire de sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education , p4

- Elles permettent d'apporter des explications aux pratiques langagières de chaque apprenant et de les comprendre
- Elles constituent un outil essentiel qui favorise des nouveaux apprentissages linguistiques
- Elles permettent de comprendre les difficultés linguistiques qui surgissent au cours de l'apprentissage

D'un autre côté, beaucoup de chercheurs comme F. Lapeyre, D. Bourgain, A. Pelfrene notent que *les représentations sont susceptibles d'agir sur la conformation particulière des comportements langagiers individuels : une relation dévalorisante de l'individu à sa propre pratique langagière l'incite à la restreindre et provoque des blocages qui se manifestent dans des régressions de la forme même des performances* ». <sup>165</sup>

Mais, il est à noter qu'il existe un flou terminologique entre attitudes linguistiques et représentations linguistiques. « Gueunier a tenté d'y remédier en montrant que les attitudes ressortissant davantage de la psychologie sociale tandis que les représentations relèvent de l'ethnologie. Elles explique que les deux concepts divergent principalement par les méthodes qui servent à les étudier »<sup>166</sup>. Seule une délimitation précise de ces notions approximatives, rendra possible une observation et une analyse pertinente de l'objet d'étude qui nous intéresse ici.

### **3.3.2.2. Représentations et Attitudes linguistiques :**

Les notions d'attitudes et de représentations entretiennent un rapport d'ambiguïté résidant dans le fait que la définition de la seconde notion peut être équivalente ou non à celle de la première. Généralement, le terme attitude est employé parallèlement, et sans véritable nuance de sens, avec représentation, jugement, opinion... pour désigner des croyances relativement stables que les locuteurs se font au sujet des phénomènes et pratiques langagières.

Ces notions ont été souvent confondues, mais, actuellement, beaucoup de recherches récentes ont permis d'identifier la signification de chaque notion. Cette distinction émane des différents courants de recherches traitant ce phénomène.

Un nombre considérable de recherches s'intéresse aux représentations linguistiques

---

<sup>165</sup> Cité par Delforce Bernard, « Les difficultés langagières », *Études de communication* [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 18 mars 2014. URL : <http://edc.revues.org/3340> p 6

<sup>166</sup>Bourdreau A., (2009), « la construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie » in *Canadien journal of linguistics / Revue canadienne de linguistique* 54 (3), p. 439 .

(Blanchet et Robillard, 2003; Calvet, 1999; Klinkenberg, 2001) comment les gens pensent-ils parler ? que pensent-ils de leurs langues et de celles des autres groupes ?

Ainsi Billez et Millet (2004), reconnaissant qu'il n'est pas facile de distinguer les représentations des attitudes, mettent en évidence un point très important qui réside dans le fait qu'attitude et représentation préexistent toutes deux aux comportements.

Pour distinguer les deux notions nous nous référons à Dominique Lafontaine (1986) qui a bien expliqué qu'« *il y a d'abord les représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les jugements qui en découlent : les représentations, ces « savoirs naïfs », « ne [constituent] pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée » (1986 : 14). Les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluative (1986 : 19) et sont donc uniquement associées aux jugements sur les langues.* »<sup>167</sup>.

Autrement dit, à la différence des pratiques linguistiques, les représentations et les attitudes linguistiques sont à caractère épilinguistique, mais, il est à noter que ces deux concepts sont totalement différents. Les attitudes linguistiques désignent toute forme de réaction (ex : être pour ou contre l'enseignement du français à l'école primaire ...) à la différence des représentations qui relèvent des opinions et des conceptions des individus au sujet des phénomènes linguistiques (ex : l'anglais est une langue facile à apprendre tandis que le français est une langue compliquée mais utile...etc).

Bref, les attitudes linguistiques émanent d'un système de croyance et de sentiments envers un objet donné ; Ce sont ces sentiments qui prédisposent le sujet à un comportement orienté vis-à-vis de l'objet. Selon Kolde, l'attitude est « *une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* »<sup>168</sup>

Ces croyances ont pour origine soit des informations objectives, soit elles découlent des préjugés ou de *stéréotypes*<sup>169</sup>.

Dans le cadre de notre étude, les notions d'attitudes et de représentations linguistiques sont employées comme des synonymes. En désignant par ces deux notions, la position des apprenants envers la grammaire française et son apprentissage.

---

<sup>167</sup> Lafontaine D., (1986), *Le parti-pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga, p19.

<sup>168</sup> Cité par Ludi G., et Py, B.,(1986), *Etre bilingue*, Ed. Peter Lang, p. 97.

<sup>169</sup> Les stéréotypes représentent des images figées dans la mémoire collective propre à un plusieurs groupes. Ces images conditionnent en quelque sorte les conduites, les comportements linguistiques et les comportements d'apprentissage

### 3.3.2.3. Représentations, Conceptions et opinions :

Chez un nombre considérable de didacticiens, la représentation est souvent substituée par le terme de « Conception ». Selon Coquin- viennot D. et Gaonac'h D., « *Une des notions fondamentales utilisée par les didacticiens pour rendre compte d'un apprentissage et /ou pour construire une séquence d'enseignement est celle de conception. Elle est directement issue de celle de représentation en psychologie* »<sup>170</sup>.

Selon Castellotti V, la conception « *ne renverrait qu'à ce qui est stocké en mémoire à long terme, à savoir l'ensemble des concepts et modèles dont dispose une personne pour aborder un problème* ». <sup>171</sup>

De sa part, C. Barré de Miniac distingue opinions et conceptions. Selon cet auteur, les opinions « *sont propres à chaque individu et se rapportent aux déclarations. Les conceptions sont des représentations dites du sens commun, au sens où elles sont généralement énoncées comme relevant de l'évidence* ». <sup>172</sup>

La seule différence signalée par l'auteur réside dans le caractère individuel de l'opinion qui se présente comme une perception individuelle d'une situation donnée à la différence de la conception qui est définie comme représentation partagée.

Ce que nous venons de proposer ici, est un cadre de réflexion qui nous permettra par la suite, de comprendre le fonctionnement de ces représentations et leur effet sur l'apprentissage de la grammaire dans la mesure où beaucoup de travaux en linguistique considèrent les représentations comme des éléments essentiels structurant le processus d'appropriation langagière (Castellotti, 2001).

Dans notre étude, nous englobons dans le terme « représentation » aussi bien ce qui révèle des attitudes des élèves que ce qui relève de ce qu'il pourrait être nommé leur opinion et leurs conceptions en désignant par-là tout ce qui se fonde sur un savoir (même si ce savoir est erroné) et/ou sur une expérience (même si elle est partielle).

Nous avons adopté cette définition dans la mesure où « *l'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la*

---

<sup>170</sup> Coquin- viennot D. et Gaonac'h D., (1995), « psychologie et didactique : les notions fondamentales » in Gaonac'h D. et Golder C. (ed), *manuel de psychologie pour l'enseignement*, paris, Hachette, p 300.

<sup>171</sup> Castellotti Véronique, (2001), « pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, publications de l'université de Rouen, p23.

<sup>172</sup> Fialip-Baratte Martine, (2004), « que disent les enfants de l'écriture avant de savoir écrire » in *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003, publications de l'université de Provence, p. 373- 374.

*simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. »*<sup>173</sup>

Mais, pourquoi les étudier ?

Comme le note Castellotti, (2001), les images que forgent les apprenants des langues « recèlent un pouvoir valorisant ou au contraire, inhibant vis-à-vis l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (Médias, littérature...etc.). et ne sont absentes des classes de langue où la personnalité, l'attitude et les discours du professeur les relaient de manière plus ou moins manifeste ».

Dans ce sens, Muller, (1998)<sup>174</sup> a montré qu'il existe une certaine corrélation entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son apprentissage de la langue de ce pays. Selon le même auteur, la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand chez les français est liée à l'image négative de l'Allemagne. Ces représentations et ces attitudes agissent sur les comportements des apprenants et déterminent le fonctionnement du processus d'apprentissage

#### **3.3.2.4. Les représentations de la morphosyntaxe de la L2 :**

Bref, il s'agit ici d'examiner la question du lien entre représentations et pratiques langagières afin de répondre à notre question centrale : en quoi les représentations agissent sur les comportements langagiers au niveau morphosyntaxique.

Beaucoup de recherches dans ce sens ( Bourdieu 1982 et Francart 1997)<sup>175</sup> ont montré que les individus peuvent se construire des représentations négatives suite à l'écart perçu entre eux-mêmes et d'autres catégories de locuteurs. Ce constat de disparité engendre souvent des représentations négatives qui peuvent générer des insécurités linguistiques

En s'inspirant de ces travaux, nous voulons identifier le positionnement de nos apprenants afin de comprendre leurs pratiques et leurs comportements linguistiques

L'objectif est de décrire comment ces lycéens scolarisés décrivent et évaluent leurs propres pratiques linguistiques et plus exactement, de cerner leurs perceptions et leurs croyances au sujet de l'apprentissage de la grammaire française.

---

<sup>173</sup>Lasagabaster D., (2006), « les attitudes linguistiques : un état de lieux »in *ELA, études de linguistique appliquée*, 2006/4 N° 144, p394.

<sup>174</sup> Cité par Castellotti V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, P.U.R, p25.

<sup>175</sup> Cité par Melanson, S. et Cormier M., (2010), « Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences » in *Education francophone en milieu minoritaire*, volume 5, N°1, P 4.

S'intéresser aux représentations de l'enseignement apprentissage de la grammaire française que se font les apprenants algériens nous a semblé pertinent dans la mesure où le mot grammaire ou plutôt l'idée de grammaire, ne jouit pas aujourd'hui d'une très grande faveur comme l'indique Flaux Nelly :

*« Attachée à l'enseignement et plus particulièrement à l'apprentissage des règles de la langue, qui se confondent souvent avec celles de la seule orthographe, la grammaire rappelle volontiers le souvenir d'exercices fastidieux et s'associe parfois à l'idée de faute, voire à celle de sanction. Grammaire est souvent synonyme de contrainte et d'ennui. (...) »*

*« Que par grammaire on puisse entendre l'ensemble des règles sous-jacentes à une langue et que l'existence d'un tel ensemble de règles soit nécessaire pour qu'il y ait communication, c'est ce que peu de gens conçoivent. Même ceux qui le savent ne manifestent guère de curiosité pour découvrir les principes qui sont à l'œuvre dans le fonctionnement de leur langue. »<sup>176</sup>*

Cette conception négative souvent associée à l'apprentissage de la grammaire est expliquée ainsi par le même auteur :

*« Le malentendu qui pèse sur la grammaire vient d'abord du fait que le sens du mot dépend du point de vue selon lequel on envisage la langue. Pour le sujet parlant, qui voit dans la langue un simple outil de communication, le mot grammaire ne désigne pas la même chose que pour celui qui l'appréhende comme un objet à décrire. Cela ne signifie pas naturellement, que le sujet parlant ne puisse par moments prendre du recul par rapport à la langue et adopter un point de vue distancé. Quant à celui qui s'installe dans la position du descripteur, il est lui-même un sujet parlant. »<sup>177</sup>*

Les considérations qui précèdent montrent la légitimité de se demander comment les représentations linguistiques influencent les pratiques langagières des apprenants et provoquent une insécurité linguistique. En réponse à cette question, il convient de préciser la signification de ce concept dans le contexte de notre étude.

### **3.3.2.5. L'insécurité linguistique :**

Louis-Jean Calvet signale qu'« Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leurs façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus

---

<sup>176</sup>Flaux Nelly (1993), *la grammaire*, Presses universitaires de France, que sais-je ?, Paris, p 3 et 4.

<sup>177</sup>Idem , P7

*prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas* »<sup>178</sup>

Tout en restant dans cette logique, l'insécurité linguistique est l'état de profond malaise, soit par complexe, soit par incapacité, dans lequel se trouve toute personne lorsqu'elle parle ou écrit une langue. En effet, Boudreau, Dubois et d'Entremont (2008)<sup>179</sup> distinguent deux types d'insécurité linguistique : statutaire et formelle.

L'insécurité linguistique statutaire qui est relative au sentiment que sa langue est moins prestigieuse qu'une autre langue. Par exemple, un locuteur étant d'avis que l'arabe est une langue moins « importante » que le français pourrait vivre une insécurité statutaire.

L'insécurité formelle qui est relative au sentiment de ne pas être capable de bien maîtriser sa langue. Un locuteur parlant français, mais pensant qu'il est « faible » dans cette langue pourrait vivre une insécurité formelle.

C'est au deuxième type que nous faisons référence dans notre étude dans la mesure où il y a un lien direct entre la non maîtrise de la norme et le sentiment d'insécurité linguistique. En d'autres termes, plus qu'un locuteur est loin de la norme, plus qu'il se sent en insécurité, et vice versa, plus qu'il maîtrise la norme, plus qu'il est à l'abri de ce sentiment. A cet égard, nous constatons que le phénomène de l'insécurité linguistique est fortement lié aux représentations linguistiques des locuteurs.

Les élèves qui abaissent leur façon de s'exprimer ou qui ne se sentent pas capables de bien pratiquer cette langue pourraient vivre une insécurité linguistique due aux conceptions négatives et aux « déceptions » résultant des anciennes tentatives d'apprentissage et des évaluations dévalorisantes accordées souvent par les enseignants.

Ce problème, peut s'aggraver davantage s'il se présente chez les élèves en salle de classe dans la mesure où il pourra influencer le choix de s'exprimer ou non devant ses collègues ou même de participer ou non à toute activité langagière.

En effet, au cours de l'apprentissage, l'apprenant qui est déjà, propriétaire d'un ensemble de conceptions et de représentations sur un point donné (la grammaire par exemple). Ces représentations sont généralement liées aux expériences antérieures d'apprentissage et sous-tendent toute activité d'apprentissage menée en classe (compréhension rédaction, lecture ou expression orale)

Du côté psycholinguistique, elles représentent des indices ou des repères essentiels pour comprendre le fonctionnement des pratiques langagières de ces sujets. Ce sont donc, des

---

<sup>178</sup> Jean-Louis Calvet, *Sociolinguistique*, *op.cit*, p.50.

<sup>179</sup> Cité par Melanson S et Cormier M., (2010), « Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences » in *Education francophone en milieu minoritaire*, volume 5, N°1, P 5.

étapes intermédiaires du système construit par l'apprenant en vue d'apprentissage

Dans ce sens, il est probable que les représentations dévalorisantes de la grammaire dont ils la perçoivent comme activité pénible et inaccessible provoquent des sentiments de déception et d'échec susceptibles de bloquer toute tentative de progression ou d'amélioration à ce niveau.

Mais, étant donné que les contextes d'apprentissage ne pourront jamais être uniques et similaires, les représentations des apprenants varient également d'un apprenant à l'autre

Cette variété dépend des innombrables facteurs qui ont conditionné l'apprentissage de l'individu (les facteurs psycho-cognitifs comme l'attention, la capacité mémorielle ...etc., l'âge, la motivation, la méthode d'enseignement, le contexte d'apprentissage...etc.), ce qui rend leur explication un peu plus ambiguë et difficile à cerner.

## **Conclusion :**

Tout au long de ce cadre théorique, nous avons recensé les travaux relatifs à trois domaines : le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les difficultés morphosyntaxiques et les facteurs agissant sur leur apparition. Dans ce sens, nous avons pu nous rendre compte des différentes catégories d'erreurs en mettant l'accent sur le processus cognitif qui conduit à l'erreur et le système sous-jacent à ce processus.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux différentes théories d'apprentissage et aux principes d'acquisition des connaissances dans le cadre de l'approche cognitive qui tend à marquer de plus en plus les réflexions et les pratiques didactiques contemporaines.

Nous avons présenté dans cette première partie les théories les plus importantes de l'acquisition d'une langue telle que le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ensuite, l'étude des stratégies d'apprentissage nous a permis de mieux comprendre que le processus complexe d'apprentissage varie d'une personne à l'autre et fait intervenir un certain nombre d'activités cognitives imbriquées. Les défauts de cohérences et de réinvestissement de points de langue ne sont que le résultat d'un dysfonctionnement au niveau du processus d'apprentissage.

Ensuite, il nous a été permis de confirmer en invoquant plusieurs études empiriques, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue 2.

L'activité rédactionnelle a été ensuite définie selon un point de vue cognitif permettant de mieux comprendre les processus inhérents à l'écriture à l'appui des différents modèles de rédaction (Sophie Moirand (1979), Hayes et Flower (1980), Bereiter et

Scardamalia (1983) et celui de Kellogg (1996). La présentation de ces principaux modèles formalisés à partir de l'activité rédactionnelle nous a permis de comprendre les repères théoriques et méthodologiques dans l'analyse de la production des textes

Dans le deuxième chapitre, nous avons essayé de définir l'erreur. Nous l'avons distingué de la faute qui était souvent considérée comme l'équivalent du premier. Etant donné la relativité de l'erreur, nous avons vu la nécessité de mettre en lumière la relation entre l'erreur et la norme. Un écart n'est pas absolument une erreur, il dépend souvent de la norme et du niveau de langue qui a été choisi. A la suite de cette clarification, nous avons essayé de déterminer la norme prise dans le contexte de notre étude.

La deuxième partie du deuxième chapitre a été dédiée aux différentes approches d'analyse des erreurs afin d'illustrer les différences entre l'analyse cognitive et les analyses structurales précédentes (l'analyse contrastive). Ainsi, différentes théories ont été exposées comme la théorie l'interlangue de Selinker et la théorie culiolienne.

Et c'est à l'appui de ces données théoriques, que nous avons proposé deux catégories majeures d'erreurs morphosyntaxiques inspirées de la grille établie par Richards. Cette classification nous permettra par la suite de suggérer plusieurs hypothèses pour déterminer les origines de ce type d'erreurs et les facteurs suscitant ce type de difficultés chez les apprenants.

C'est à partir de cette classification que nous avons exposé les différents facteurs socioculturels, linguistiques et psychologiques qui agissent sur le processus d'apprentissage

Dans ce sens, nous avons abordé la question des représentations des élèves à l'égard de la grammaire française et de son apprentissage. Nous avons vu que ces représentations étaient très personnelles, et semblaient influencées essentiellement par les expériences d'apprentissage de l'individu. Ces images fortement ancrées peuvent donner naissance, selon le cas, soit à une appropriation, soit à un rejet pur et simple de l'apprentissage. Nous nous sommes également intéressés aux différents concepts relatifs à ce champ à la lumière de certains courants de la psychologie sociale

Ces quelques notions qui, nous l'espérons, sont à présent définies et sont distinguées les unes par rapport aux autres, vont servir de support méthodologique au corpus. La question qui se pose à ce niveau : quelle idée le scripteur algérien se fait-il de la grammaire de la langue française ? Cette représentation est-elle tributaire des difficultés rencontrées à ce niveau ? Nuit-elle sur la pratique de la 2 ou au contraire, facilite-elle cette pratique ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons deux suggestions que nous tentons de vérifier à travers l'analyse du corpus (partie 2).

**Partie 2 : Méthodologie d'enquête  
et analyse du corpus**

## **Chapitre 1 : Approches méthodologiques**

### **1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête**

Le choix des outils méthodologiques dépend des objectifs visés et des hypothèses formulées. L'étude du processus d'apprentissage de la grammaire française en contexte algérien fournit toute une panoplie de techniques et de méthodes propres à faire avancer la problématique. À ce stade de notre recherche, plusieurs questions ont surgi : quel positionnement adopter ? Quelle méthode choisir ?

La question de recherche centrale consiste, rappelons-le, à évaluer et à expliquer l'état des connaissances morphosyntaxiques de ce groupe d'apprenants par le biais d'une production écrite réalisée en classe afin de découvrir les facteurs provoquant des difficultés à ce niveau. Autrement dit, pour quelles raisons les erreurs morphosyntaxiques se produisent-elles dans les productions écrites des lycéens ? Quelles lectures suggèrent-elles ?

À la fin, nous sommes arrivés à trois questions partielles que nous rappelons ici :

1. Quels sont les types des erreurs morphosyntaxiques les plus récurrentes chez ces groupes de lycéens algériens ?
2. Est-ce que le transfert négatif de la langue maternelle (dans notre cas l'arabe) influe différemment sur la maîtrise des différentes classes grammaticales de la langue française ?
3. Quelle(s) représentation(s) les participants ont-ils de la grammaire française et des erreurs commises à ce niveau ? en quoi ces représentations agissent sur les comportements langagiers et surtout en quoi elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés langagières de ces apprenants ?

Ce sont là les questions qui découlent de la question principale. Elles nous ont permis de préciser davantage des objectifs spécifiques émanant de la problématique et de définir les mesures à effectuer pour y répondre. Pour ce faire, trois expériences seront menées avec les apprenants afin de :

1. Identifier les erreurs morphosyntaxiques fréquentes dans les rédactions des apprenants

2. Vérifier l'effet du transfert négatif de la langue maternelle sur la maîtrise des différentes classes grammaticales en langue française afin de voir s'il existe une corrélation entre les erreurs provenant de la langue maternelle et les différentes classes grammaticales en langue française
3. Identifier les opinions des participants à l'égard des difficultés persistantes lors de l'apprentissage de la grammaire française et leur effet sur leur aptitude à remédier ce type d'erreurs.

Nous cherchons dans ce chapitre, à expliquer comment nous avons procédé pour recueillir les données concernant, d'une part, les erreurs morphosyntaxiques récurrentes dans les productions écrites des apprenants ciblés par cette étude, et, d'autre part, leurs opinions à l'égard des connaissances grammaticales de la langue française et de ses difficultés en contexte scolaire algérien. Nous définirons d'abord le devis de recherche retenu pour notre étude. Ensuite, nous présenterons les principales caractéristiques des participants, nous expliquerons aussi comment nous avons élaboré nos instruments de collecte de données. Enfin, nous décrirons le déroulement de la recherche et la méthode adoptée pour le traitement des données recueillies.

## **1.2. Profil des groupes d'apprenants observés**

Dans une recherche comme la nôtre qui s'inscrit dans une double perspective : linguistique et cognitive, il serait nécessaire de présenter d'abord les caractéristiques du public choisi dans l'enquête ainsi que le contexte socioculturel de ces apprenants. La description de ces particularités peut fournir des renseignements sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage de la langue française et sur les différents facteurs qui peuvent influencer les pratiques langagières de nos élèves.

### **1.2.1. Le public visé**

Notre choix s'est porté sur des apprenants algériens de 3<sup>ème</sup> année secondaire<sup>180</sup> âgés entre 18 et 21 ans. Ces derniers ont déjà totalisé neuf ans d'apprentissage du français et ils ont

---

<sup>180</sup> A noter qu'il existe trois paliers fondamentaux en Algérie : le palier primaire axé sur cinq ans ; le palier moyen qui dure quatre ans et le palier secondaire qui s'étale sur trois ans couronnées par la troisième année secondaire (classe de terminale) où l'élève passe son examen du baccalauréat pour pouvoir passer aux études supérieures.

déjà acquis un certain bagage linguistique grâce auquel ils peuvent produire un texte écrit en langue française ; ce qui nous permettra d'obtenir facilement nos données. Néanmoins, il est important de faire remarquer que ces élèves ont commencé leur apprentissage en 3<sup>ème</sup> année fondamentale. Ils sont à leur dixième année d'apprentissage du français en tant que matière, car les autres matières (mathématique, histoire et géographie...etc.) sont enseignées en arabe classique: langue officielle en Algérie.

Ce corpus a été recueilli dans trois lycées situés au centre de la wilaya de Chlef en Algérie : le lycée Belhadj Kassem Nour Eddine, le lycée Djilali Bounaama (Salem) et le lycée EL-Wancharissi. Il a été collecté dans la filière des lettres et des langues étrangères.

Les trois établissements se trouvent au centre de la wilaya de Chlef et dans chaque lycée, il existe une seule classe dont la filière est lettres et langues étrangères. Le choix de cette filière relève du volume horaire accordé à la matière du français comme étant matière essentielle. Les élèves de ces classes sont choisis selon leur moyenne obtenue en première année secondaire en langues étrangères (Français et anglais).

Notre corpus porte sur un effectif de 100 élèves qui apprennent le français langue étrangère en tant que matière scolaire. L'échantillon est réparti comme suit : 63 filles et 37 garçons. Le sexe féminin est majoritaire.

## **1.2.2. Le contexte socioculturel du public visé**

Pour déterminer le contexte socioculturel dans lequel vit les sujets enquêtés, nous insisterons surtout sur des données concernant le cadre familial et socio-économique dans lequel vit l'apprenant. Les premiers éléments que nous donnons ont été consignés dans une pré-enquête sociolinguistique que nous avons associée au questionnaire destiné aux participants pour faire le point général de leurs contextes sociolinguistiques.

Bien évidemment, il ne s'agissait pour nous que d'obtenir une vue d'ensemble générale sur ces données socio- linguistiques et non de faire une enquête exhaustive sur ce qui n'était pas l'objectif de notre travail.

Nous devons tenir compte des variations individuelles des apprenants parce que chaque parcours d'apprenant est unique et particulier ; un parcours qui se nourrit de l'expérience antérieure d'apprentissage, des facteurs psycho-cognitifs et sociolinguistiques et qui, de sa part, nourrit les représentations et les conceptions de ces apprenants et influe sur leurs pratiques langagières dans le contexte linguistique algérien, qualifié souvent de « particulier »

et de « complexe ».

Nous rappellerons que la situation de la pluralité des langues en Algérie est la marque d'un patrimoine national fortement symbolique de rencontre de civilisations multiples ; différents peuples s'y sont succédés et ont laissé des traces linguistiques permanentes. En effet, l'Algérie abrite une grande diversité linguistique : L'arabe dialectal, langue maternelle de la majorité de la population ; l'arabe « classique » qualifiée aussi de « littéraire » et langue officielle du pays ; le français, patrimoine colonial toujours présent dans le paysage sociolinguistique algérien et deuxième langue apprise à l'école dès la troisième année du primaire. Ajoutons à cela le tamazight avec ses différentes formes régionales ou locales : le chaoui, le m'zabi, le tergui et le kabyle. Cette variation linguistique se reflète clairement dans les pratiques langagières des Algériens de différentes régions, y compris les élèves à l'école qui ne peuvent pas dépasser la complexité de ces systèmes totalement différents comme l'affirme aussi El Baki Hafidha : « *Les pratiques linguistiques en Algérie se caractérisent par une grande variété : les différents dialectes de l'arabe, du berbère, et le français très souvent utilisé avec de nombreuses interférences avec ces dialectes, mais son utilisation demeure toutefois très variable selon les milieux socioculturels et socioprofessionnels.* ».<sup>181</sup> Insérés au sein de cette diversité linguistique, les apprenants algériens, en l'occurrence, ne peuvent construire de connaissances en langue étrangère qu'à partir du système langagier déjà acquis.

Le contexte social de l'apprenant influe sur ses compétences langagières tant à l'écrit qu'à l'oral. Et si nous citons ce point, c'est pour souligner l'effet important de ce facteur sur le comportement linguistique, adopté par l'apprenant, qui est fondé sur l'ensemble des représentations construites à partir du système langagier de son environnement. Or, ce système varie également en fonction d'un ensemble de facteurs existants au sein de la société elle-même.

Nous rappelons ici, que la situation sociolinguistique de nos apprenants a été déjà évoquée dans le chapitre précédent (voir chapitre 3) dans lequel nous avons mis l'accent sur les différentes pratiques langagières existantes au sein du territoire algérien. C'est pourquoi, nous ne nous intéressons dans cette partie qu'aux facteurs socioéconomiques des élèves.

---

<sup>181</sup> El Baki, H. (2013). Op. Cit., P 176.

### 1.2.3. Résultats obtenus :

Le tableau suivant illustre les résultats obtenus de la pré-enquête effectuée :

Situation familiale des parents d'élèves	Nombre	Pourcentage
Couple travailleurs	45/100	45%
Parents instruits	26/100	26%
Elèves résidant au centre-ville	88/100	88%

**Tableau 1 : Situation familiale des parents d'élèves**

- Plus de 88% d'élèves habitent le centre-ville. Le reste des élèves réside dans des zones périphériques de la région. Tandis que 45% de ces élèves, en particulier ceux qui résident au centre-ville Chlef, ont les deux parents qui travaillent.
- Une minorité d'élèves (26%) dont les parents travaillent, ont un niveau d'instruction supérieur au baccalauréat.

➤ **Interprétation des résultats :**

L'ensemble des premières questions nous a permis de décrypter le milieu socioprofessionnel des parents d'élèves enquêtés. Dans cette perspective, en s'inspirant des travaux de Vygotsky et Leontiev, Lave et Rogoff soulignent que « *l'apprentissage et la motivation prennent leurs racines dans le social* »<sup>182</sup>.

D'une manière générale, au niveau affectif et cognitif, plus le niveau intellectuel d'un parent (ou encore mieux des deux) est élevé, plus cela constitue un atout psychologique et souvent affectif qui permet de renforcer le degré de motivation chez l'apprenant, étant donné que les parents sont conscients de l'importance de la maîtrise des langues étrangères. Ce n'est malheureusement pas le cas pour la majorité des apprenants qui constituent notre échantillon. Ces données chiffrées montrent bien que le niveau d'instruction des parents est très limité et ne peut constituer un soutien à l'apprentissage de langue française. Par la suite,

---

<sup>182</sup> James P. Lantolf et Patricia B. Genung, « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 13 avril 2014. URL : <http://aile.revues.org/280> p 4

nous pouvons recenser les points suivants :

Les élèves issus de parents instruits sont plus exposés à la langue étrangère, à l'école comme ailleurs : élément qui facilite l'apprentissage de la langue étrangère d'une manière presque spontanée. Ils fournissent le plus d'effort et leur apprentissage est plus travaillé et plus perfectionné parce qu'ils peuvent compter sur l'aide de leur milieu familial en cas de problème scolaire. Mais dans ce cas, ils sont peu nombreux.

Par contre, les élèves issus des parents non instruits n'ont pas la même possibilité d'être exposés à la langue étrangère et par la suite, ils ne profitent pas d'un appui familial en cas de difficulté d'ordre cognitif. Ce facteur influe implicitement ou explicitement sur le niveau de la motivation en général, et de l'apprentissage des langues étrangères en particulier.

D'un point de vue socioéconomique, une certaine stabilité au niveau de l'environnement immédiat de l'apprenant peut garantir une certaine assurance matérielle permettant une réussite scolaire à l'apprenant.

La transmission de la langue par les parents à leurs enfants est une condition essentielle de sa persistance et qui est dans la plupart des cas, assimilée à un ensemble d'images et d'attitudes positive à l'égard de la langue en question. Or, ces attitudes et représentations acquises se diversifient en fonction du degré de socialisation de l'individu et de son milieu social. C'est pour cette raison qu'il est souvent remarqué que l'enfant dont les parents (ou l'un de ses parents) sont francophones, maîtrise plus cette langue.

Sur ce point, François Lentz affirme clairement que « *c'est la dynamique langagière familiale qui a la tendance ou non à favoriser le développement de la langue seconde* ». <sup>183</sup> La pratique du français à la maison peut être une source importante de motivation qui favorise la pré-disposition de l'enfant à l'apprentissage de cette langue et par la suite, elle constitue un adjuvant à l'apprentissage formel du français en milieu scolaire.

---

<sup>183</sup> Lentz François, (2004), « apprendre le français en milieu minoritaire », Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF Québec, 26 au 28 août 2004. p 04.

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>

### **1.3. Instruments de collecte de données**

Les données à recueillir correspondent aux difficultés grammaticales des apprenants ainsi qu'à leurs opinions sur la grammaire française et son apprentissage en contexte scolaire. Ces données seront analysées du point de vue quantitatif et qualitatif afin de répondre aux questions de notre recherche. C'est dans ce cadre que nous allons essayer de mener nos expériences.

Afin de pouvoir décrire les difficultés des participants de l'étude et de recueillir les données relatives à leurs représentations, nous avons choisi d'utiliser deux instruments de collecte de données ; une production écrite et un questionnaire

#### **1.3.1. Les productions écrites des apprenants**

Dans une recherche comme la nôtre qui s'inscrit dans une double perspective (linguistique et cognitive), il nous a semblé utile d'opter pour une analyse de productions écrites des apprenants, parce qu'elle nous fournit des indices pour comprendre les processus mentaux qui structurent et gouvernent la manipulation défectueuse des structures morphosyntaxiques. La production écrite des apprenants constitue une activité de base dans la mesure où elle clôt la séquence pédagogique et représente un moment consacré au réinvestissement des points de langue appris antérieurement. C'est pour l'ensemble de ces raisons que nous l'avons choisi comme instrument dans la collecte de nos données. Elle nous permettra de relever les erreurs morphosyntaxiques des apprenants et par la suite, de les catégoriser et de les analyser afin de déterminer leurs origines.

##### **1.3.1.1. Le sujet proposé :**

C'est à partir de ce sujet laissé à l'initiative des professeurs de français en classe, qu'il a été demandé aux élèves de rédiger un texte argumentatif pour répondre à la question : **« Etes-vous pour ou contre l'émigration vers les pays d'Europe ? Pourquoi ? »** Telle qu'elle est formulée, la consigne d'écriture invite les apprenants à donner leurs points de vue sur un sujet d'actualité « l'émigration ». Le type de texte qu'ils auront à produire sera, par conséquent, argumentatif.

Le but est d'amener les élèves à rédiger et à justifier leurs points de vue sur ce sujet

souvent discuté par les jeunes et les adolescents ; un sujet qui fait partie des préoccupations des adolescents et des jeunes. Ces derniers sont souvent émerveillés par la vie en Europe, ce sujet constitue un thème d'actualité qui n'est pas étranger aux apprenants. et pour permettre à ces derniers de suggérer des idées , l'enseignant a prévu une séance de 2 heures entre la compréhension du sujet et le rappel de la structure du texte argumentatif par le biais du texte proposé au début de la séquence pour passer à la production écrite proprement dite afin de ne pas soumettre les élèves à des séances d'expression écrite seulement et pour accorder un délai suffisant pour que chaque élève mène son texte à son terme. Le but est de laisser suffisamment de temps aux élèves, surtout à ceux qui ont des difficultés à l'écrit, pour qu'ils organisent leurs productions.

L'enseignant a laissé les élèves rédiger comme ils l'entendent parce qu'ils sont familiarisés avec ce genre d'écrits, ils ont même l'habitude de réaliser un texte argumentatif dans le cadre scolaire en français et en anglais sous forme de projets en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Il a été préférable de faire réécrire les élèves sur une nouvelle feuille parce que les ratures et les modifications ont produit des écrits illisibles (Même si le brouillon fournit des indices sur le processus de la rédaction et montre par quelle étape le scripteur est passé pour résoudre ses problèmes).

Les productions ont été ramassées à la fin de la séance. Mais à l'issue de la rédaction, nous avons remarqué que même les productions propres contiennent des ratures. A la fin, le nombre de copies collectées était de 100 copies. Nous avons retenu 80 copies pour les raisons suivantes : Il y a des copies dont l'écriture est illisible, des copies qui sont hors sujet et d'autres copies dont les paragraphes sont incomplets (moins de deux lignes)

Rappelons que le but ici, est de permettre une description aussi précise que possible des erreurs morphosyntaxiques et la démarche que nous emprunterons s'appuiera sur une comparaison entre les niveaux morphosyntaxiques touchés par le transfert négatif de la langue maternelle

### **1.3.1.2. L'analyse des productions écrites :**

Dans le chapitre précédent (N°1), nous avons présenté un certain nombre de recherches qui ont démontré que l'activité de la rédaction en langue étrangère implique un certain nombre de processus cognitifs qu'il convient d'activer pour construire du sens en écrivant un texte (Hayes et Flower, 1980, Legros et Marin, 2005). Mais l'analyse de ce

processus ne peut s'effectuer sans passer par le produit lui-même qui représente une empreinte individuelle de cette activité. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser les erreurs morphosyntaxiques fréquentes dans les productions écrites des jeunes lycéens en adoptant deux approches différentes :

- **Une approche linguistique** qui nous semble nécessaire pour expliquer la complexité de la manipulation des structures morphosyntaxes à l'écrit ; en effet, analyser les erreurs morphosyntaxiques nous oblige à passer par les aspects linguistiques de l'erreur : la morphologie et la syntaxe et même si notre intérêt porte sur les processus cognitifs mis en jeu par les apprenants, l'analyse des erreurs nécessite la prise en charge des aspects linguistiques des deux langues en contact (l'arabe et le français) pour identifier les écarts constatés à ce niveau.
  
- **Une approche cognitive** qui nous permettra d'analyser les pratiques langagières des apprenants du point de vue cognitif ... *Apprendre une langue ne peut être résumé à apprendre le lexique et la grammaire de cette langue. Apprendre une langue doit conduire aussi, à un certain niveau, à organiser (à réorganiser) sa pensée selon un système sémantique nouveau* »<sup>184</sup> ; nous essayons de mener une réflexion sur l'activité mentale que mène l'apprenant au cours de la rédaction en langue étrangère. Cette approche a connu un essor particulier dans les recherches récentes en linguistique et en didactique comme l'affirment Cuq et Gruca « *ce sont [aujourd'hui] les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine.* »<sup>185</sup>. Concernant notre travail nous avons opté pour cette approche afin de répondre aux questions suivantes : Comment se produit l'erreur morphosyntaxique ? Quelles opérations mentales effectue l'apprenant au moment où il commet ce type d'erreurs ?

L'accent sera mis donc, sur les processus cognitifs mis en œuvre par les lycéens lors de la rédaction en langue étrangère. L'analyse des erreurs n'est pas, dans ce cas, une fin en soi, mais un indicateur des processus mis en œuvre lors de la rédaction en langue française. Elle nous fournit des indices pour comprendre les processus mentaux qui structurent et

---

<sup>184</sup> Bang, Pierre, (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, p 28.

<sup>185</sup> Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. P109.

gouvernent l'erreur dans ce contexte linguistique algérien, qualifié souvent de « particulier » et de « complexe ».

Comprendre les stratégies d'apprentissage utilisées par ces apprenants algériens par l'intermédiaire de leurs interlangues permet de découvrir les différents angles et soubassements de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en Algérie du point de vue de l'apprenant lui-même. Ceci pourra fournir des réponses pertinentes aux différents problèmes qui entravent l'apprentissage de la L2 dans ce contexte.

D'un autre côté, valoriser les pratiques scripturales erronées et insister sur les processus mentaux qui mobilisent ces phénomènes pourraient servir de point de départ aux enseignants pour faciliter le processus d'enseignement. Plus exactement, les erreurs des apprenants témoignent d'une réflexion personnelle et révèlent des hypothèses construites sur la langue à apprendre à partir d'une expérience linguistique limitée.

Dans ce sens, Vogel, K,<sup>186</sup> met en évidence l'intérêt d'une telle approche : *«Les interlangues ne sont pas analysées pour les mêmes raisons que les langues naturelles : l'analyse des interlangues n'a d'autres fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage».*

### **1.3.2. Le questionnaire :**

Cette deuxième partie du corpus vise à identifier les représentations des participants à l'égard de la grammaire française et de leurs difficultés à ce niveau. Cette étape nous permettra de comprendre les liens entre ces représentations linguistiques et les difficultés des apprenants à ce niveau.

De ce fait, nous mettrons l'accent non seulement sur le manque des compétences au niveau morphosyntaxique, mais aussi, sur ce qui est déjà présent. Comment des apprenants des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire de la région de Chlef en Algérie se représentent-ils la grammaire française et ses difficultés ? Quel type de représentations construisent-ils à propos du système grammatical du français ? Comment voient-ils, élaborent-ils et réalisent-ils ces tâches linguistiques (morphosyntaxiques) en L2 ? Ce questionnaire permettra également, de dévoiler les contours de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en

---

<sup>186</sup> Vogel K, (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, p21.

contexte scolaire par le biais des représentations et les attitudes des sujets enquêtés.

C'est à l'ensemble de ces questions que nous allons essayer de répondre dans le cinquième chapitre dans la mesure où les représentations produites par les apprenants sur la grammaire française constituent un facteur important contribuant à la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la langue cible.

## **1.4. Méthodes d'analyse des erreurs dans les productions écrites**

Comme toute autre recherche, notre travail sur le terrain nécessite d'adopter des moyens d'investigation. De ce fait, la problématique que nous avons posée ne pourrait être saisie, nous semble-t-il, qu'à travers une analyse des erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites.

Les données à recueillir correspondent dans un premier temps, aux difficultés morphosyntaxiques des participants. Ces données seront d'abord, quantifiées et une analyse de nature qualitative sera également effectuée dans une étape subséquente.

### **1.4.1. Hypothèses de l'origine des erreurs**

Tenter de répondre à la question : quelle est l'origine possible de telle ou telle erreur ?, nous conduit à suggérer plusieurs hypothèses à la lumière des approches conçues dans ce champ de recherche : (l'analyse contrastive (Lado, 1957); l'analyse des erreurs (Corder, 1967) et la théorie d'interlangue (Weinrich, 1963)).

#### **1.4.1.1. Première série d'hypothèses :**

La première série de nos hypothèses concerne l'effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible. Elle découle de l'analyse contrastive qui s'intéresse à la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau ( Fries (1945) et Lado (1957). Selon cette approche, la source fondamentale des erreurs en langue 2 réside dans l'interférence. Debyser (1971) explique dans ce sens que : « *les apprenants ont tendance à transférer dans la L2/L3, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur L1. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à*

*apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif (l'interférence) et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage »<sup>187</sup>*

Nous insistons ici, sur la question de la langue maternelle et son impact sur l'apprentissage de la langue française qui a été évoqué dans le premier chapitre. En effet, la langue maternelle constitue l'un des facteurs importants qui influent sur l'apprentissage de la langue étrangère, Lado (1957) avance deux hypothèses à la base de cette théorie: « *la première est que la LI influence l'apprentissage de la L2, et la deuxième que la différence entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage.* »<sup>188</sup>

Mais il est indispensable de savoir que la langue maternelle pourra être un appui à l'apprentissage de la L2 au lieu d'être un obstacle comme l'ont déjà montré beaucoup de chercheurs (Castellotti, Mattar et Bastidas) cités auparavant. Il n'est pas donc, étonnant de constater que le rôle de la langue 1 a occupé une place importante dans la réflexion sur l'apprentissage de la langue 2.

En fait, les apprenants ont tendance à construire leurs connaissances du fonctionnement de la L2 en s'appuyant sur les règles et les connaissances déjà acquises en langue maternelle. Comme le note P., Bang : « *La langue maternelle n'est pas seulement une langue, elle n'est pas seulement un système de règles parmi d'autres permettant de résoudre des problèmes de communications ; elle est aussi, et peut-être avant tout, le système sémiotique de référence pour la compréhension du monde et, pourtant, le seul système convenable de fonctionnement du langage et des langues* ». <sup>189</sup>

Nous savons certes, que l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible est inévitable, mais qu'en est-il de son influence sur la manipulation des différents aspects linguistiques ? Provoque-t-elle le même effet sur les différentes composantes linguistiques de la langue cible ?

Cette la question à laquelle nous allons répondre en analysant les difficultés que rencontrent les apprenants au niveau de la manipulation des structures morphosyntaxique dans leurs productions écrites.

---

<sup>187</sup> Namukwaya, Harriet K. (2014). « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere » in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°3 – 2014, p. 213.

<sup>188</sup> Lado, R. (1957), *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press. Cité par Demchenko, A. (2008). *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap ?* Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec Montreal. P 20. <http://www.archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf>

<sup>189</sup> Bang Pierre, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, p 28.

#### 1.4.1.2. Deuxième série d'hypothèses :

La deuxième série d'hypothèses est également liée aux facteurs linguistiques. Mais, se référer à la langue maternelle pour expliquer toutes les erreurs morphosyntaxiques en langue étrangère est insuffisant. Les didacticiens et les linguistes insistent également sur d'autres types d'erreurs comme c'est le cas de Abderrezak Amara qui explique que « à côté des erreurs d'interférence, existe un autre type d'erreurs, dites « erreurs intralinguales », qui sont des phénomènes dérivatifs de la langue cible propre et qui n'ont pas de relation avec la langue maternelle ». <sup>190</sup> Les erreurs dites : « intralinguales » ou « développementales » témoignent du processus d'apprentissage de la langue cible. Prenons comme exemple, la conjugaison française : l'existence de plusieurs temps évoquant le passé provoque des confusions à ce niveau et amène souvent les apprenants algériens à généraliser ou à simplifier l'utilisation de ces temps en langue française.

Les caractéristiques de la langue cible constitue donc, un facteur déterminant dans l'apprentissage de cette langue dans la mesure où chaque langue a ses traits plus ou moins marqués, et donc plus ou moins difficiles à acquérir.

Dans la même perspective, El Baki Hafidha met l'accent sur l'écart existant entre l'oral et l'écrit en langue française et son influence sur le processus d'apprentissage. Elle explique les difficultés rencontrées par les jeunes élèves algériens au niveau de la manipulation des structures morphosyntaxiques, par le fait « qu'ils sont confrontés très tôt à un double apprentissage oral/écrit ; ce qui rend la tâche scolaire très lourde car de nombreuses difficultés peuvent se présenter lorsqu'il s'agit de maîtriser à la fois le code oral et le code écrit qui sont sensiblement différents » Cet écart existant entre les deux codes de la langue cible provoque des difficultés importantes au niveau morphosyntaxique : « Cette différence est très grande surtout en ce qui concerne la morphologie des unités ; par exemple, les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème, etc. » <sup>191</sup>

Ces particularités linguistiques de la langue cible agissent différemment sur les apprenants et les amènent à établir des opérations linguistiques diverses (telle que la surgénéralisation des règles, la simplification...etc) dans la mesure où chaque apprenant a sa propre conception de cette langue (l'interlangue). Dans ce sens, Selinker et Corder ont bien

---

<sup>190</sup> Amara Abderrezak, (2001), « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1<sup>ère</sup> A. S. dans l'expression des temps verbaux en français » IN *Insaniyat* 14 15, 2001 , p. 189-196. Consulté le 9 avril 2014, URL : <http://insaniyat.revues.org/9658>

<sup>191</sup> El Baki Hafida (2013), Op. Cit, p. 176.

expliqué que « *l'interlangue doit être relativement identique pour des apprenants de la même L1, mais différente pour les apprenants de la L1 différente* »<sup>192</sup>.

#### 1.4.1.3. Troisième série d'hypothèses :

Nous supposons que la difficulté à manipuler les structures morphosyntaxiques est également liée à d'autres facteurs extralinguistiques. Il s'agit plus exactement des facteurs individuels (les facteurs cognitifs comme l'attitude face à la langue, les facteurs affectifs tels que la motivation à apprendre cette langue) et d'autres facteurs socio-contextuels

Nous assistons dans ces dernières années à un nouveau courant de recherche qui s'élabore et qui s'intéresse à ces facteurs extralinguistiques. En effet, beaucoup de recherches se sont intéressé récemment aux représentations des apprenants pour expliquer leurs pratiques langagières (Blanchet et Robillard, 2003; Calvet, 1999; Klinkenberg, 2001). En s'inspirant des travaux de Bourdieu (1982) et de Labov (1972), Francart (1997), ces chercheurs affirment que les représentations linguistiques des sujets déterminent leurs pratiques langagières.

Dans cette perspective, Melanson Stéphanie et Cormier Marianne, 2010 disent que : « *Les individus peuvent se construire des représentations linguistiques négatives, car ils perçoivent un écart entre leur parler et celui d'un autre groupe qu'ils se représentent comme étant plus légitime. Le constat de disparités et la construction de représentations linguistiques négatives peuvent générer des insécurités linguistiques* ». <sup>193</sup> Ce type de représentations pourra accentuer les difficultés des apprenants et engendre un blocage voir un refus catégorique à tout type d'essai ou de tentative à améliorer les insuffisances et les difficultés. Mais les représentations linguistiques négatives ne constituent qu'une seule cause parmi d'autres agissant sur les comportements langagiers des apprenants et créant des difficultés « *Elles sont susceptibles d'agir sur la conformation particulière des comportements langagiers individuels : une relation dévalorisante de l'individu à sa propre pratique langagière l'incite à la*

---

<sup>192</sup> Harriet K. Namukwaya (2014), « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere » in *Synergies Afrique des Grands Lacs n°3* - p214.

<sup>193</sup> Melanson Stéphanie et Cormier Marianne, (2010), « Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences » in *Éducation francophone en milieu minoritaire* Volume 5, numéro 1, 2010 [www.reefmm.org](http://www.reefmm.org)

*restreindre et provoque des blocages qui se manifestent dans des régressions de la forme même des performances »<sup>194</sup>.*

L'analyse des erreurs relevées de notre corpus, sera suivie des explications justifiant tel ou tel emploi tout en essayant de trouver la cause la plus adéquate à chaque type d'erreur.

#### **1.4.2. Brève rétrospective des catégorisations des erreurs**

Devant les apports des différents axes et domaines, il est vraiment difficile de classer les erreurs selon une typologie unique ; plusieurs chercheurs linguistes et didacticiens ont tenté d'édifier une typologie d'erreurs (Corder (1971), Selinker (1971), Richards (1972) et récemment (Corder, 1981) Selinker (1989) et Louise Dabène (1996). Dans cette perspective, nous n'avons qu'à poser la question suivante :

Quelle typologie adopter pour classer les erreurs morphosyntaxiques ?

L'ensemble de ces recherches ont proposé différentes grilles pour classer les erreurs et les interpréter et le rôle de la langue maternelle a été toujours soulevé comme étant un facteur important déterminant l'apparition des erreurs même si certains chercheurs comme Dulay & Burt (1972) ont éliminé ce facteur pour la raison que l'apprenant construit la LE en suivant le même mécanisme qu'au moment où il a réalisé son potentiel humain d'apprentissage de sa propre langue maternelle, et que les erreurs développementales sont les mêmes en LM ou LE.

Mettant l'accent sur l'origine de l'erreur, et loin d'être le seul facteur de fossilisation, il est bien admis aussi bien chez les psycholinguistes que les didacticiens, que l'erreur interlinguale renvoie à un processus de base qui constitue un passage indispensable par lequel passe tout apprentissage d'une langue étrangère

En effet, au niveau de l'analyse contrastive ; le concept d'interlangue s'impose ; il renvoie au système ; à la grammaire intériorisée de l'apprenant. Ce concept, largement utilisé dans les travaux de recherches précédemment cités, a pris plusieurs dimensions :

D'un point de vue psycholinguistique, c'est un système cohérent qui s'appuie sur des règles et qui se structure par étapes successives. Les analyses d'erreurs interlinguales ont permis de minimiser les transferts, les erreurs ne sont pas tant liées à la L1. Les transferts se font moins en morphologie (conjugaison).

D'un point de vue didactique ; l'interlangue permet à l'apprenant une réflexion sur les règles d'une langue qu'il va pouvoir appliquer. L'apprenant voit les limites des règles qu'il a

---

<sup>194</sup> Bernard Delforce, « Les difficultés langagières », *Études de communication* [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 18 mars 2014. URL: <http://edc.revues.org/3340>, p 6.

intériorisées. L'erreur est la manifestation d'une hypothèse sur le fonctionnement de la langue cible.

Selon la théorie de Corder (1980) <sup>195</sup> certaines erreurs sont systématiques, d'autres pas : L'erreur systématique est située au niveau de la compétence de l'apprenant à la différence de l'erreur asystématique qui est située au niveau de la performance ; elle est corrigable. Il explique les erreurs en accordant au poids de la langue maternelle une attention particulière. Selon le même auteur, une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique ; de ce fait, toute erreur appartient à l'une des catégories de base portante sur les différents types d'unités linguistiques (addition, déplacement, omission, substitution) .

Entre autre, la Grille de Séguéy et Tauveron, in *Repères*, n° 4, 1991 comporte quatre points de vue (ou plans), que l'on peut ordonner de la façon suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique, et trois niveaux : niveau phrastique (la phrase), niveau interphrastique (les relations entre les phrases) et niveau textuel (le texte dans son ensemble).

Richards, de sa part, a réparti les erreurs en deux types selon le critère étiologique :

Le premier type appelé erreurs d'interférence (interlinguales ou de transfert) qui provient de la langue maternelle de l'apprenant. Ce type d'interférence peut revêtir plusieurs formes comme l'extension par analogie, les ressemblances orthographiques ou phonologiques, l'emploi des mots ou des expressions de la langue maternelle dans les énoncés de L2, l'emploi de la technique de traduction littérale, le transfert de structure syntaxique de la LM...etc.

Le deuxième type d'erreur est appelé « erreurs intralinguales » relatives aux problèmes d'apprentissage des règles de la langue cible et elle peuvent surgir sous forme de : erreurs de simplification (le non-application ou l'application incorrecte de règles grammaticales) , erreurs de généralisation (l' application de règles dans des cas d' exceptions); erreurs induites (elles arrivent quand l'apprenant se trompe pour partir d'orientations équivoques ou partielles offertes par le professeur ou qui apparaissent dans le manuel de l'apprenant employé pour l'enseignement de la langue-cible) ou des erreurs de production excessive (répétition excessive d'un mot ou d'une expression déterminée, dans un même contexte).

L'intérêt pour la langue maternelle a repris sa place récemment dans une dimension plurilinguistique avec les travaux nourris de l'approche d'intercompréhension apparue dans

---

<sup>195</sup> Corder (S.-P). Op. Cit., p.9.

les années 90 (Louise Dabène 1996). Cette nouvelle approche a pu attribuer à l'analyse contrastive un nouveau souffle de recherche.

À la lumière de ces réflexions, nous présenteront les résultats de notre recherche qui portent sur les erreurs morphosyntaxiques dans des productions écrites d'un groupe d'apprenants algériens.

### 1.4.3. Approche adoptée dans l'analyse des erreurs

Notre étude, comme nous l'avons déjà signalé, s'inscrit dans un premier temps, dans le cadre de l'analyse des productions écrites des élèves du secondaire algérien. Elle porte plus exactement sur leur capacité à manipuler les structures morphosyntaxiques pour produire un texte argumentatif.

Ce sujet de recherche pose plusieurs problèmes d'ordre théorique, méthodologique et pratique. Nous devons d'abord justifier la nécessité du recours à l'analyse contrastive en présentant les objectifs et en justifiant la méthodologie adoptée pour arriver à l'analyse des productions constituant ce corpus.

Rappelons que vers la fin des années 80, l'analyse des erreurs dans le cadre de l'approche contrastive revient sur le devant de la scène grâce aux critiques qu'elle a subi.

En effet, et comme l'indique Marie-Christine Jamet, « *Selinker lui-même relance le débat et propose une relecture d'articles antérieurs pour réaffirmer la validité des hypothèses précédentes : « nous pouvons recommencer à explorer la littérature sur l'approche contrastive pour confirmer leur inscription dans les processus d'apprentissage de la langue 2»* »<sup>196</sup>.

Pour Besse et Porquier (1984), l'approche contrastive fournit aux apprenants des explications basées sur des informations contrastives appropriées à leur langue maternelle et aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent.

Par ailleurs, l'effet de la langue maternelle figure aussi dans la grille d'interprétation des erreurs proposée par Corder en 1981 ; il met en évidence des facteurs relatifs au niveau linguistique : (l'omission, l'addition, la sélection erronée et l'ordre des mots) et d'autres facteurs relatifs au contexte de communication : (la recevabilité de l'erreur de la part d'un interlocuteur potentiel).

Dans les années 90 et avec l'avènement de la nouvelle approche appelée « *l'éveil aux*

---

<sup>196</sup> Jamet, M.-C. (2009), « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français » in *Synergies Italie* n° 5, p 52.

*langues* » qui met en relief la langue 1 des apprenants, de nombreuses études ont traité le rôle de la langue 1 et sa mise en comparaison avec la langue cible pour favoriser l'apprentissage de cette dernière (Bastidas 1998, Castellotti, 2001 ; Dabène, 1996; Debaisieux & Valli, 2003).

Cette nouvelle approche fondée sur des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, a pour but de faciliter l'apprentissage d'une langue 2 à l'appui des similitudes et des différences existant entre les deux langues en contact.

« [...] *En se basant sur les différences entre la LI et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues* ».<sup>197</sup> Autrement dit, la comparaison de la LI avec la L2 peut jouer un rôle positif dans la mesure où l'apprenant pourra tirer profit des similitudes entre les deux langues en faisant des associations.

Selon Castellotti : « *D'obstacle, la LI peut [...] se transformer en appui lorsque [...] les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. [...] Dans ce cas, la LI peut devenir un tremplin, [...] offrir des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences* »<sup>198</sup>

Dans ce sens, les erreurs dues à la pression de la langue maternelle occupent une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais, il est bien évident que l'effet de la langue maternelle n'est pas le seul facteur pour expliquer les erreurs en L2. En effet, l'analyse des erreurs morphosyntaxiques telle que nous la concevons n'est qu'un outil pour vérifier l'impact d'un ensemble de facteurs sur le fonctionnement et la réalisation de ce processus. Nous faisons appel aux outils méthodologiques de l'analyse contrastive mais sans recourir à ses théories traditionnelles dans la mesure où les limites que représente cette approche dans sa perspective unique, répétitive relative au poids de la langue maternelle sur les erreurs des apprenants, nous incitent à changer de réflexion.

De ce fait, l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites des apprenants se fera sur deux plans. Pour chaque partie d'analyse, nous avons entrepris une démarche d'analyse (quantitative ou qualitative) que nous avons jugée en compatibilité avec les objectifs que nous nous sommes préalablement fixés :

---

<sup>197</sup> Bastidas, Y. (1998). *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire*. Mémoire de maîtrise: UQÀM. P5.

<sup>198</sup> Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International. P43

**En premier lieu**, nous optons pour une approche quantitative qui a pour objectif d'énumérer et de répertorier les erreurs morphosyntaxiques récurrentes dans les productions écrites de ces apprenants. Il s'agit de relever dans chaque production écrite le nombre d'erreurs morphosyntaxiques effectuées puis de les classer selon leurs classes grammaticales.

En effet, nous nous sommes servis d'une grille d'analyse que nous avons adaptée aux besoins de notre recherche. Et ne seront retenus dans la grille que les éléments morphosyntaxiques relatifs à la fréquence des erreurs commises par le groupe cible. L'objectif de cette première partie d'analyse consiste à identifier les erreurs morphosyntaxiques commises en français par ces apprenants algériens en vue de montrer à quel point certaines erreurs sont effectivement irréductibles au niveau morphosyntaxique.

**En deuxième lieu**, nous passons à l'analyse qualitative qui vise à expliquer les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez nos apprenants en fonction des différents facteurs agissant sur leur existence. Les erreurs relevées seront donc, analysées qualitativement. Elles seront classées selon un point de vue linguistique traditionnel (erreurs portant sur la morphologie et la syntaxe) et décrites selon l'écart par rapport à la norme (substitution, ajout, omission, etc.). Elles seront analysées par la suite, selon un point de vue psycholinguistique en utilisant les catégories de Richards : « erreurs intralinguales » et « erreurs dues au contact de langues ».

L'interprétation et l'analyse des erreurs se fait en se basant sur le raisonnement des élèves lors de la rédaction. Plus exactement, nous essayons de faire une description détaillée des erreurs morphosyntaxiques en fonction de leur fréquence d'apparition dans notre corpus. L'objectif est de relever les erreurs quantitativement significatives dans les productions réelles de nos élèves pour les expliquer en tenant compte des facteurs et des processus mis en jeu dans cette activité et qui sont tellement nombreux et variés d'une situation d'enseignement/apprentissage à une autre qu'il est difficile de proposer une explication unique et générale.

Notre souci est d'aller à la recherche de données fiables, à la fois quantitatives et qualitatives. C'est pour cette raison que nous avons privilégié une méthodologie mixte de recherche. Ce type d'analyse sera suivi des tableaux de comparaison quantitatifs pour saisir le type de contrainte morphosyntaxique qui a posé le plus de problèmes aux apprenants en rédigeant en L2. Ces tableaux nous permettront de recenser les différents types des erreurs analysées dans le cadre de l'approche qualitative et de les répartir en fonction de leurs origines (erreurs interlinguales / erreurs intralinguales).

Le choix de cette approche mixte se justifie par le fait qu'elle nous permettra de répondre aux questions principales de notre recherche : La première qui concerne la nature

des erreurs morphosyntaxiques fréquentes, la deuxième vise à identifier la structure morphosyntaxique la plus défectueuse chez les apprenants arabophones et la dernière est liée à l'effet de la langue maternelle sur la manipulation des différentes structures morphosyntaxiques en langue française.

Moss (1996) souligne d'ailleurs que ces deux approches (qualitative et quantitative), lorsqu'elles sont jumelées, permettent effectivement « *d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre* » (Moss, 1996, p. 22). Nous souhaitons donc, privilégier le croisement d'instruments de collecte des données, afin de tirer profit de leur avantageuse complémentarité.

#### **1.4.4. Catégorisation des erreurs morphosyntaxiques récurrentes**

Pour des raisons d'organisation et afin de faciliter l'analyse, les erreurs seront catégorisées dans un premier temps, selon leur fonctionnalité dans le système de la langue. Deux grandes catégories d'erreurs sont proposées : erreurs morphologiques et erreurs syntaxiques. Cette première classification nous facilitera la tâche de répartir les différentes structures morphosyntaxiques erronées afin de les analyser et de déterminer les causes ayant été derrière le mauvais choix d'un élément morphologique ou syntaxique, son absence dans les énoncés ou son emploi erroné.

Des erreurs prototypiques de chaque catégorie seront sélectionnées en fonction de leur récurrence dans les écrits des élèves pour être soumises à l'analyse. En nous appuyant sur notre expérience d'enseignement et sur les différentes études menées dans ce champ, nous formulerons des hypothèses sur l'origine de chaque type d'erreur et nous tenterons aussi d'entrevoir le processus de l'apparition de l'erreur chez l'apprenant du point de vue cognitif. Ensuite viendra l'analyse des données au niveau statistique afin de saisir la catégorie morphosyntaxique la plus affectée par le transfert négatif de la langue maternelle. Pour ce faire, il est nécessaire d'identifier les erreurs interlinguales qui ont pour origine la langue maternelle. La réalisation de cette étape nous amène à catégoriser ces erreurs selon leurs origines.

Les erreurs commises en langue étrangère présentent souvent un obstacle à la catégorisation dans la mesure où il est difficile de proposer un système de catégorisation pertinent pour tous les types de corpus. Beaucoup de chercheurs ont proposé des grilles de catégorisation d'erreurs :

Tagliante <sup>199</sup>, a énuméré cinq grands types d'erreurs en didactique des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.

Dans la même perspective, Richards <sup>200</sup> a expliqué les erreurs selon leurs origine. Il a identifié deux types majeurs d'erreurs : Les erreurs intralinguales qui comportent tous erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Il s'agit essentiellement de : *la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant*. Le deuxième type d'erreurs est appelé interlinguales ; il résulte de l'interférence de la L1.

Corder <sup>201</sup> a appliqué la même catégorisation dans l'analyse des erreurs en distinguant entre les erreurs interlinguales et intralinguales

Pour mener notre analyse des erreurs, nous avons suivi, dans ce qui suit, la méthodologie proposée par Corder : identification de l'erreur, description de l'erreur et explication de la présence de l'erreur. Nous avons relevé deux catégories d'erreurs :

#### **1.4.4.1. Les erreurs interlinguales :**

Elles sont dues au transfert des éléments de la langue maternelle vers la langue cible.

Dans ce cas, les erreurs sont généralement causées par :

- L'emploi par analogie ;
- Les emplois de mots ou expressions de la langue source dans des énoncés de la langue cible ;
- La traduction littérale ;
- Le transfert de structures syntaxiques de la langue source qui désigne le fait de transférer des structures syntaxiques d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, s'il est négatif, il mène à des erreurs.

#### **1.4.4.2. Les erreurs intralinguales :**

Elles sont à l'origine de la non ou mauvaise connaissance des règles de la langue cible.

Elles se répartissent en :

---

<sup>199</sup> Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*. Paris, CLE International. P157.

<sup>200</sup> Richards, J.C. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *English Language Teaching Journal*, 25, P174

<sup>201</sup> Corder, S. P. (1980). « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » in *Revue Langages* n° 57 p.17- 28.

- La non-application ou la mauvaise application de règles du fonctionnement de la langue cible
- l'application (généralisation) de règles à des cas d'exceptions.
- La confusion entre la graphie et la phonie en langue française (les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème, etc.).

Cette classification nous a semblé la plus pertinente pour répondre à la question de notre recherche. Elle nous permettra de distinguer les erreurs dues aux différentes formes d'interférences et par la suite d'identifier l'élément grammatical qui pose plus de problèmes aux apprenants algériens lors de la rédaction en langue française.

### **1.5. Méthode d'analyse du questionnaire :**

En deuxième lieu, nous centrons notre recherche sur la grammaire française décrite par les mêmes apprenants dans la mesure où nous croyons qu'il est important d'évaluer les opinions des participants à ce sujet pour pouvoir interpréter les résultats relatifs à leurs difficultés morphosyntaxiques.

Il s'agit ici d'une étude qui vise non seulement, à répertorier les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez un groupe d'apprenants algériens, mais de les analyser en fonction d'un ensemble de facteurs cognitifs liés aux représentations de ces apprenants et à leurs propres conceptions de la grammaire française et de ses difficultés.

Le questionnaire établi portera donc, sur les représentations des apprenants à l'égard de la grammaire française ainsi qu'à leurs conceptions d'erreur. Il s'occupera également, de recueillir leurs avis sur les points morphosyntaxiques les plus épineux pour eux.

En effet, nous estimons que les représentations que se font les apprenants de la grammaire française et de sa complexité ont un impact négatif sur le développement et l'amélioration de leurs productions écrites.

À la lumière des données recueillies du questionnaire, nous proposons dans le dernier chapitre de ce travail, de mettre en relation les représentations linguistiques liées au système grammatical de la L2 avec les difficultés rencontrées à ce niveau et leur effet sur la progression de l'apprentissage de la L2.

## **Chapitre 2 : Identification et recensement des erreurs morphosyntaxiques : (Analyse quantitative des erreurs relevées)**

### **Introduction**

Nous procédons dans cette partie à l'analyse statistique, axée sur les données quantitatives afin de déterminer la proportion des erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites de nos enquêtés et d'identifier le point grammatical le plus épineux chez ces apprenants. La question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : Quels sont les types des erreurs morphosyntaxiques les plus récurrentes chez les lycéens algériens ?

Pour répondre à cette question, nous avons classé les résultats obtenus selon les catégories d'erreurs traditionnelles affectant les différentes classes grammaticales en langue française. Le choix de ces types d'erreurs a été fait en fonction de la récurrence des ces erreurs dans les copies des apprenants.

Les erreurs sont catégorisées donc dans un premier temps, en fonction de la classe grammaticale ou l'aspect qu'elles affectent. Par conséquent, les point suivants sont retenu vu leurs fréquence : le nom et ses accords ; l'adjectif et ses accords ; les déterminants et leurs accords, leur choix et leur omission ; le mélange de types de pronoms ; le verbe ; son accord avec son sujet et sa conjugaison ; le choix de l'auxiliaire ; les prépositions : leurs choix et leur omission et les conjonctions de coordination. Et sur le plan syntaxique, les erreurs relevées portent principalement sur l'ordre des mots et la construction de la phrase.

Comme nous l'avons signalé, cette grille d'analyse s'appuie plus particulièrement sur le taux de fréquence des erreurs relevées. Ainsi, procéderons-nous par comparaison des erreurs dans la mesure où si les contraintes de production affectent plus particulièrement un niveau morphosyntaxique donné, nous déduirons automatiquement que c'est un élément grammatical qui nécessite une attention particulière.

### **2.1. Recensement des erreurs selon la classe grammaticale<sup>202</sup>**

Pour mieux présenter les résultats, nous fournissons un tableau présentant le nombre des erreurs morphosyntaxiques relevées dans les copies des apprenants afin de les comparer et ce pour identifier la classe grammaticale la plus défectueuse chez les apprenants.

---

<sup>202</sup> Certaines copies ne figurent pas dans le tableau pour les raisons suivantes :

Il y a des copies dont l'écriture est illisible, des copies qui sont hors sujet et d'autres copies dont les paragraphes sont incomplets (moins de deux lignes)

Construction des phrases													2
Ordre des mots													
Choix des conjonctions												1	
Omission des prépositions													
Choix des prépositions												1	
Conjugaison des verbes												3	
Accord du participe passé													
Choix de l'auxiliaire													
Accord entre le verbe et son sujet												1	
Mélange de type de pronoms													
Accord du nom en genre et en nombre												1	
Accord du déterminant													
Accord du déterminant en genre et en nombre												1	
Omission des déterminants												3	
Accord de l'adjectif qualificatif en genre et en nombre												1	
Choix du déterminant												1	
Copies des élèves													
	A1												1
	A2												1
	A3												3
	A4												1
	A5												2
	A6												3
	A7												1
	A8												2
	A9												2
	A 10												1
	A11												2
	A 12												1
	A13												4
	A14												2

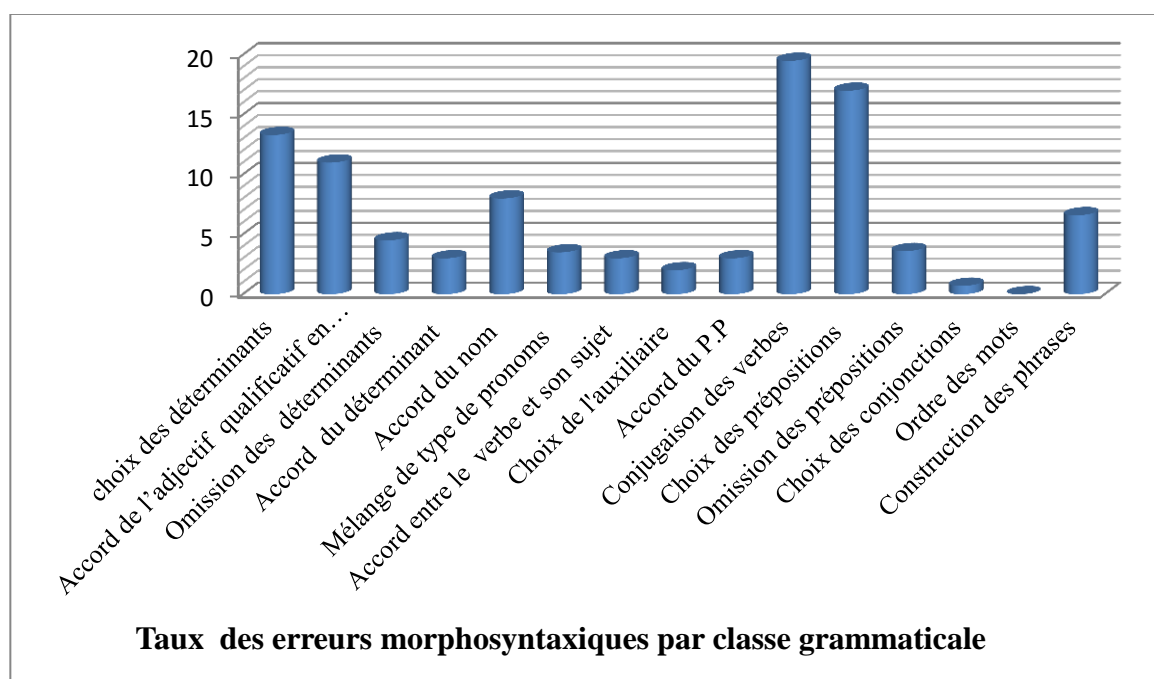
A 15		2	1		1	1				2	1				
A16	2		2		1		1				3				2
A 17								2			1	1			1
A 18		1			2		1				3	1			
A 19		4				1		1			3	1			
A 20	1	2	1	1	1					3	4				4
A21	1	1	1		2					1	6				3
A 23	3	3	1		3				2	7	3	2	2		1
A 24	4	4	1	1		1		1		5	3	1			3
A25	1	4			1	1		2		2		1			
A26	3	5			1		1				4	1		1	1
A27	2	1			2	1				3	1	2			
A28		1				1				3	2				1
A29	1	1			1	1	1			5	1				1
A30	1		1		2			1		3	5				1
A31	2	1	1	1						2	2				2
A32	1					1				1	1				1
A33		1			1			1	1	3	1			1	
A34	1							1	2	1					1
A35									1		1				1
A36						1		1		2	3				
A37	1			1	1	1	1				1				
A38										2		1			1
A39	1	1			1					5	2	1			
A40	4		1	1						1		1			1
A41	3		2	2	2					4	2				

A42	3		2		2	1				3	1	1			
A43	6		1	1	1					1	3	2			
A44		1			2	2	3			3					
A45		1	1		4		1			1	1				
A46	3	1	1	1				1		4	2	1			2
A47	2			1						2	2		1		
A48	1	1				2				4	2	1			1
A49		2			1		1			2	1				
A50	1	1		2		2					1				
A51											1				1
A52										2	1				
A54	3	1								3	4	1			
A55	1			2						2	4				
A56	4	1			1					1	1				
A57		1			3				1		1	1			
A58	3	3							1	6	3	1			3
A59	6	5	2	2				1		4	3	1			2
A60	3	3	1	1	3					4	6	1			1
A61	2	1					2		1	3	2	2			1
A62	1									1					
A63		1			2			1	1		3				1
A80	1	2							1		1				
A81	1				1						1	1			
A82											1				
A83	1	2								1	2				
A84	1	1			1		1			1	1				

A85	3				3	1	2		1	7	3	2	1		2
A86	3	1	2	4	1	2	1		1	3	4				1
A87	2		1		2	1	1			5	4				
A88		1		2	2				2	2	3	1			
A89				1	1	1			1		3	1			
A90	1	3			1	1	1			3	3				1
A92	2	2	1	1						2	3				1
A93	3	2			1	1				4	1				1
A94		1			2		1		3						
A95	1	2			1		1			2	1				1
A96		1	1		1	3	2		1	9	3	1			3
A97	1	2			1		2		2	1	4				
A98	1	1								1	1				
A99	6	3		1	1					3	3				2
Nombre d'apprenants l'ayant commis	55 / 80	52 / 80	27 / 80	21 / 80	47 / 80	24 / 80	20 / 80	15 / 80	19 / 80	62 / 80	67 / 80	28 / 80	06 / 80	03 / 80	39 / 80
Pourcentage d'apprenants	68,7 %	65 %	33,7 %	26 %	58 %	30 %	25 %	18 %	23 %	77,5 %	83,7 %	35 %	7,5 %	3,7 %	48,7 %
Total de chaque type d'erreur	118	98	40	29	73	31	26	18	26	173	151	32	7	3	59
Total des erreurs	<b>884</b>														
Pourcentage des erreurs	13,3 %	11 %	4,5 %	3 %	8 %	3,5 %	3 %	2 %	3 %	19,5 %	17 %	3,6 %	0,7 %	0,3 %	6,6 %

**Tableau 2 : Recensement des erreurs selon la classe grammaticale**

Visualisons cela dans le graphe ci-dessous :



**Figure 7 : Taux des erreurs morphosyntaxiques par classe grammaticale**

Après avoir présenté le taux des erreurs morphosyntaxiques, nous ferons donc des remarques générales concernant l'ensemble des résultats obtenus.

- **Interprétation des résultats :**

Ce tableau nous renseigne sur le nombre des apprenants qui ont commis des erreurs dans chaque catégorie. L'ensemble des erreurs morphosyntaxiques relevées est un indice révélateur des diverses difficultés rencontrées par les apprenants quant à l'application et au réinvestissement des règles de la langue française lors de la rédaction. Ce qui nuit sur la compréhension du texte produit à cause de ses ambiguïtés sémantiques.

Les résultats du tableau nous permettent de savoir quelles sont les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez ce groupe d'apprenants algériens de français.

En effet, les données indiquent que la description des différentes erreurs relevées lors de l'analyse quantitative a donné lieu à des résultats très variés quant aux classes grammaticales des erreurs allant de 19,5 % pour la mauvaise désinence ou la conjugaison des verbes à 13,5% pour le choix des déterminants, tout comme un pourcentage de 17% pour la classe des prépositions et de 11% pour la classe des adjectifs qualificatifs. Quant aux erreurs

affectant la construction de la phrase, elles atteignent un pourcentage de 7 %. La classe grammaticale la plus défectueuse est celle de l'emploi du verbe avec un pourcentage de 19 %.

C'est à partir de ces données que nous allons expliquer les erreurs affectant les différentes classes grammaticales. Dans un premier temps nous exposons le taux des erreurs relevées dans chaque catégorie grammaticale :

### 2.1.1. Erreurs dans la catégorie du verbe

À la lecture du tableau, il apparaît que les erreurs de cette catégorie obtiennent une moyenne relativement élevée chez nos participants, soit 173 erreurs. (19% du total des erreurs).

À l'intérieur de cette catégorie d'erreurs ce sont les erreurs dues à la mauvaise désinence des verbes et leur mauvaise construction qui présentent la moyenne la plus élevée par rapport aux autres erreurs relevées sur la même catégorie.

Par ailleurs, le même nombre d'erreurs (26 erreurs) émergent au niveau de l'accord entre le verbe et son sujet et de l'accord du participe passé. Elles sont suivies par les erreurs relatives au choix de l'auxiliaire avec une moyenne de 18 erreurs.

La conjugaison des verbes et l'usage des temps verbaux représentent donc, une grande difficulté chez le scripteur algérien vu le nombre important de ces erreurs constaté lors de l'analyse. (173 erreurs). Ce type d'erreur s'observe chez 62/80 apprenants. Il s'agit dans la plupart des cas, des problèmes relatifs à l'emploi de l'infinitif à la place du verbe conjugué ou inversement comme c'est le cas de A3/ *il perdre\* les bons moments*.

D'autres erreurs dans la même catégorie ont été repérées dans les copies des apprenants avec des moyennes moins importantes, il s'agit des erreurs relatives à l'accord du verbe et de son sujet comme c'est le cas de : A 84/ *Ils veut\* / Ils revient\** Et des erreurs relatives à l'emploi de l'auxiliaire : à ce niveau, la confusion pourra être au niveau du choix de l'auxiliaire comme c'est le cas de : A 34/ *ils ne \*sont pas gagné l'avenir* et A 6/ *Ils \*ont obligé de prendre la responsabilité* ou au niveau de l'omission de l'auxiliaire ou du verbe : A 30/ *il faut Ø\* très riche*

### 2.1.2. Erreurs dans la classe grammaticale des prépositions

La compilation des résultats nous montre une moyenne de 151 erreurs évidentes affectant la classe grammaticale des prépositions pour un total de 884 erreurs. Cette catégorie représente l'une des difficultés majeures de nos apprenants.

A ce niveau, nous distinguons deux types d'erreurs sur les prépositions : le premier type est lié à l'emploi erroné des prépositions et représente le type d'erreur le plus récurrent (17 %) des erreurs relevées du corpus. Nous présentons quelques exemples sur ce type de difficultés :

- A 88/ « *Il participe \*de développement de l'économie* » au lieu de « il participe au développement »
- A49/ « *Les algériens n'arrivent pas \*de réussir* » au lieu de « à réussir »

De façon générale, nombreux sont les apprenants qui ont des problèmes sérieux avec le choix des prépositions. En effet, 67/80 apprenants n'arrivent pas à choisir la préposition adéquate à l'énoncé.

Le deuxième type d'erreur est relatif à l'omission des prépositions comme c'est le cas des items suivants :

- A 61/ « *donner Ø\* mes parents ...* » au lieu de « donner à mes parents »
- A 86/ « *et Ø\* l'autre coté* » au lieu de « et d'un autre coté »

En effet, 32 / 884 erreurs sont relevées à ce niveau, soit 3,6 % de l'ensemble. Un taux d'erreur moins élevé par rapport au premier type d'erreur affectant la même catégorie.

En ce qui concerne les erreurs commises au niveau du syntagme nominal, nous avons relevé des erreurs morphosyntaxiques portant sur les classes grammaticales suivantes : les déterminants, les adjectifs et les noms, les exemples suivants illustrent ces cas :

### 2.1.3. Erreurs dans la classe grammaticale du nom

Le tableau nous indique que les apprenants ont fait en moyenne 73 erreurs évidentes dans l'accord des noms. Cette catégorie représente donc environ 8 % des erreurs relevées des copies des apprenants et arrive au cinquième rang des erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez nos apprenants. Les exemples suivants témoignent de ce type de difficulté :

*A 2/ Les autres langue / A 5/ Respecter les droit/ A7/ les enfant.*

#### **2.1.4. Erreurs dans la classe grammaticale des adjectifs qualificatifs**

Le tableau nous montre aussi que les participants ont fait en moyenne 98 erreurs évidentes dans cette classe grammaticale pour un total de 884 erreurs (11 %). Ainsi, nous pouvons dire que ce type d'erreur représente une proportion non négligeable de toutes les erreurs relevées. Dans l'ensemble, ces erreurs sont liées à l'accord de l'adjectif qualificatif comme le montre l'exemple suivant: « A 6/ *Les phénomènes sociale\** » / « *Les pays étrangère\** ».

#### **2.1.5. Erreurs dans la classe grammaticale des déterminants**

Les déterminants sont généralement classés en différentes catégories selon les informations qu'ils apportent : en outre des articles (définis, indéfinis et partitifs) il existe aussi une autre catégorie de déterminants appelée : les adjectifs non qualificatifs. Il s'agit plus exactement, des déterminants démonstratifs, possessifs, indéfinis, cardinaux, interrogatifs et exclamatifs.

187 erreurs de ce type apparaissent dans les copies analysées des élèves dont 118 relatives au choix du déterminant. Le nombre important de ce type d'erreur renseigne sur l'incapacité de certains élèves à manipuler correctement cette classe grammaticale et plus particulièrement l'article dans la mesure où la majorité de ce type d'erreur porte sur le choix de l'article précédant le nom.

Dans le premier tableau nous avons présenté le taux général d'erreurs affectant toutes les catégories de déterminants confondues. Mais, pour mieux illustrer cet état, nous allons comparer les erreurs recensées au niveau de chaque catégorie, et ce, pour comprendre davantage la différence entre ces erreurs et pour ce faire, nous nous servons d'un autre tableau plus détaillé qui montre les erreurs les plus fréquentes dans les copies de nos apprenants.

**Tableau récapitulatif des erreurs recensées au niveau du choix des déterminants :**

<b>Apprenants</b>	<b>Erreurs liées au choix des articles</b>	<b>Erreurs liées à l'omission des articles</b>	<b>les déterminants démonstratifs</b>	<b>les déterminants possessifs</b>	<b>les déterminants indéfinis</b>
A1	1	3			
A2		2			1
A3					1
A4	1				
A5	1	3		1	1
A6	2	1		1	
A7				1	
A8					
A9	2	2			
A10				1	
A11	1	2		1	
A12					
A13	1			1	1
A14	1	2		1	
A15		1			
A16	1	2		1	
A17					
A18					
A19					
A20		1			1
A21		1			
A22		1		1	
A23	1	1		1	
A24	1			2	1
A25	1				
A26			1	2	
A27				2	
A28					
A29					1
A30		1			2
A31	1	1			1
A32					1
A33					
A34					
A35					
A36					
A37					2

A38					
A39					1
A40		1		2	2
A41	2	2			2
A42	1	2			1
A43	2	1		2	1
A44					
A45		1			
A46		1	1	2	
A47			1	1	1
A48	1				
A49					
A50	1				1
A51					
A52					
A53					
A54	1			1	
A55	1				1
A56			1	2	
A57					
A58	1	2	1		1
A59	3	1	1	1	
A60	2				2
A61				1	
A62				1	
A63					1
A80	1				
A81					
A82					
A83					
A84			1		
A85				1	1
A86		2		1	2
A87	2	1	1		
A88	1				
A89			1		
A90	1				
A91	1				
A92	1	1			1
A93	1			1	
A94					
A95		1		1	
A96					
A97				1	
A98				1	

A99	3		1		1
A100					
Nombre de chaque type d'erreur	41	40	10	35	32
Nombre total des erreurs concernant les déterminants	<b>158</b>				
Pourcentage de chaque type d'erreur	26%	24%	7%	22%	32%

**Tableau 3 : Tableau récapitulatif des erreurs recensées au niveau du choix des déterminants :**

Nous pouvons constater que les erreurs concernant le choix des déterminants sont au nombre de 158 erreurs, soit un pourcentage de 18 % du total des erreurs morphosyntaxiques relevées.

#### **2.1.5.1. Les articles :**

Comme c'est indiqué dans le tableau de synthèse, les difficultés liées à la cette catégorie représente le type d'erreur le plus fréquent chez ce groupe d'apprenants (51% de l'ensemble des erreurs concernant les déterminants).

Sur les 81 erreurs recensées dans cette catégorie, 41 erreurs relèvent de la confusion sur l'emploi des articles, alors que 40 erreurs sont dues à l'omission des articles.

En français, l'emploi de l'article semble être une tâche extrêmement délicate surtout pour les algériens qui ne sont pas habitués comme nous l'avons indiqué, à utiliser les articles : définis, indéfinis et partitifs. Et cela provoque des difficultés lors du choix des articles.

Quant aux autres difficultés relevées de notre corpus à ce niveau, elles figurent essentiellement au niveau de l'omission des articles comme c'est le cas de l'exemple suivant : A5/ « *respecter les lois et \* droit de la société* »

Ce type de contrainte est relativement lié à la différence qui existe entre les systèmes des deux langues en question (la langue maternelle et le français). Plus exactement, en français, l'article est nécessaire dans le syntagme nominal. Par contre, en arabe, l'article indéfini n'existe pas. Un syntagme nominal indéfini introduisant une information nouvelle est

tout simplement un nom sans aucune marque. L'article défini « أل » est invariable en genre et en nombre. Ce qui mène ces apprenants à négliger et même omettre les articles en français.

De plus, la forme du nom ne fournit pas toujours des informations sur le genre du nom ; dans ce cas, l'apprenant n'a qu'à se référer à sa langue maternelle pour cerner le genre du nom recherché et c'est là où se pose le problème face à la différence en genre des syntagmes nominaux dans les deux langues.

#### **2.1.5.2. Les autres classes de déterminants :**

Pour ce qui est des erreurs relatives à l'emploi des autres déterminants (les adjectifs démonstratifs, adjectifs possessifs et pronoms indéfinis), le pourcentage est moins élevé par rapport aux autres classes grammaticales touchées. Nous avons relevé 10 erreurs relatives à l'emploi des démonstratifs (7 %) de l'ensemble des erreurs, 35 erreurs dans l'emploi des possessifs (22 % du total des erreurs) et 32 erreurs dans l'emploi des indéfinis (20 %).

Les erreurs liées à l'emploi des adjectifs possessifs ne manquent pas dans les productions écrites des apprenants comme l'indique le résultat du tableau de synthèse ; nous avons relevé quelques exemples :

*A 09/ \*l'homme travaille pour aider leur vie.*

*A 24/ \*notre pays a besoin de \*lui et de leur\* mains*

*A 40/ Chacun a \*leurs droits de \*leurs pays*

Ces erreurs viennent de la mauvaise utilisation des adjectifs possessifs. Elles révèlent une confusion évidente entre les différents adjectifs possessifs et leurs fonctions ; les scripteurs n'arrivent pas à distinguer entre les pronoms possessifs.

Un taux important d'erreurs réside au niveau de l'accord de « tout » employé comme déterminant, comme en témoignent les exemples suivants :

*A 47/ « \* tout les jeunes » au lieu de : « tous les jeunes »*

*A 85/ « \*Tout les besoins/ \*Tout les étudiants /\* Tout les jeunes » au lieu de : « tous les besoins/ tous les étudiants/ tous les jeunes ».*

#### **2.1.6. Erreurs dans la construction des phrases :**

Ce problème résulte généralement de l'effet de la langue maternelle. En fait, au niveau sémantique, le lexique est mal employé dans leurs textes :

Il y a des mots et des expressions qui sont répétés plusieurs fois dans le même énoncé ; ils utilisent souvent le même mot dans un texte sans recours à des synonymes à cause du vocabulaire limité.

Ce qui a attiré notre attention, c'est le choix des mots inadéquats au contexte et au sens de l'énoncé. Les mots utilisés ne peuvent pas transmettre les idées des apprenants.

Selon M. Charolles: « *pour qu'un texte soit micro structurellement ou macro structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.* »<sup>203</sup>.

## 2.2. Interprétation des résultats

Après avoir examiné chaque catégorie d'erreurs morphosyntaxiques, nous ferons donc des remarques générales concernant l'ensemble des résultats obtenus.

Tout d'abord, nous avons constaté que le pourcentage d'erreur diffère en fonction des différentes classes grammaticales. En effet, ce qui a attiré notre attention, c'est la fréquence d'erreurs qui augmente dans certaines classes de mots et diminue dans d'autres. L'analyse quantitative indique des types de contraintes très variées pour chacune des classes grammaticales analysées, ce qui signifie que certaines classes grammaticales sont plus difficiles à apprendre et à assimiler que d'autres.

Nous rappelons que les chercheurs qui se sont intéressés aux erreurs des apprenants à l'instar de P. Corder (1976) et R. Porquier (1977) sont unanimes à penser que les apprenants de la langue française commettent beaucoup plus d'erreurs dans certaines classes grammaticales. Selon R. Porquier : « *Pour le français, quelle que soit la L1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, l'expression des temps...* »<sup>204</sup>. Et c'est à partir de là que nous avons mené cette enquête statistique afin de vérifier si un tel constat peut s'appliquer sur les groupes d'apprenants algériens ciblés.

D'après l'analyse effectuée il apparaît que la difficulté majeure de nos apprenants réside dans la conjugaison des verbes en français dans la mesure où les statistiques globales

---

<sup>203</sup> Charolles Michel. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques] ». In: *Langue française*. N°38, 1978. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 7-41. doi : 10.3406/lfr.1978.6117 [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1978\\_num\\_38\\_1\\_6117](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117) , p14

<sup>204</sup> Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. » in *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 25, p 27.

des erreurs sur les différentes classes grammaticales analysées montrent que l'intervalle regroupant le plus grand nombre des erreurs porte sur la mauvaise désinence des verbes (19,5%)

Dans la suite des erreurs fréquentes chez nos groupes d'apprenants et si nous énumérons toutes les erreurs commises au niveau des déterminants (mauvais choix et omission des déterminants), nous obtenons environ 158 erreurs (18% de l'ensemble des erreurs). Ce taux élevé d'erreur nous permet de classer cette catégorie au deuxième rang de difficultés recensées chez ces groupes

En troisième position, ce sont les erreurs relatives au choix des prépositions qui figurent avec un pourcentage de 17% de l'ensemble des erreurs.

En ce qui concerne, les accords des adjectifs, nous avons recensé environ 98 erreurs ce qui représente 11% du total des erreurs.

## **Conclusion**

En effet, les résultats obtenus confortent l'idée selon laquelle les erreurs sur l'emploi des déterminants et des temps verbaux priment dans l'apprentissage de la langue française dans la mesure où l'emploi de ces classes grammaticales (telles que les verbes, les déterminants et les prépositions) constituent une source de confusion pour les apprenants algériens.

Nous rappelons que dans cette première partie d'analyse, nous nous sommes contentés de faire le relevé des constructions morphosyntaxiques erronées constatées dans les productions écrites de nos apprenants, et ce, pour voir quels sont ceux qui ont posé le plus de problèmes aux apprenants. De ce fait, l'analyse quantitative était donc, globale dans la mesure où elle portera sur le nombre d'erreurs relevées et le nombre d'élèves l'ayant commis. Nous passons dans la deuxième partie, à l'explication des erreurs afin de détailler davantage l'analyse en catégorisant ces erreurs en fonction de leurs sources.

## **Chapitre 3 : Origines, catégorisations et explication des erreurs morphosyntaxiques recensées**

### **Introduction**

Rappelons que notre étude s'inscrit, dans sa première partie, dans le cadre de l'analyse des productions écrites des élèves du secondaire algérien. Elle porte plus exactement sur leur capacité à manipuler les structures morphosyntaxiques pour produire un texte argumentatif.

Par cette expérience, nous souhaitons étudier les difficultés morphosyntaxiques de nos groupes d'apprenants afin de répondre à la deuxième question de recherche : Est-ce que le transfert négatif de la langue maternelle (dans notre cas l'arabe) influe différemment sur les classes grammaticales de la langue française ? Autrement dit, y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif au niveau d'une classe grammaticale donnée en français ou ce phénomène persiste de la même façon lors de l'emploi de toutes les classes grammaticales en L2 ?

Ce sont là les questions qui découlent de la question principale et pour y répondre, nous devons passer par la phase de l'explication des erreurs afin d'identifier les différentes sources ou causes provoquant ce type d'erreurs ; Quelles sont les principales erreurs morphosyntaxiques commises par ces apprenants et quelles lectures suggèrent-elles ?

Nous essayons donc, d'analyser les difficultés morphosyntaxiques que rencontrent les élèves en mettant l'accent sur le processus cognitif qui conduit à l'erreur et le système sous-jacent à ce processus. Nous aurons ainsi à déterminer les causes ayant été derrière le mauvais choix d'un élément morphosyntaxique, son absence dans les énoncés, ou son emploi erroné.

L'analyse de chaque type d'erreur morphosyntaxique sera suivie des explications justifiant tel ou tel emploi tout en essayant de trouver les causes possibles et de comprendre la source. Cette étape nous permettra par la suite de catégoriser les erreurs les plus répétées en fonction de leurs origines (erreurs interlinguales/ erreurs intralinguales)

Cette phase nous semble cruciale parce qu'elle nous permet de valider ou non notre première hypothèse préalablement émise relative à l'impact de la langue maternelle sur les différents types des erreurs morphosyntaxiques en langue française. Mais, nous ne pouvons ignorer les autres sources des erreurs morphosyntaxiques dans la mesure où ces dernières pourraient être aussi, relatives à la langue cible ou à d'autres facteurs que nous avons déjà exposé auparavant.

Ce chapitre sera sans aucun doute, le chapitre de référence le plus important de notre thèse. Il est consacré à l'analyse et l'explication des erreurs morphosyntaxiques du point de vue cognitif à l'appui des facteurs pouvant susciter ce type d'erreur

### **3.1. Les outils de description et d'analyse**

Nous présentons dans cette partie les différents instruments d'analyses que nous avons choisis pour traiter qualitativement et quantitativement nos données

#### **3.1.1. Catégorisation adoptée dans l'analyse des erreurs**

Généralement, les erreurs grammaticales sont catégorisées selon les neuf classes de mots : articles, nom, adjectif, adverbe, pronom, verbe, préposition, conjonction et interjection. Cette catégorisation est souvent appliquée dans les manuels de grammaire.

En effet, l'analyse des erreurs grammaticales implique le recours à l'ensemble des règles employées dans tous les domaines de la langue : morphologie, syntaxe et sémantique. Dans notre corpus, nous nous focalisons sur les erreurs morphosyntaxiques, c'est pourquoi nous avons jugé inutile d'analyser les erreurs sémantiques. Autrement dit, dans ce travail, nous traitons de la morphologie et de la syntaxe dans deux parties différentes. Cela pourrait suggérer à tort, qu'il s'agit de deux domaines bien délimités qui sont nettement séparés les uns des autres. Mais, il est à noter que cette répartition n'est conçue que pour faciliter l'analyse détaillée des erreurs. La distinction faite entre la morphologie et la syntaxe ne se justifie que pour des raisons de systématisme dans la description des erreurs.

Cette distribution nous permettra d'analyser les erreurs selon leurs origines et par rapport au fait que les participants aient utilisé ou non des stratégies provenant soit de l'arabe dialectal ou classique soit de la langue cible dans chaque classe grammaticale. Autrement dit, nous essayons de mettre l'accent sur les causes effectives de l'emploi incorrect des points de langue en question. Quelle est la classe grammaticale la plus affectée par le transfert négatif de la langue maternelle ? Ce sont-là les deux questions auxquelles nous tenterons de répondre en examinant les erreurs des apprenants dans ce chapitre.

Pour ce faire, nous préférons prendre chaque type d'erreur séparément et voir comment il a été produit par chaque apprenant. Nous présentons donc, les analyses qui permettent de rendre compte de la qualité des erreurs commises du point de vue de leur forme

linguistique et de leurs origines. En d'autres termes, dans notre étude qualitative, nous présentons les erreurs morphosyntaxiques récurrentes dans les productions écrites des élèves en fonction de deux aspects fondamentaux : La morphologie et la syntaxe.

Au niveau de la morphologie, nous allons présenter d'abord les erreurs dérivationnelles et flexionnelles affectant la forme des différentes classes de mots

Au niveau syntaxique, l'analyse sera effectuée en fonction des relations structurant l'accord de ces différentes classes des mots

Dans les paragraphes qui suivent, nous continuerons à donner les résultats des erreurs commises par les apprenants par rapport aux différentes classes grammaticales de façon séparée. Mais, ce classement se fera en fonction de la récurrence de ces types d'erreurs dans les productions écrites des apprenants.

Et après avoir identifié les types d'erreurs affectant chaque catégorie, nous allons distinguer les différentes causes possibles pour chacune d'entre elles.

### **3.1.2. Grille d'analyse appliquée pour identifier les sources des erreurs recensées :**

Dans le souci d'avoir une idée plus précise sur les zones de fragilités morphosyntaxiques et les causes effectives de ce type de difficultés et afin de répondre à la question principale de ce chapitre, à savoir : quelle est l'effet de la langue maternelle sur la maîtrise des différentes classes grammaticales, nous nous sommes servi de d'une grille d'analyse que nous avons réalisé en fonction des erreurs récurrentes chez ces apprenants afin d'identifier la classe grammaticale la plus affectée par le transfert négatif de la langue maternelle.

Pour ce faire, deux grands repères constituent les piliers de la grille adoptée : les erreurs d'origine interlinguale et les erreurs d'origine intralinguale. La distinction entre ces deux catégories d'erreurs est basée sur le fait que les erreurs en langue 2 proviennent souvent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée.

Dans le cas des erreurs interlinguales ; les difficultés proviennent des interférences<sup>205</sup> de la langue maternelle sur le système linguistique de la langue cible à tous les niveaux : phonétique, lexical et grammatical. L'effet de la langue maternelle des élèves sur la langue étrangère est inévitable.

La deuxième catégorie des erreurs d'origine intralinguale est expliquée par des processus de généralisation interne au système de la langue étrangère. Ce genre d'erreurs, appelées de « généralisation », est en général difficile à distinguer du premier type, car toute erreur possède deux composantes : une composante d'interférence et une composante d'analogie, dans des proportions variables, sauf les cas relativement clairs (par exemple les calques). C'est pourquoi, il est toujours difficile de trancher sur la question de l'origine de l'erreur.

Cette classification systématique des erreurs nous permettra de mieux expliquer les causes qui les provoquent et de répondre à la question principale de notre recherche à savoir : est-ce que les erreurs d'origine interlinguales apparaissent en fonction des structures morphosyntaxiques de la langue 2 ?

### **3.2. Analyse et explication des erreurs morphosyntaxiques fréquentes**

Bref, dans ce chapitre, les erreurs seront qualitativement et quantitativement analysées : Dans un premier temps, nous allons analyser les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez nos apprenants du point de vue qualitatif et en fonction de la catégorisation établie auparavant. Cela devrait nous conduire, par la suite, à classer ces erreurs selon leur origine et en fonction de la grille précitée afin des les recenser quantitativement pour déterminer l'effet de la langue maternelle sur la manipulation des différentes structures morphosyntaxiques.

Pour mieux expliquer les causes des erreurs morphosyntaxiques commises, il fallait analyser chaque type d'erreur à part en ce sens que les apprenants ne souffrent pas tous des mêmes lacunes en la matière, et que la même erreur pourra s'expliquer différemment d'un cas à l'autre.

---

<sup>205</sup> La notion d'interférence linguistique a été traitée selon différentes perspectives :

Du point de vue psychologique, l'interférence est définie comme une contamination de comportement, comme "l'effet négatif qui peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude".

Du point de vue linguistique, l'interférence est considérée comme un l'effet du bilinguisme dû au contact des langues. Elle est également considérée comme l'emploi d'éléments appartenant à une autre langue.

Du point de vue pédagogique, l'interférence est "un type particulier d'erreur que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle"

Le lecteur sera donc mis au courant du pourcentage des différentes erreurs morphosyntaxiques relevées des productions écrites des élèves.

Les tableaux suivants illustrent la distribution des résultats des erreurs relevées des copies des participants en tenant compte de leurs classes grammaticales et de leur récurrence. Chaque tableau d'analyse sera suivi d'un autre tableau de recensement qui nous permettra de visualiser le taux des erreurs interlinguales et intralinguales

### 3.2.1. Analyse et explication des erreurs morphologiques

Cette partie abordera l'étude des erreurs morphologiques qui ont été observés dans les productions écrites de notre corpus. Ces réflexions visent à étudier jusqu'où la morphologie est véritablement un domaine fragile pour les apprenants algériens. L'étude des erreurs morphologiques des élèves nous renseignera donc, sur les zones de fragilité du système morphologique du français chez les apprenants de notre échantillon.

Quels types d'erreurs morphologiques retrouve-t-on dans les textes de ces apprenants ? Comment le déficit des connaissances morphologiques se reflète-t-il dans leurs textes écrits ?

Mais avant d'aborder l'analyse des erreurs morphologiques, il nous a semblé nécessaire de définir La morphologie.

#### 3.2.1.1. Qu'est-ce que la morphologie :

En linguistique, le morphème est « *la plus petite unité de signification segmentable, c'est-à-dire une entité linguistique réunissant à la fois un signifiant et un signifié, en deçà de laquelle il est impossible de descendre sauf à passer à un niveau d'analyse où ne se rencontrent que des unités dépourvues de signifié (les phonèmes)* »<sup>206</sup>

Le morphème constitue donc l'unité minimale qui fournit du sens, mais certains morphèmes ne peuvent avoir ni de forme ni du sens que s'ils sont associés à d'autres morphèmes. Il s'agit des morphèmes non autonomes alors que d'autres morphèmes sont autonomes parce qu'ils fournissent un sens immédiat.

Par exemple, le mot *orangerie* est composé de deux morphèmes : *orange* + *rie*. Le morphème *orange* a une forme isolable et un sens isolable. Il est autonome. Mais le morphème *rie* n'a une forme et un sens isolables que dans *orangerie*. Il est non autonome.

---

<sup>206</sup> Neveu F. (2000), *lexique des notions linguistiques*, paris, Nathan, p. 68.

En rédigeant, les apprenants procèdent à des sur-généralisations lors de la formation du pluriel et les différentes formes des verbes comme c'est le cas de l'apprenant A2 qui a formé le verbe « culturer » à partir du nom « culture »

Mais, il est possible de trouver également des erreurs dans la formation des mots composés, dans les déclinaisons<sup>207</sup>, les articles et les prépositions.

L'analyse des erreurs morphologiques s'occupe de toutes les erreurs qui concernent la formation des mots. En français, la formation des mots se réalise par différents procédés qui sont : la flexion, la dérivation et la composition. Ces outils grammaticaux permettent de combiner différentes composantes pour former des nouveaux mots.

La dérivation est définie par Neveu F., comme « *un procédé de formation des mots qui consiste à adjoindre à une base un ou plusieurs affixes (préfixes et / ou suffixes)* ». <sup>208</sup>

L'ajout des préfixes ou des suffixes varie selon la place et le rôle des composantes des mots.

Prenons comme exemple : le préfixe *ir-* qui peut être ajouté au radical adjectival *réel* pour former son antonyme (*ir + réel = irréal*) ; la dérivation peut être réalisée lorsque le suffixe (*-ement*) est ajouté au radical adjectival (*exact*) pour obtenir l'adverbe (*exactement*).

Les radicaux peuvent être aussi combinés pour former des mots composés tel que :

(*Sèche-linge*) composé de (*sèche*) et (*linge*).

L'étude de ces morphèmes est appelée morphologie dérivationnelle et les erreurs concernées sont appelées erreurs dérivationnelles. Ce type d'erreur est donc, relatif à la mauvaise formation des mots. L'erreur dérivationnelle apparaît souvent chez les apprenants du niveau intermédiaire comme c'est le cas de notre étude parce qu'elle reflète leur intention à utiliser des connaissances déjà acquises. Plus exactement, il est impératif que les apprenants, après avoir appris la langue durant une période, et après avoir découvert certaines règles dans la formation des mots, fassent des essais sur les mots qu'ils ne connaissent pas. Alors que les apprenants débutants n'osent pas, généralement, le faire parce qu'ils ignorent ces règles.

### **3.2.1.2. Analyse des erreurs dérivationnelles relevées :**

Sur le plan morphologique, nous n'avons collecté qu'un certain nombre limité d'erreurs dérivationnelles dans notre corpus. Ce type d'erreur est moins fréquent dans les copies des apprenants de notre échantillon, mais, cela ne nous empêche pas de les analyser :

---

<sup>207</sup> En linguistique, la déclinaison désigne l'ensemble des formes pourvues d'affixes que présentent, dans les langues flexionnelles, les noms les adjectifs et les pronoms suivant le genre, le nombre et le cas.

<sup>208</sup> Neveu F. (2000), op. Cit., p. 29

Erreurs morphologiques		
L'erreur	Énoncé corrigé	Commentaire
A2/ L'émigration est mieux pour bien comprendre et <b>*culturé (...)</b> /	A2/ se cultiver	<p>L'apprenant, dans cette phrase, voulait dire (<i>l'émigration permet de se cultiver</i>), il est évident qu'il connaît le nom (<i>culture</i>) et qu'il voulait former le verbe (se cultiver) qui désigne ici « s'instruire » ou « construire une culture » sur la base du nom <i>culture</i> comme il a déjà appris de former des verbes en français à partir des noms comme: <i>écriture = écrire</i>, <i>regard = regarder</i>, <i>perte = perdre</i>, <i>demeure = demeurer</i>, <i>accès = accéder...etc.</i></p> <p>Ayant appris cette règle, l'apprenant est convaincu que le verbe <i>culturer</i> correspond au nom <i>culture</i>. Il applique la suffixation en ajoutant <i>er</i> mais Il essaye de conjuguer le verbe en substituant la forme d'infinitif « <i>er</i> » par le « <i>é</i> » ; une erreur sur laquelle nous revenons parce qu'elle relève de la syntaxe.</p> <p>Du côté morphologique, par une sur-généralisation de règle, l'apprenant a inventé le verbe « <i>culturer</i> » qui n'existe pas en français.</p>
A2 / <b>Des *travailles</b>	A 2/ des travaux	<p>Dans cet énoncé, l'apprenant essaye de former le pluriel du nom <i>travail</i> ; mais à partir de la construction orthographique erronée du mot qui est « <i>travaille</i> » en ajoutant un « <i>s</i> »</p> <p>Selon lui, le nom <i>travail</i> s'écrit en « <i>lle</i> » : « un <i>travaille</i> » ; c'est pourquoi il ajoute la marque du pluriel « <i>s</i> » au lieu de « <i>travaux</i> », mais au plan sémantique le mot <i>travail</i> ici, renvoie à</p>
A59/ les jeunes algériens cherchent <b>des *travailles</b>	A59/ <b>des travaux</b>	

<p>A5/ <b>*S'enricher</b></p>	<p>A5/devenir riche / S'enrichir</p>	<p>« l'emploi », au « poste de travail ». La même erreur apparaît aussi, chez l'apprenant : A59</p> <p>Dans cet exemple, l'apprenant essaie de former le verbe à partir de l'adjectif déjà appris « riche ». Les apprenants ont déjà su qu'en français, certains adjectifs ont leurs verbes correspondants lorsqu'ils partagent le même radical. Ce lien étroit entre les adjectifs et leurs verbes laisse l'apprenant appliquer la même règle sur des modèles où elle ne s'applique pas. Les exemples sont nombreux en langue française tel que : <i>intéressant – intéresser, content – contenter, fatigué – fatiguer, etc.</i> ce qui amène l'apprenant à être persuadé que la plupart des verbes se terminent en <i>-er</i>, il finit donc par conclure que le verbe correspondant à <i>riche</i> est <i>*s'enricher</i>.</p> <p>La surgénéralisation est donc, l'origine de cette erreur. L'apprenant prend la suffixation en <i>-er</i> dans la formation des verbes comme une règle générale. Mais en réalité, le français tend à ajouter le suffixe <i>-ir</i> à la fin des adjectifs pour former les verbes correspondants, par exemple : <i>rouge – rougir, blanc – blanchir, froid- refroidir, lent – ralentir, large – élargir, etc.</i></p> <p>En effet, l'apprenant a appris qu'en français, beaucoup de verbes peuvent être dérivés des noms et d'adjectifs en ajoutant <i>- er ou ir</i>, par exemple : réfléchir _ réflexion, répartir répartition...etc.</p>
<p>A 15/ qui poussent les jeunes à <b>*émigrir</b></p>	<p>A 15/ qui poussent les jeunes à émigrer</p>	<p>Le premier apprenant est sûr que le verbe qui correspond à émigration peut être dérivé par une suffixation en choisissant « ir »; d'où vient</p>

<p>A39/ les algériens qui *<b>immigrare</b> à l'Europe.</p>	<p>A 39/ les algériens qui émigrent</p>	<p>l'erreur ci-dessus, alors que le deuxième a choisi <b>immigrare</b> parce qu'il voit que la forme « er » convient plus à ce mot.</p> <p>Ayant compris que la nominalisation se réalise par suffixation, l'un a utilisé le suffixe « ir » pour former le verbe et l'autre a substitué le suffixe « tion » par la forme de la terminaison « er »</p> <p>Mais en gardant le radical tel qu'il est. Comme c'est le cas de : déclaration _ déclarer, équilibration équilibrer, réparer _ réparation...etc. Or, « <b>émigrarer</b> » et « <b>émigrir</b> » n'existent pas en français mais reflètent clairement le procédé de la dérivation élaboré par les apprenants. La forme correcte est « émigrer ».</p> <p>Ce qui mérite d'être souligné, c'est ce tâtonnement stratégique chez l'apprenant qui voudrait vérifier son hypothèse pour former un verbe à partir du nom, Bien que ce tâtonnement se soit finalement révélé faux, il nous démontre la conceptualisation de suffixation pour former des mots chez les apprenants.</p>
<p>A 29/ *<b>surprisé</b> la famille</p>	<p>A29/ <b>Surprendre</b></p>	<p>L'apprenant ici, voulait dire « faire surprise à la famille », le nom « surprise » a été adopté comme une base de référence dans ce contexte pour construire le verbe « surprendre » qui n'existe pas en français, mais toujours en se référant aux règles de dérivation qui permettent la construction des noms à partir des verbes. Le radical de « surprise » a été retenu tel qu'il est. Et pour former le verbe l'apprenant a ajouté le suffixe le plus connu en français qui est le « er » conjugué d'une manière non conforme aux règles</p>

<p>A90/ <b>*Clandistiner</b></p> <p>A93/ il fait des études, il va bien <b>*stager</b></p> <p>A3/ ils <b>*perdre</b>nt les bons moments</p>	<p>A90/ <b>S'émigrer</b></p> <p>A93/ <b>effectuer un stage</b></p> <p>A3/ils <b>perdent</b> les bons moments.</p>	<p>syntaxique (point que nous abordons dans l'analyse des erreurs syntaxiques).</p> <p>Ces erreurs reflètent également, les procédés de la construction des verbes chez les apprenants, le premier apprenant a formé le verbe à partir de l'adjectif « clandestin » qui est associé souvent à « l'émigration clandestine ». Il tente de dériver le verbe à partir de l'adjectif en ajoutant le suffixe « er » ; d'où vient l'erreur « clandestiner » qui n'existe pas en français.</p> <p>Ces erreurs nous démontrent la conceptualisation de suffixation pour former des verbes chez les apprenants</p> <p>En effet, les apprenants sont habitués à voir et à utiliser des exemples tels que : contenir _ contenir, animer _ animé ...etc., ils n'hésitent pas à utiliser la terminaison « er » la plus connue chez les apprenants pour former des verbes à partir des adjectifs déjà acquis ; il s'agit de clandestin _ clandestiner , stage _ stager qui sont des formes erronées.</p> <p>Il s'agit ici, d'une erreur intralinguale car l'apprenant a formé le verbe sur l'infinitif du verbe en gardant le « r »</p>
---	---	--

**Tableau 4 : Analyse des erreurs dérivationnelles relevées**

**Interprétation des résultats :**

Comme nous venons de le voir, ces erreurs émanent des moyens de dérivation (préfixation, suffixation ou composition) utilisés par les apprenants pour former d'autres mots qu'ils ne connaissent pas à partir du radical du mot déjà acquis. Ces constructions sont

menées par les apprenants en termes de tentatives de vérification des hypothèses émises sur la langue cible à partir des modèles mémorisés.

L'examen des erreurs dérivationnelles commises par les apprenants nous fournit plusieurs remarques :

- La construction erronée des mots basée sur l'emploi arbitraire des suffixes indique que les régularités de dérivation en langue française ne sont pas parfaitement maîtrisées par les apprenants et que ces derniers se basent sur la mémorisation des mots entiers. Mais, face à la pauvreté de leur vocabulaire, ils se trouvent obligés d'extraire d'un ensemble limité de mots d'autres unités sous-jacentes à partir des règles dérivationnelles déjà apprises. Ce qui donne naissance à des cas de sur-généralisation et de mauvaise utilisation des règles dérivationnelles ou ce qui est appelé « bricolage lexical ».

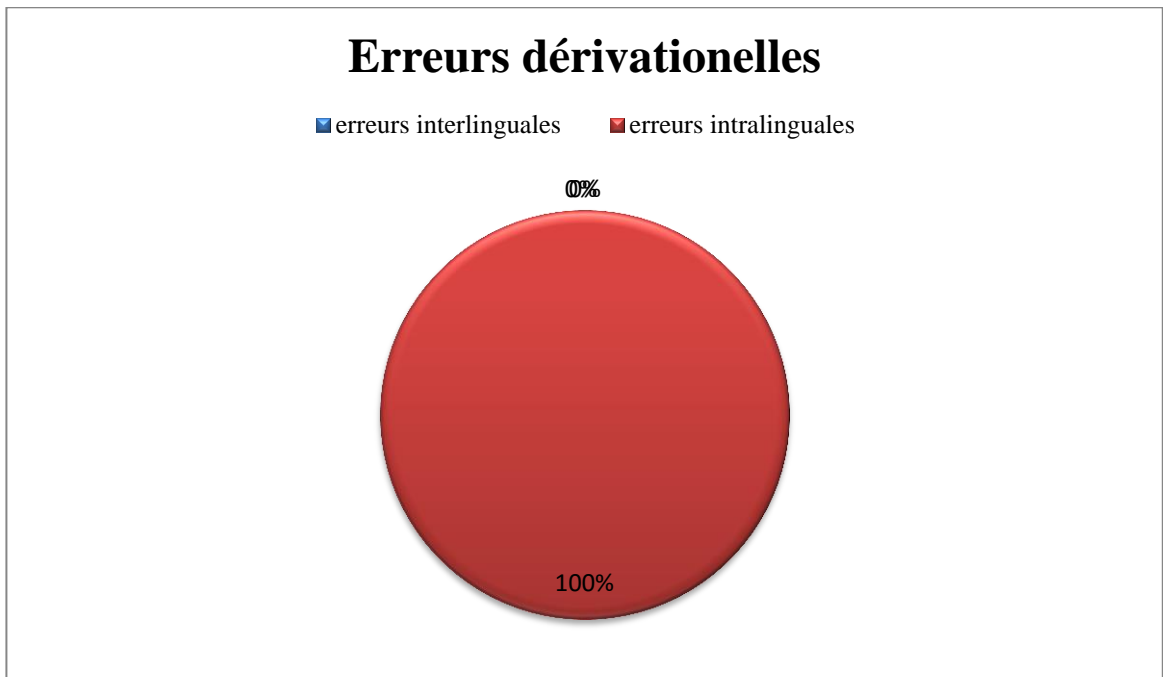
Dans ce sens Djelloul Haboul,<sup>209</sup> a bien expliqué qu' « *au cours de son apprentissage du vocabulaire de la langue française, l'apprenant découvre de plus en plus de régularités et formule des hypothèses sur les principes de construction de mots, il est amené par la suite à construire des mots nouveaux à partir de son répertoire lexical déjà existant* ».

- Nous remarquons aussi que les élèves de notre échantillon ont créé leurs propres verbes français en se servant des lexèmes en français et en y ajoutant des fois des morphèmes admissibles en français. Les autres langues (tel que l'anglais ou l'arabe) n'ont pas été exploités dans les constructions erronées des élèves comme l'indique le tableau suivant :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	/	00/10	00
Erreurs intra linguales développementales	A2, A2, A3, A5, A15, A29, A39, A39, A 59, A90	10 /10	100%

<sup>209</sup> Haboul Djelloul, (2010), « Compétence dérivationnelle et stratégies de communication. Cas d'élèves du secondaire » in Synergie Algérie n° 11. P 76

**Tableau 5 : comparaison entre le nombre d'erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la dérivation.**



**Figure 8 : pourcentage des erreurs dérivationnelles**

En effet, à la lumière de notre analyse, nous pouvons déduire que les erreurs dérivationnelles commises par les apprenants relèvent généralement des stratégies de compensation en formant ou créant des mots sur la base du vocabulaire déjà acquis en français. Toutes les erreurs dérivationnelles relevées de notre corpus sont donc, des erreurs intralinguales

Dans son article, Haboul a bien expliqué qu' « *un certain nombre de règles lexicales fondamentales sont familières à la majorité des apprenants* »<sup>210</sup>. Il a donné l'exemple de la formation de noms dérivés de façon grammaticale mais à partir de bases inexistantes. Cette stratégie « *dérivationnelle* » reflète clairement la capacité de l'individu à former des mots nouveaux à partir de mots déjà existants en appliquant des règles de construction qui leurs semblent ordinaires.

---

<sup>210</sup> *Ibid.*, p. 78

### 3.2.1.3. Analyse des erreurs flexionnelles :

En linguistique, la flexion est souvent, associée à la dérivation ; il s'agit de deux procédés morphologiques fondamentaux. Selon Maingueneau, « *La flexion est en effet un procédé morphologique selon lequel sont ajoutés à un radical d'autres éléments porteurs de sens, des « désinences », qui permettent d'exprimer des valeurs grammaticales, comme la fonction, le nombre ou le genre pour le nom et la personne, le temps, le mode, l'aspect ou la voix pour le verbe. On distingue plus précisément les conjugaisons, lorsqu'il s'agit de flexion verbale, des déclinaisons<sup>211</sup> lorsqu'il s'agit de flexions nominales ou pronominales* »<sup>212</sup>

A la différence de la dérivation qui constitue un outil de formation des mots, la flexion consiste à former des unités grammaticales en modifiant la forme du mot pour marquer les traits grammaticaux. Il s'agit d'une transformation morphologique relative au rapport grammatical entre les éléments de la phrase comme l'ajout du « s » pour marquer le pluriel des noms et des adjectifs ; cette transformation est appelée flexion en nombre. Mais, il faut prendre en considération que la flexion n'implique pas forcément, un changement au plan phonétique comme c'est le cas du « s » marque de pluriel qui n'apparaît pas à l'oral sauf s'il y a une liaison.

En outre, la morphologie flexionnelle ne s'applique pas sur toutes les langues du monde, vu que ces dernières sont différentes du point de vue morphologique : Les linguistes ont distingué quatre grandes catégories de langues : flexionnelles, isolantes, agglutinantes et analytiques<sup>213</sup>. Ces différences constatées entre la L1 et L2 conduisent souvent, à des complications et des omissions inconscientes qui sont à l'origine des erreurs flexionnelles. Par exemple : la flexion des verbes en français est plus compliquée que celle en arabe du moment où il n'existe pas la même diversité des modes et des temps.

---

<sup>211</sup> La déclinaison désigne l'ensemble des formes que peuvent prendre les noms, pronoms et adjectifs, selon leur fonction dans la phrase. Elle se fait généralement selon le nombre, le genre et le cas.

<sup>212</sup> Maingueneau Dominique, 2009, Op. Cit., p. 78.

<sup>213</sup> Selon Maingueneau, (2009 ; 78), dans les langues flexionnelles, les mots ont une morphologie riche. *Alors que, les langues isolantes tendent à ce que chaque « mot » soit, à lui seul, une seule unité minimale de sens c'est-à-dire que les unités douées de sens n'y sont pas décomposables en unités significatives plus petites. (La morphologie est rudimentaire) comme c'est le cas du Chinois mandarin. Dans les langues agglutinantes, chaque mot est en règle générale, composé de plusieurs unités douées de sens comme c'est le cas du turc dans lequel les affixes juxtaposés ou insérés à des radicaux indiquent les relations syntaxiques entre les constituants de la phrase. Les langues analytiques quant à elles, s'opposent aux langues agglutinantes par le fait que les relations syntaxiques entre les éléments d'une phrase sont exprimés par des formes distinctes et s'opposent aussi, aux langues flexionnelles car les valeurs grammaticales ne sont pas nécessairement indiquées par des flexions.*

D'une autre part, étudier les erreurs du point de vue morphologique dépend des marques du genre, du nombre, de personne, de temps et de mode qui sont impérativement différents de l'oral à l'écrit. « *Le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques morphologiques (les petits enfants jouent). Par contre, l'oral se caractérise par une certaine économie morphologique* » <sup>214</sup>

Cette citation confirme l'écart existant entre l'oral et l'écrit au niveau morphologique. Le français écrit se caractérise par ces marques morphologiques souvent, absentes à l'oral comme c'est le cas des accords en nombre et en genre. Selon les chercheurs le passage de l'oral à l'écrit en langue étrangère, provoque généralement des erreurs morphologiques déclenchées par ces caractéristiques appelées « zones orthographiques fragiles ».

Prenons comme exemple, la conjugaison des verbes en français(ou la flexion des verbes) qui suscite beaucoup de contraintes et de difficultés aux apprenants de la langue étrangère, du moment où l'apprenant n'arrive pas à distinguer entre les formes conjuguées de l'indicatif aux première, deuxième et troisième personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, tel que : parle, *parles*, *parle*, *parlent* parce que cette différence n'apparaît qu'à l'écrit. Ces ressemblances phonétiques influent plus ou moins sur l'apprentissage de la morphologie et conduit souvent l'apprenant à la mauvaise maîtrise de la flexion que ce soit au niveau de la conjugaison ou de la déclinaison ; ce qui provoque automatiquement des erreurs à ce niveau.

Il est à noter que la flexion en français, ne concerne que les noms, les adjectifs et les verbes. C'est pourquoi, cette analyse se veut être qualitative en ce sens qu'elle portera sur les erreurs flexionnelles. Ces derniers sont catégorisés en fonction de l'aspect qu'ils affectent. Aussi parle-t-on d'erreurs flexionnelles concernant les noms quand la flexion ne s'applique pas correctement sur le nom ; La deuxième classe des erreurs flexionnelles concerne les adjectifs, alors que la troisième est relative aux erreurs flexionnelles concernant les verbes.

Ainsi, notre démarche sera-t-elle la suivante :

Après avoir décelé une erreur flexionnelle dans une production écrite donnée, nous expliquerons en quoi c'en est une, avant de proposer une autre formulation expurgée du défaut en question.

Nous commençons d'abord par les erreurs concernant la flexion des noms, les exemples sont nombreux dans notre corpus et reflètent clairement ce type d'erreur :

---

<sup>214</sup> Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994), *Grammaire Méthodique du Français*, PUF, Paris. P30.

### 3.2.1.3.1. Les erreurs flexionnelles concernant les noms :

Les erreurs flexionnelles concernant les noms :		
L'erreur	Enoncé corrigé	Commentaire
<i>A2/ pour les autres jeunes algériens, l'émigration est mieux pour (...) les autres *langue.</i>	A2/ les autres <b>langues</b>	Dans cet exemple, nous pouvons dire que l'erreur provient de l'oubli parce que l'apprenant est au courant que le pluriel des noms en français implique généralement, l'ajout du « s » à la fin du nom comme il l'a déjà fait auparavant dans la même phrase en écrivant « les jeunes ».
<i>A2/les ingénieurs n'avaient pas des <b>travailles*</b></i>	<b>A2/ des travaux</b>	Les exemples A2, A45, A59, A60 portent la même erreur. Les auteurs de ces exemples ont appliqué la règle ordinaire selon laquelle le pluriel des noms en français se marque généralement par l'ajout du suffixe « s », mais plusieurs noms font exception à cette règle en effet, Les noms en "ail" forment le pluriel en "s" <b>sauf</b> : "bail, corail, email, gemmail, soupirail, travail, vantail et vitrail" qui le font en "aux". Cette règle constitue donc une exception à la règle générale du pluriel des noms en français. Mais, il est possible que les auteurs des exemples ci-dessus ne la connaissent pas, d'où l'apparition des erreurs.
<i>A 45/ vous trouvez des <b>travailles*</b> / faire des <b>travailles*</b> seul</i>	<b>A45/ des travaux</b>	
<i>A 59/ Ils cherchent des <b>travailles*</b> (...) il n y a pas beaucoup des <b>travaille*</b> (...)</i>	<b>A59/ des travaux</b>	
<i>A 60/ des <b>travailles*</b></i>	<b>A 60/ des travaux</b>	
<i>A 46/ pour gagner des argents</i>	<b>A46/ Gagner de l'argent</b>	Le mot argent présente aussi une exception dans la mesure où il est indénombrable <sup>215</sup> .

<sup>215</sup> Le nom indénombrable ou non dénombrable désigne les noms qui ne peuvent pas être comptés car elles forment une masse qu'on ne peut pas découper. On peut par conséquent dire qu'il y en a beaucoup ou peu sans pour autant en dire combien exactement. Les noms non dénombrables peuvent être accompagnés : d'un article

<p><i>A 59/ Ils cherchent des travailles* et des argent*</i></p> <p><i>A60/beaucoup d'argents*</i></p>	<p><b>A59/ Et de l'argent</b></p> <p><b>A60/Beaucoup d'argent</b></p>	<p>Il peut désigner à la fois l'ensemble des substances concernées et une partie de ces substances s'il est caractérisé par des déterminants tels que <i>un peu de, beaucoup de</i> etc. Mais en aucun cas, il a de forme au pluriel. Les exemples ci-dessous violent ainsi cette règle.</p>
<p><i>A87/ gagner des argents*</i></p>	<p><b>A87/ Gagner de l'argent</b></p>	<p>Les auteurs de ces exemples caractérisent le mot « argent » par la pluralité du point de vue sémantique ; c'est-à-dire que la forme nominale du pluriel désigne une somme d'argent. Cependant, les noms qui ont le trait sémantique indénombrable sont spécifiés par le trait (+ singulier).</p>
<p><i>A60/ il n ya pas des respects*</i></p>	<p><b>A 60/ il n y a pas de respect</b></p>	<p>Il en est de même pour le mot « respect » utilisé par l'apprenant.</p>
<p><i>A 7 / les enfant* vivre ( les enfants )</i></p>	<p><b>A 7/ les enfants vivent</b></p>	<p>Pour expliquer ces erreurs nous nous référons à l'idée du professeur EL BAKI Hafidha, (2013 ; p176), qui a bien démontré que les différences entre la graphie et la phonie pose très souvent des difficultés au niveau de la morphologie des unités et comme exemple elle a donné « <i>les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème,</i> etc. ».</p>
<p><i>A12/ Oublier notre religion et nos tradition*</i></p>	<p><b>A 12/ nos traditions</b></p>	<p>L'absence de la marque du pluriel au niveau de l'oral représente, à notre avis, un facteur important qui contribue souvent à l'omission de ces marques à l'écrit suite aux habitudes</p>
<p><b>A 6/ les phénomène sociale*</b></p>	<p><b>A 6/ les phénomènes sociaux</b></p>	
<p><i>A13/ en présentant des condition de vie</i></p>	<p><b>A 13/ des conditions de vie.</b></p>	
<p><i>A18 / Pour plusieurs raison* / leurs</i></p>	<p><b>A 18/ Pour plusieurs raisons / leurs</b></p>	

partitif (du, de la, de l', des) ; d'un adverbe de quantité (peu, beaucoup, pas, etc.) ; d'un déterminant indéfini (quelque, tout, etc.).

<p><b>tradition*</b></p> <p>A23/ éviter les obstacle* / Les tradition* / les chômage*</p>	<p><b>traditions</b></p> <p>A 23/ éviter les obstacles / les traditions / le chômage</p>	<p>langagières acquises au niveau phonétique.</p> <p>En français, les adjectifs et les noms portent les marques du genre et du nombre. Mais au niveau phonologique, ces marques ne sont pas toujours évidentes et prononcées comme par exemple (fille / filles) : à l’oral la forme nominale du pluriel ne diffère pas de celle du singulier parce que le « s » ajouté ne se prononce pas. Ce qui pourra provoquer par la suite, une certaine indifférence à marquer le genre et le nombre des noms à l’écrit.</p>
<p>A25/ dans des société* très développés</p>	<p>A 25/ des sociétés très développées</p>	<p>Dans la même perspective, ((Riegel et al . 1994, p. 30) affirment que « les marques de genre, de nombre, de personne et de mode diffèrent entre l’oral et l’écrit. Le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques morphologiques (les petits enfants jouent ). Par contre, l’oral se caractérise par une certaine économie morphologique »</p>
<p>A 27/ entrer dans les meilleur université*</p>	<p>A 27/ Entrer dans les meilleures universités</p>	<p>Cette particularité morphologique qui caractérise le code oral de la langue française, qualifiée par « l’économie morphologique » ou « morphologie silencieuse », influe souvent sur les pratiques des apprenants à l’écrit et rend la pratique de l’écrit moins aisée et constitue dans certains cas, une source d’erreurs qui entraîne des omissions de marques à l’écrit.</p>
<p>A30/ faire des recherche</p>	<p>A 30/ Faire des recherches</p>	<p>En effet, même si un certain nombre de ces omissions soient dues à l’inattention, cette explication demeure superficielle et ne peut pas rendre compte de la totalité des occurrences erronées à ce niveau</p>
<p>A46/ Pas des droit en Algérie</p>	<p>A 46/ des droits</p>	
<p>A 49/ les jeune algériens (les jeunes)</p>	<p>A 49/ les jeunes algériens</p>	
<p>A84/ une vie qui contient les besoin</p>	<p>A 84/ les besoins</p>	
<p>A87/ il y a des poste de travail</p>	<p>A 87/ des postes de travail</p>	
<p>A88/ Il ya quelques</p>	<p>A 88/ quelques-uns/</p>	

<i>un / les obligation islamique</i>	<b>les obligations islamiques</b>	L'observation la plus pertinente qui peut être faite à partir de ces omissions du –s du pluriel, est que l'apprenant est plus influencé par cette morphologie silencieuse de l'oral ou d'une manière plus simple, il a appris à écrire des énoncés tels qu'il les entend sans prendre en compte les règles morphologiques de la langue qu'il les a appris auparavant.
<i>A89/ les idée</i>	<b>A 89/ les idées</b>	
<i>A85/ de nos jour / il ya des cause</i>	<b>A 85/ de nos jours / Il y a des causes</b>	
<i>A 86/ de nos jour</i>	<b>A 86/ de nos jours</b>	Néanmoins, dans les énoncés A85 et A86 ; l'erreur nous semble liée à la maîtrise de l'idée de pluriel, l'aspect sémantique de pluriel dans ce contexte joue un rôle primordial du moment où l'apprenant a marqué le nom « jour » par le singulier dans l'expression « de nos jour » pour la simple raison qu'il l'a assimilé à l'expression : « à ce jour » et « ce jour-là » qui sont très fréquemment employés.

**Tableau 6 : analyse des erreurs flexionnelles**

➤ **Interprétation des résultats :**

Le corpus révèle environ 22 erreurs d'accord du nom qui proviennent d'une absence de marquage du « s » du pluriel. L'omission de la marque du pluriel constitue l'une des difficultés majeures au niveau morphologique.

Les exemples cités montrent que les erreurs des apprenants relevées à ce niveau ont tendance à être neutres ; (les noms ne portent aucune marque de genre ou de nombre) ; ce qui nous amène à faire l'hypothèse que les sujets sont guidés par le système oral de la langue française et qu'ils supposent que le système oral est identique à celui de l'écrit.

L'autre observation importante qui a attiré notre attention à ce niveau, est le fait que les apprenants ont tendance à marquer le nombre sur les déterminants en négligeant les autres

constituants du syntagme nominal. La pluralité nominale, dans les exemples cités, ne semble pas dépendre de la présence d'un déterminant au pluriel. Ce constat nous permet de confirmer la première hypothèse pour expliquer l'omission du « s » au niveau du nom pour la simple raison qu'à l'oral, c'est surtout sur les déterminants que le nombre est marqué

Autrement dit, la présence de la marque de pluralité au niveau des déterminants et son absence dans les noms nous a permis de suggérer plusieurs hypothèses intéressantes concernant la conceptualisation de la pluralité dans la langue française du point de vue de l'apprenant.

En effet, l'omission de la marque du pluriel ne peut pas être due seulement à l'ignorance de la règle du pluriel des noms et à l'influence de l'oral ; au contraire cette règle a été apprise très tôt (dès le palier primaire) et malgré la connaissance de la règle, beaucoup d'apprenants lycéens ne marquent pas le pluriel nominal ; les noms sont produits dans leur forme neutre.

La question qui se pose est la suivante :

S'il ne s'agit pas d'une méconnaissance de règle, pourquoi l'apprenant marque-t-il le pluriel au niveau des déterminants et non pas au niveau de la morphologie du nom ? Qu'est ce qui lui pousse à négliger la morphologie du nom pour marquer cette pluralité ?

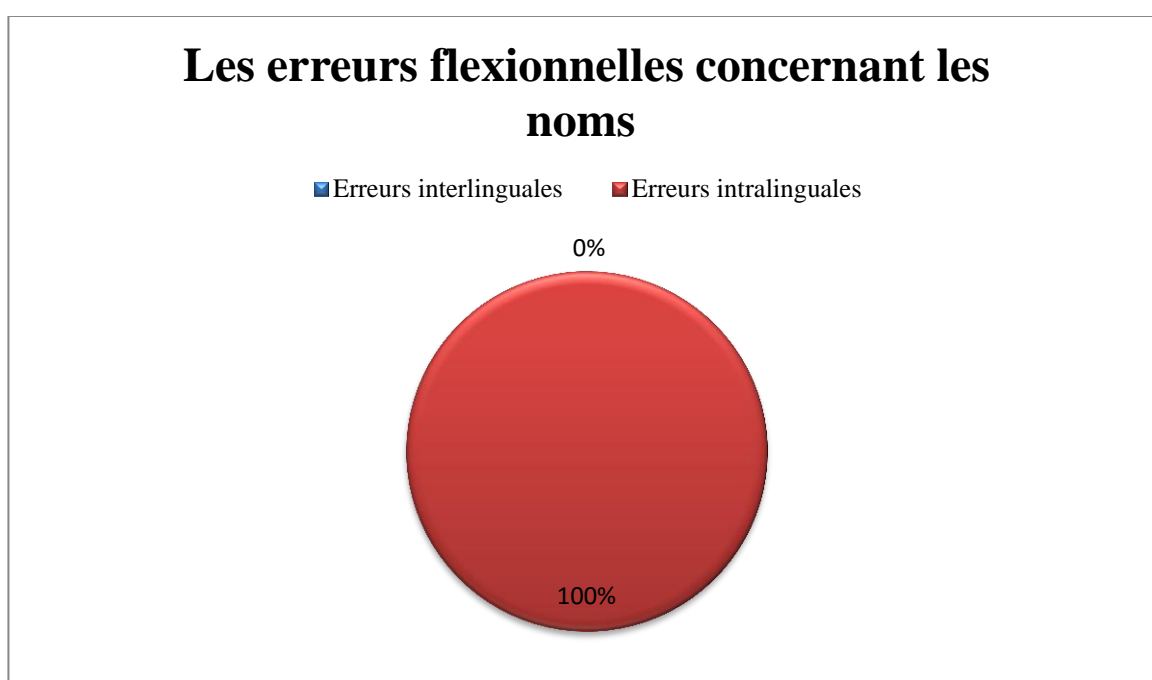
En effet, l'accord nominal incorrect ne semble pas seulement lié à la présence d'un article mal choisi. Si nous ré-observons les exemples tirés du corpus, nous remarquons que dans tous les exemples présentés ci-dessous, le « s » nominal est absent, bien que l'article soit marqué au pluriel. Cette observation pourrait indiquer que la marque de la pluralité chez ces apprenants semble liée exclusivement au déterminant qui précède le nom. Pour ces apprenants, c'est le déterminant qui marque le pluriel, en non pas la morphologie du nom. La centration de l'apprenant sur le déterminant et son nombre provoque une certaine indifférence qui entraîne par conséquent un oubli inconscient ou une inattention.

Pour mieux illustrer la nature des erreurs flexionnelles citées auparavant, nous nous servons du tableau suivant :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	/	00/27	00%

Erreurs intra linguales développementales	A2, A2, A45, A59, A60,	27/27	100%
	A46 A59 A60 A87 A60		
	A7 A6 A12 A13 A18 A23		
	A25 A27 A30 A46 A49		
	A84 A87 A88 A89		
A 85 A86			

**Tableau 7 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des noms**



**Figure 9 : Taux des erreurs flexionnelles concernant les noms**

Nous pouvons donc retenir, à travers tout ce qui a été dit dans l'analyse des erreurs flexionnelles que les erreurs relevées sont dues uniquement aux caractéristiques de la langue cible (le Français). En effet, l'existence, en français, de deux codes totalement différents : l'oral et l'écrit et les exceptions des règles grammaticales constituent un facteur de perplexité pour les apprenants algériens. Ceci explique leur tendance, soit à généraliser, soit à simplifier certaines structures morphologiques.

L'erreur flexionnelle au niveau du nom ne concerne pas seulement le nombre, mais aussi le genre. En français, les noms animés possèdent souvent deux formes différentes : forme masculine et féminine, par exemple pour la plupart des noms de profession comme :

acteur, actrice ; *musicien, musicienne ; directeur, directrice ; etc.*), pour les noms de nationalité (ex : *français, française ; algérien, algérienne ; italien, italienne ; etc.*),

Dans ce cas, nous pouvons dire que la flexion en genre est appliquée. Ces règles sont enseignées dès le palier primaire pour doter l'apprenant des outils nécessaires à toute transformation morphologique en français ; C'est aussi pourquoi nous préférons classer les erreurs concernées dans les erreurs de flexion, au lieu de les considérer comme erreurs d'orthographe.

En parcourant les erreurs collectées dans notre corpus, nous n'avons pas pu relever des erreurs concernant la flexion du genre des noms ; par contre les erreurs qui relèvent du genre du déterminant ne manquent pas mais ces confusions n'affectent pas la morphologie du mot ; c'est pourquoi nous les considérons comme des erreurs syntaxiques qui seront analysées dans la partie suivante (voir erreurs syntaxiques).

### 3.2.1.3.2. Erreurs flexionnelles concernant les adjectifs :

- Au niveau du genre :

Les erreurs flexionnelles concernant les adjectifs ( au niveau du genre)		
L'erreur	Enoncé corrigé	Commentaire
<i>A 3/ Les jeunes qui sont dans les pays étrangère* : les bonnes* moments</i>	<i>A 3/ Les pays étrangers, les bons moments</i>	Dans les items A3, A7, A13, A15 et A83, l'accord erroné en genre dans les constructions adjectivales liées au nom « pays » s'explique dans ce sens par une interférence de la langue maternelle de l'apprenant vu que l'équivalent du mot « pays » existe en arabe au féminin (EL BILADE). Ce constat nous permet de dire que ce type d'erreur est causé par une définition erronée du genre du nom auquel il se rapporte, dans la mesure où la plupart des apprenants ont su accorder les autres adjectifs dans leurs productions écrites.
<i>A 6/ les phénomène sociale</i>	<i>A6 : Les phénomènes sociaux</i>	
<i>A7/ Votre Pays natale*</i>	<i>A 7/ votre pays natal</i>	
<i>A13/ les pays étrangères*</i>	<i>A 13/ les pays étrangers</i>	
<i>A 15/ découvrir les cultures des autres pays étrangères*</i>	<i>A 15/ découvrir les cultures des autres pays étrangers</i>	

<p><b>A25</b> /des résultats <b>positive*</b></p>	<p>A 25/ des résultats <b>positifs</b></p>	<p>Dans l'exemple A 25, en outre du problème d'accord en nombre, nous repérons une autre au niveau de l'accord en genre</p>
<p><b>A 26</b> / construire une* <b>belle*</b> avenir</p>	<p>A 26/ construire un <b>bel</b> avenir</p>	<p>La marque du féminin figure dans l'emploi de cet adjectif. ce qui nous confirme que l'apprenant se réfère à la langue maternelle</p>
<p><b>A33</b>/des phénomène* <b>sociale*</b></p>	<p>A 33/ des phénomènes sociaux</p>	<p>puisque'il attribue le nom « résultat » à son état en arabe : dans ses représentations mentales, le mot « NATIDJA » est un nom féminin, et par conséquent, pour lui,</p>
<p><b>A 83</b>/ au pays <b>natale*</b></p>	<p>A 83/ au pays <b>natal</b></p>	<p>l'adjectif se met au féminin.</p>
<p><b>A 59</b>/ le <b>belle*</b> bonheur</p>	<p>A 59/ le bonheur</p>	<p>Il en est de même pour les items A6 et A33 et A 92. Cette erreur pourrait être justifiée par une interférence d'ordre générique de la langue maternelle étant donné que le nom qui correspond à « phénomène » en arabe est du genre féminin «(DAHIRA) ; c'est pourquoi les élèves ont opté pour le féminin comme genre des adjectifs employés avec le nom « phénomène ».</p>
<p><b>A 58</b>/ C'est ça le problème des* peuples* <b>algérienne*</b></p>	<p>A 58/ du peuple algérien</p>	<p>Quant aux adjectifs erronés dans les items A3, A26, A58, A59 et A83, les causes de telles erreurs s'expliqueraient par une connaissance insuffisante des règles de formation du masculin dans les adjectifs. Il serait possible que pour les adjectifs « bonne », « belle » et « natale », l'erreur pourrait être d'origine phonétique dans la mesure où ces adjectifs se prononcent de la même manière au masculin et au féminin</p>
<p><b>A 92</b> /cette* phénomène est très <b>dangereuse*</b></p>	<p>A 92/ Ce phénomène est très dangereux</p>	<p></p>
<p><b>A 59</b>/ immigration* <b>illégal*</b> (...) / (...)</p>	<p>A 59/ L'immigration illégale</p>	<p>Dans les items A59, A8, A10, A11, A15, A23, A25, A27, A58, A59 et A99, les erreurs</p>

<p><i>illégal*immigration*</i></p> <p><i>A8/ une misère noir*</i></p> <p><i>A10/ cette émigration doit être légal*</i></p> <p><i>A11/ les moyens de la vie quotidien* (quotidienne)</i></p> <p><i>A 15/ Les différentes* lieux</i></p> <p><i>A23/ la seul* solution (seule)</i></p> <p><i>A 24/ leurs mains sont les seul* solution* / le * seul* solution</i></p> <p><i>A 25 / L'émigration légal*/ dans des société* très développés*</i></p> <p><i>A 27/ entrer dans les meilleur* université*</i></p> <p><i>A 58/ illégal* immigration</i></p> <p><i>A 92 / les années derniers*</i></p>	<p><i>A 8/ Une misère noire</i></p> <p><i>A 10/ Cette émigration doit être légale</i></p> <p><i>A 11/ Les moyens de la vie quotidienne</i></p> <p><i>A 15/ Les différents lieux</i></p> <p><i>A 23/ la seule solution</i></p> <p><i>A 24 / la seule solution</i></p> <p><i>A 25/ L'émigration légale / dans des sociétés très développées</i></p> <p><i>A 27 / les meilleures universités</i></p> <p><i>A 58/ L'immigration illégale</i></p> <p><i>A 92/ les dernières années.</i></p>	<p>commises au niveau de l'accord de l'adjectif s'expliqueraient par une confusion phonétique dans la mesure où les équivalents de ces noms en arabe sont du même genre qu'en français (au féminin)</p> <p>En effet, à l'oral ces adjectifs sont prononcés de la même manière au masculin et au féminin ; c'est pourquoi les apprenants n'arrivent pas à accorder correctement ces adjectifs.</p> <p>Quant aux exemples A24 et A92, l'accord erroné des adjectifs « seul » et « derniers » est lié à la langue maternelle de l'apprenant dans laquelle les équivalents des noms « solution » et « année » existent au masculin. Les auteurs de ces exemples ont confondu le genre du nom en français avec celui de ce nom-là en arabe.</p> <p>Le transfert de la langue maternelle peut donc, influencer sur l'accord des adjectifs comme pour les exemples A24, A61 et A99 où les apprenants emploient des adjectifs au masculin pour qualifier des noms féminins. En effet, ce sont les articles employés qui nous indiquent que l'apprenant n'a pas un problème de maîtrise de l'accord dans la mesure où ce dernier est juste entre l'article et l'adjectif. C'est donc, le genre de l'adjectif qui pose problème ici ; « seul » ne convient pas à « solution » qui est de genre féminin équivalent à (AL HAL ) qui est masculin en langue arabe.</p>
--	--	---

<p>A 99 <i>les prix des choses <b>médical*</b></i></p>	<p>A 99/ <i>les prix des choses <b>médicales</b></i></p>	<p>La même justification pour la présence de <i>mauvaise</i> devant le nom <i>phénomène</i> qui correspond à (DAHIRA) au féminin, c'est le cas inverse, c'est-à-dire l'apprenant rend le mot <i>phénomène</i> féminin en lui attribuant l'adjectif <i>mauvaise</i> car ce terme est du genre féminin en arabe. Les phrases seront donc selon les règles de la grammaire française comme suit :</p>
<p>A26/ Mon pays est toujours <b>la mauvaise</b></p>	<p>A26 <i>Mon pays est toujours <b>le mauvais</b></i></p>	<p>l'adjectif <i>mauvaise</i> car ce terme est du genre féminin en arabe. Les phrases seront donc selon les règles de la grammaire française comme suit :</p>
<p>A 61/ Une <b>mauvaise</b> phénomène</p>	<p>A61 <i>un <b>mauvais</b> phénomène</i></p>	<p>comme suit :</p>
<p>A85/ mon pays <b>natale</b></p>	<p>A85/ <i>mon pays <b>natal</b></i></p>	<p>A24/ La seule solution : A 61/ Un mauvais phénomène A 99Un nouvel phénomène.</p>
<p>A 58/ des peuples <b>algériennes</b></p>	<p>A58/ <i>le <b>peuple algérien</b></i></p>	<p>Dans l'item A99/ « cette dernière années* », le problème n'est pas relatif à l'adjectif démonstratif ni au nom ; il relève de l'adjectif « dernière » utilisé pour qualifier les années ; si nous nous référons à la langue arabe classique que cette expression correspond à son équivalent : « fi sanawate el akhira ». En arabe, l'adjectif « akhira » peut marquer le singulier et le pluriel à la fois, c'est ce qui explique l'énoncé produit par l'apprenant ; il s'agit donc d'une d'interlangue qui relève d'un calque sur la structure de la phrase correspondante en arabe.</p>
<p>A 99/ une nouvelle phénomène</p>	<p><i>Un <b>nouvel</b> phénomène</i></p>	
<p>A 97/ phénomène <b>dangereuse</b></p>	<p><i>Un <b>phénomène dangereux</b></i></p>	
<p>A 90/ problèmes <b>différentes</b></p>	<p>A90/ <i>les <b>différents</b> problèmes</i></p>	
<p>A 99/ cette dernière <b>années</b></p>	<p>A99/ <i>cette <b>dernière</b> année</i></p>	

**Tableau 8 : analyse des erreurs flexionnelles concernant le genre des adjectifs**

➤ **Interprétation des résultats :**

Comme nous le constatons, l'accord, en genre dans les constructions adjectivales représente une difficulté majeure chez un nombre important d'apprenants ; Nous avons recensé environ 28 erreurs concernant la flexion adjectivale.

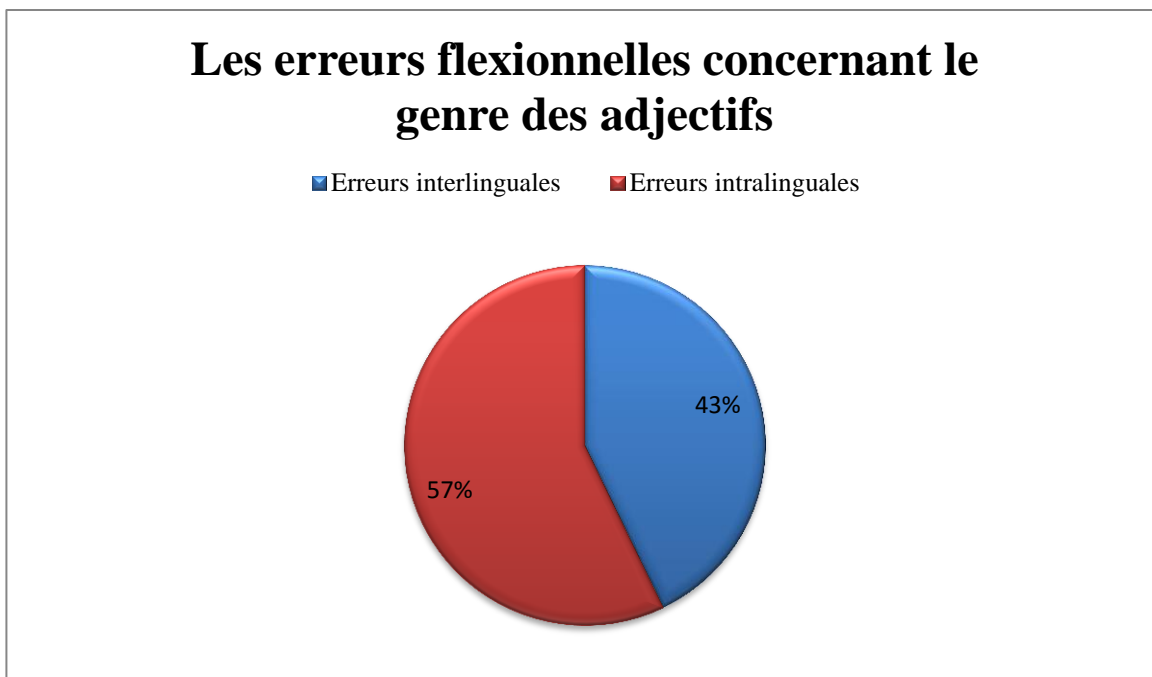
Sur les 28 erreurs relevées, les apprenants utilisent par erreur 13 adjectifs féminins avec les noms masculins ; alors qu'ils ont utilisé 15 adjectifs masculins avec des noms féminins.

Il serait facile de considérer les exemples relevés des extraits ci-haut comme des preuves d'ignorance ou des déficits attentionnels dues à la maîtrise insuffisante de l'accord des constructions adjectivales, mais en vérité c'est le résultat d'un mécanisme lié au fonctionnement de la langue déjà apprise ou à celui de la langue cible (en cours d'apprentissage). La première classe des erreurs résulte d'un choix orienté vers la langue première de l'apprenant ; alors que la deuxième est liée au système de la langue cible et implique toutes les erreurs dues à la confusion phonétique ou la non maîtrise de l'accord des constructions adjectivales.

Partant de ces interprétations, nous avons réparti les erreurs relevées à ce niveau en deux classes d'erreurs :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	A3, A6 A7, A13, A15 A25 A33, A83, A24, A24 A92 et A92	12/28	42.8%
Erreurs intra linguales développementales	A3, A8, A10, A11, A15, A23, A25, A25, A26, A27, A58, A58, A59, A59, A59 et A99	16/28	57.2%

**Tableau 9 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des adjectifs ( le genre)**



**Figure 10 : Taux des erreurs flexionnelles concernant le genre des adjectifs**

Les résultats indiquent que beaucoup de lycéens n'accordent pas correctement l'adjectif avec le nom en français L2 et cela s'expliquerait en général par les raisons suivantes :

- l'identification erronée des genres des noms due à l'interférence de la langue maternelle
- la confusion d'ordre phonétique lorsque l'adjectif se prononce de la même manière au masculin et au féminin.

L'accord des adjectifs au niveau du genre demeure donc, une tâche difficile pour certains apprenants malgré que l'accord du genre soit déjà vu dans les paliers précédents (primaire et moyen). Et pour expliquer ces confusions langagières, nous nous référons à H Guella et al., qui proposent le modèle de Garrett (1988; 1992) pour interpréter les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones quant à l'accord erroné des adjectifs : « *La difficulté que rencontrent les apprenants arabophones par rapport aux constructions adjectivales peut être expliquée par le modèle proposé par Garrett (1988; 1992), le modèle de l'accès au lexique durant la production du langage (Levelt, 2001). Selon ce modèle, quand le locuteur veut exprimer un concept lexical, il sélectionne, dans le lexique mental, une représentation*

*abstraite (un lemme) qui correspond à ce concept. Ce lemme donne des informations syntaxiques, morphologiques et phonologiques sur ce mot »*<sup>216</sup>

Et c'est à partir de ce lemme que le scripteur applique les marques du genre lors de la production « *Ainsi, lorsque le locuteur veut assigner le genre à un nom au moment de la production verbale, il aura accès aux marques de genre dans le lemme sélectionné* ». (Levelt, 2001).

Or, selon la même recherche, l'accord du genre constitue l'une des tâches difficiles lors de la production car « *le genre n'est pas récupéré immédiatement durant la reconnaissance pour les apprenants du genre en L2. Ainsi, ce modèle peut expliquer le fait que les apprenants arabophones ont un problème persistant avec l'accord du genre dans les constructions adjectivales* (Levelt, 2001). »<sup>217</sup>

Cette citation met l'accent sur le processus cognitif de la construction de l'erreur à ce niveau ; elle met en évidence l'effet de la langue maternelle sur l'identification du genre du nom et par la suite, de son adjectif. Mais elle n'exclut pas la deuxième hypothèse selon laquelle, l'accord erroné de l'adjectif est expliqué par l'effet de la langue parlée sur la construction morphologique de l'adjectif à l'écrit,

Dans sa thèse, qui a porté sur les erreurs en FLE commises par des apprenants chinois, YING Xiaohua nous explique que « *les erreurs de flexion adjectivale sont souvent difficiles à remarquer à l'oral et n'attirent pas une attention particulière des apprenants et des enseignants car elles ne nuisent pas à la transmission des informations. Mais au fil du temps, le non feed-back des erreurs pourrait renforcer l'habitude de non accord des adjectifs chez les apprenants et entraîne par conséquent des erreurs de fossilisation. C'est-à-dire que malgré la connaissance de la règle de flexion des adjectifs, à force de la déroger sans être corrigé, l'apprenant persiste à commettre la même erreur* ». <sup>218</sup> (Ying Xiaohua, 201).

Quant aux erreurs de flexion en nombre des adjectifs, les exemples suivants témoignent de ce type d'erreur :

---

<sup>216</sup> Cité par Guella Hakima (2009), L'acquisition de la syntaxe et de la sémantique des déterminants du français L2 : *L'acquisition des articles définis et indéfinis du français par des locuteurs arabophones*, Thèse de doctorat de Sciences Cognitives, *Mention Linguistique*, Université Lumière Lyon2, École doctorale : Neurosciences et Cognition, P290.

[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/guella\\_h/pdfAmont/guella\\_h\\_partie5.pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/guella_h/pdfAmont/guella_h_partie5.pdf).

<sup>217</sup> Idem, P.290.

<sup>218</sup> Ying, Xiaohua. (2013). *Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des étudiants chinois et remédiation*. Thèse de doctorat en linguistique française, Université Bordeaux 3. P195.

- au niveau du nombre :

Les erreurs flexionnelles concernant les adjectifs (le nombre)		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaire
A3/ <i>Les jeunes qui sont dans les pays étrangère ,</i>	A 3/ les jeunes qui sont dans les pays <b>étrangers</b>	Les exemples laissent penser que les scripteurs de ces énoncés ne maîtrisent pas l'accord de l'adjectif du point de vue du nombre ; Mais, il est bien évident que les règles de l'accord de genre et de nombre ont été enseignées au niveau du palier primaire L'omission de la marque du pluriel « s » pose un problème évident dans les rédactions des apprenants. Et pour expliquer ce type d'erreur, nous revenons sur l'hypothèse de la confusion phonique. L'omission de ces lettres muettes (s, es, x) lors de l'emploi des adjectifs s'explique donc par le fait que les marques du pluriel ne se manifestent pas à l'oral ; en rédigeant l'apprenant concentre son attention sur les idées et leurs représentations phoniques au détriment des règles morphologiques apprises ; à savoir l'accord de l'adjectif en genre et en nombre. En effet, si l'absence des marques du nombre a été déjà expliquée par l'absence de sa mise en œuvre pour les raisons d'un déficit attentionnel dû à l'effet de la langue parlée sur la
A 6/ <i>les phénomène sociale</i>	A 6 / les phénomènes <b>sociaux</b>	
A13/ <i>des condition de vie très facile et confortable</i>	A 13/ des conditions de vie très <b>faciles</b> et <b>confortables</b>	
A20/ <i>les phénomène social</i>	A 20/ les phénomènes <b>sociaux</b>	
A 24/ <i>leurs mains sont les seul solution</i>	A 24/ Les seules <b>solutions</b>	
A 25 / <i>résultats positive</i>	A 25/ résultats <b>positifs</b>	
A 27/ <i>entrer dans les meilleur université</i>	A 27/ entrer dans les <b>meilleures</b> universités	
29/ <i>des jeunes capable de construire</i>	A 29/ des jeunes <b>capables</b>	
A 99 <i>les prix des choses médical</i>	A 99/ Les prix des choses <b>médicales</b>	
A33/ <i>des phénomène</i>	A 33/ des <b>phénomènes</b>	

<b>sociale</b>	<b>sociaux</b>	construction morphologique de l'adjectif à l'écrit, nous devons mettre l'accent sur les articles qui monopolisent les marques du genre et du nombre dans la plupart des exemples ; à notre avis, cette centration sur la marque du déterminant (l'article) pourra éliminer inconsciemment toute attention aux autres marques morphologiques du syntagme nominal (adjectif et nom)
A50/ des <b>petit</b> moyennes	A 50/	
A56/ les pays <b>européen</b>	A 56/ Les pays européens	
A57/ <b>ils</b> trouvent trop de difficulté dans <b>différent</b> domaine	A 57/ ils trouvent trop de difficultés dans les différents domaines	
A 60/ des <i>pensées</i> <b>spécifique*</b>	<b>A60/ des pensées spécifiques</b>	Les élèves se contentent à marquer le pluriel au niveau des articles parce que c'est au niveau de ce dernier qu'apparaît la marque du pluriel à l'oral.
A 90/ ces <b>dernier*</b> jours	<b>A90/ ces derniers</b> jours	

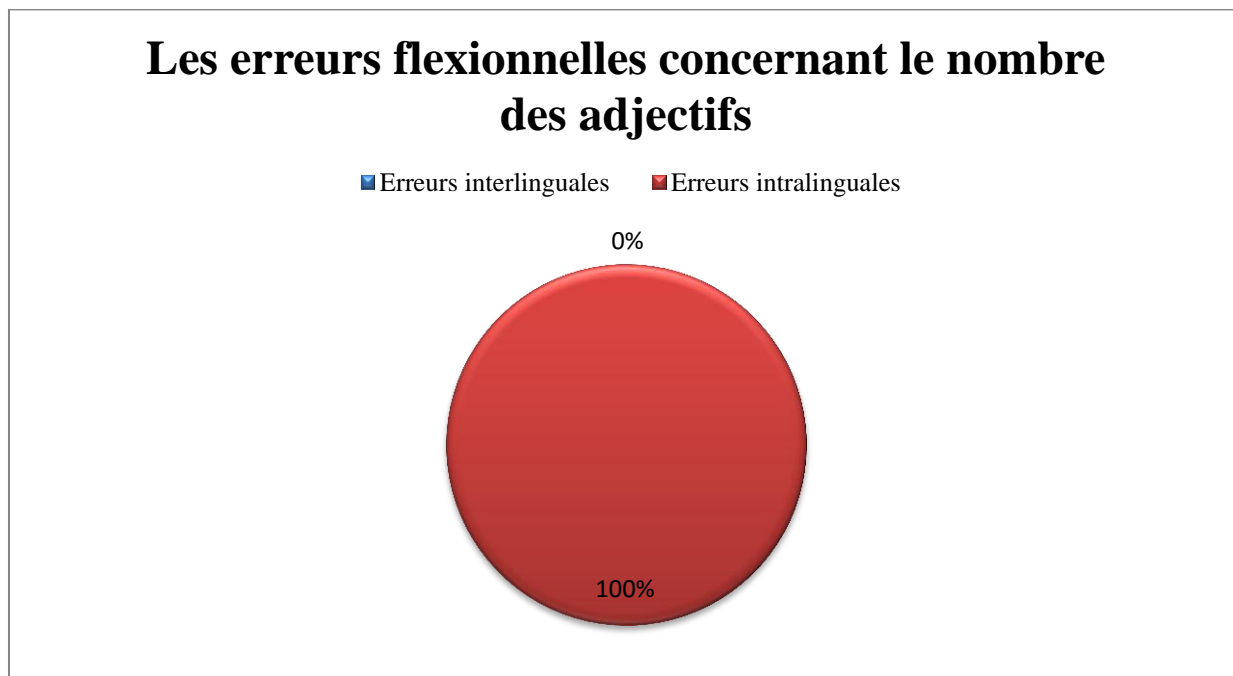
**Tableau 10 : analyse des erreurs flexionnelles concernant le nombre des adjectifs**

Afin de mieux expliquer ce type d'erreur, nous nous servons de ce tableau qui nous aidera à catégoriser les erreurs selon leur origine :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	/	00/13	00%
Erreurs intralinguales développementales	A3 A6 A13 A20 A24 A25 A27 A33 A50 A56 A57 A60 A90 A99.	13/13	100%

**Tableau 11 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des adjectifs (le nombre)**

Le graphe suivant illustre mieux la différence entre les taux :



**Figure 11 : Taux des erreurs flexionnelles concernant le nombre des adjectifs**

A noter donc, que la totalité des erreurs relevées au niveau de la flexion en nombre des adjectifs sont expliquées par des confusions d'ordre phonique. Les exemples cités ci-dessus mettent en relief ce fait. De telles erreurs proviennent du fait que la marque du pluriel ne se prononce pas à l'oral et que la distinction incorrecte entre les particularités des deux codes (oral et écrit) donne lieu aux formes erronées.

Ces constatations nous amènent à attribuer ce type d'erreurs à la catégorie des erreurs intralinguales.

### **3.2.1.3.3. Erreurs flexionnelles concernant les verbes :**

Généralement ce type d'erreur se manifeste aussi à l'oral, les élèves ont tendance à utiliser des constructions erronées en classe telles que : « Madame, sortir ? » au lieu de « Madame, est ce que je peux sortir ? / Madame, aller aux toilettes ? » au lieu de « est ce que je peux aller »

La flexion des verbes en français est l'une des difficultés importantes chez un apprenant algérien et pour résoudre ce problème, ces élèves utilisent souvent la forme « infinitif » pour construire une phrase.

Afin d'analyser ce type d'erreur, nous nous inspirons du modèle présenté par YING Xiaohua dans sa thèse de doctorat, qui a regroupé les erreurs de flexion concernant le verbe selon la partie où l'erreur se trouve.

Partant de notre corpus, nous avons obtenu trois types d'erreurs :

1. Des erreurs dues à la mauvaise désinence
2. Des erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir »)
3. Des erreurs concernant l'accord du participe passé

### 3.2.1.3.3.1. Des erreurs dues à la mauvaise désinence :

Erreurs flexionnelles concernant les verbes (erreurs dues à la mauvaise désinence)		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaire
A7/ Les enfants <b>*vivre</b>  A24/ ils <b>*chercher</b>	<b>A7/ Les enfants vivent</b>  <b>A24/ ils cherchent</b>	Les auteurs des items A7 et A24 ont opté pour l'infinitif en dépit de la présence d'un sujet. Deux raisons pourraient être derrière cette erreur :  a- Les apprenants sont incapables de choisir le temps convenable,  b- Les apprenants ne maîtrisent pas la morphologie des verbes ; ils sont incapables de choisir les valeurs de désinences des différents temps du français ; ils ont opté donc, pour la solution la plus facile : garder les verbes à l'infinitif.  L'ensemble de ces exemples dévoilent la mauvaise désinence des verbes

<p>A2/ les ingénieurs *n'avait pas de travail</p>	<p><b>A2</b> / les ingénieurs <b>n'avaient</b> pas de travail. (les ingénieurs n'ont pas de travail)</p>	<p>Dans les exemples A2, A14, A23, A24, A34 et A39, nous remarquons que la plupart de ces erreurs portent sur des morphèmes flexionnelles muets.</p> <p>En prononçant, aucune erreur n'est constatée. <i>Les formes</i> : « aime émigré / aiment émigrer, trouve/ trouvent, étudie / étudient » possèdent les mêmes représentations phoniques à l'oral. Ces mots se prononcent de la même façon. Cette particularité peut entraîner ce type d'erreur qui se traduit dans la plupart des cas par l'omission des morphèmes grammaticaux.</p>
<p>A 14/ Des jeunes qui *aime *émigré</p>	<p><b>A14</b>/ des jeunes qui <b>é migrent</b> (en France) / des jeunes qui <b>aiment</b> émigrer.</p>	<p>La confusion entre les désinences muettes ayant la même représentation phonique s'explique ici, par la surcharge cognitive de la rédaction ; en rédigeant, l'apprenant concentre son attention d'abord, sur les idées et leurs représentations phoniques au détriment des particularités du système morphologique : « ... l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte »<sup>219</sup></p>
<p>A23/ L'argent qu'ils *gagnes ne suffit même pour *achetés du pain.</p>	<p>A23/ L'argent qu'ils <b>gagnent</b> ne suffit même pas pour <b>acheter</b> du pain</p>	<p>La confusion entre les désinences muettes ayant la même représentation phonique s'explique ici, par la surcharge cognitive de la rédaction ; en rédigeant, l'apprenant concentre son attention d'abord, sur les idées et leurs représentations phoniques au détriment des particularités du système morphologique : « ... l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte »<sup>219</sup></p>
<p>A 24/ ils *trouve</p>	<p>A24/ ils <b>trouvent</b></p>	
<p>A 34 ils ne *trouve pas un travail.</p>	<p>A 34/ ils ne <b>trouvent</b> pas de travail</p>	
<p>A39/ des hommes qui *étudie / Ils ne *trouve pas</p>	<p>A39/ des hommes qui <b>étudient</b> / ils ne <b>trouvent</b> pas.</p>	
<p>A2/ les ingénieurs *n'avait pas de travail</p>	<p><b>A2</b> / les ingénieurs <b>n'avaient</b> pas de travail. (les ingénieurs n'ont pas</p>	<p>Dans ce sens, l'exemple A2 présente une erreur à double aspects ; en outre de l'emploi erroné du temps (l'imparfait), l'erreur témoigne d'une mauvaise désinence</p>

<sup>219</sup> BARBIER, Marie-Laure ; PIOLAT, Annie; ROUSSEY, Jean-Yves : « Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », in Revue française de la pédagogie, No.122, Recherches en psychologie de l'éducation, Janv.-Fév.-Mars 1998, p.84.



		<p>applique la règle du pluriel : verbe + ent) sur un radical erroné. Cette fausse représentation sur le radical employé représente la source principale de ce type d'erreur.</p>
<p>A 26 Ils sont <b>*capablent</b></p>	<p>A 26/ ils sont <b>capables</b></p>	<p>L'apprenant considère le mot « capable » comme étant un verbe ; nous constatons ici, que l'élève connaît la terminaison correcte (<i>ent</i>) en l'associant avec la racine (<i>capable</i>) dans ce cas, déduit ainsi (<i>capablent</i>) tout en créant un néologisme orthographique.</p>
<p>A 2 / pour <b>*culturer</b> les autres langues</p>	<p>A 2/ pour <b>cultiver</b> (<b>apprendre</b>) d'autres langues</p>	<p>Nous observons que les terminaisons de verbes utilisés dans les exemples A2, A3, A6, A15, A23, A29 A 39 et A88, ne sont pas construites correctement</p>
<p>A3/ Ils <b>*perdrent</b> A6/ Ils <b>*aides</b> A 15 / <b>*émigrir</b> A 23 / l'argent qu'ils <b>*gagnes</b></p>	<p>A 3 / ils <b>perdent</b> A 6/ ils <b>aident</b> A 15/ <b>émigrer</b> A 23/ L'argent qu'ils <b>gagnent</b></p>	<p>Les apprenants conjuguent les verbes en appliquant les règles de terminaison correctement mais sans rendre compte de la particularité du verbe employé et de son groupe ; Ce qui a provoqué des constructions erronées. Il s'agit donc des</p>
<p>A 29/ Pour <b>*surprisé</b> la famille</p>	<p>A29/pour <b>surprendre</b> la famille.</p>	<p>erreurs intra linguales qui relèvent des activités de simplification lorsque l'apprenant applique incorrectement les</p>
<p>A 39/ Les algériens qui <b>*émigrare</b></p>	<p>A 39/ les algériens qui émigrent</p>	<p>règles grammaticales (A2 A3 A6 A15 A23) et même de généralisation lorsque l'apprenant applique des règles dans le cas</p>
<p>A 17/ je <b>vasais</b> a la plage</p>	<p>A17/ Je <b>vais</b> à la plage</p>	<p>d'exception. (A14 A 17) ce qui nous conduit à dire que ces apprenants ont souvent une vision globale lacunaire du</p>
<p>A 14/ Il y a des</p>	<p>A14/ Il y a des jeunes</p>	<p>système des temps qui provient de la</p>

jeunes qui *émigré	qui se sont émigrés	<p>méconnaissance des règles d'accord même simples.</p> <p>Mais, il est à noter que ces fausses représentations sont dues également, d'une manière plus ou moins directe, à la langue maternelle de l'apprenant</p> <p>En effet, les élèves ont donné aux temps utilisés des formes non attestées en français c'est parce qu'en arabe, la morphologie du verbe se modifie en ajoutant des affixes au verbe pour évoquer le temps du passé ou du présent, mais le radical du verbe ne subit pas beaucoup de changements.</p> <p>C'est pour cette raison que les élèves ont tendance à employer les verbes en les gardant dans leur forme originale (infinitif)</p>
A88/ Suivre un traitement	A88/ suivre un traitement.	<p>Pour former l'infinitif, l'apprenant a ajouté la terminaison du 1<sup>er</sup> groupe à un verbe de troisième groupe. Cette erreur serait le résultat d'une activité de sur-généralisation dans la mesure où l'apprenant applique incorrectement les règles grammaticales dans les cas où elles ne s'appliquent pas</p>
A 24/ les jeunes qui *partie	A 24/ les jeunes qui partent	<p>Comme nous le remarquons, les auteurs de ces exemples A24 et A85 ne maîtrisent pas la désinence des verbes ; ils ont employé le participe passé au lieu de conjuguer le verbe correspondant au temps convenable. Cela pourrait avoir pour cause la mauvaise maîtrise des valeurs et désinences des temps du français</p>
A 85/ des jeunes qui *partis pour terminer leurs études / Les algériens *va aux	A 85/ les jeunes qui partent (à l'étranger)/ Les algériens vont aux autres pays	

autres pays		
A 23/ ils <b>*peut</b> connaître	A 23/ ils <b>peuvent</b> connaître	Les auteurs des items A23 et A39 ont employé les verbes pouvoir et aller à la troisième personne du singulier alors que les sujets sont au pluriel. On pourrait expliquer cela par la non maîtrise des règles relatives à l'accord sujet/ verbe ou à la charge cognitive de la tâche de rédaction qui nécessite une multitude d'opérations cognitives que nous avons exposé précédemment dans le chapitre (voir page) Dans ce sens, l'apprenant pourrait commettre certaines erreurs dues à l'inattention.
A 39/ Les algériens <b>*va/</b>	A 39/ les algériens <b>vont</b> à l'étranger	

**Tableau 12 : analyse des erreurs dues à la mauvaise désinence :**

➤ **Interprétation des résultats :**

Comme nous l'avons montré dans le tableau, la source de ce type d'erreurs ne pourra pas être attribué à un seul facteur mais, au contraire ; plusieurs raisons semblent à l'origine de ces confusions.

L'ensemble de ces items témoignent des représentations initiales faisant obstacle à l'apprentissage du système verbal de la langue française.

Certaines de ces représentations sont relatives aux confusions d'ordre phonique ou résultent des opérations de simplifications ou même, de la maîtrise insuffisante de certaines règles de désinence.

D'autres semblent relatives aux représentations de la morphologie du verbe en langue arabe. Ses modes et ses temps sont beaucoup plus simples qu'en français. En arabe, la modification du temps se passe en accolant des affixes au verbe pour avoir une construction verbale au passé ou au présent, mais le verbe garde sa forme originale. C'est pour cette raison que les élèves ont tendance à employer les verbes en les gardant dans leur forme originale (infinitif) ; C'est le cas des exemples : A2 /A3 A6 A15 A23 A25 A29 A38 A39 et de A97.

En résumé, nous pouvons dire que ce genre d'erreur est dû principalement à deux facteurs essentiels :

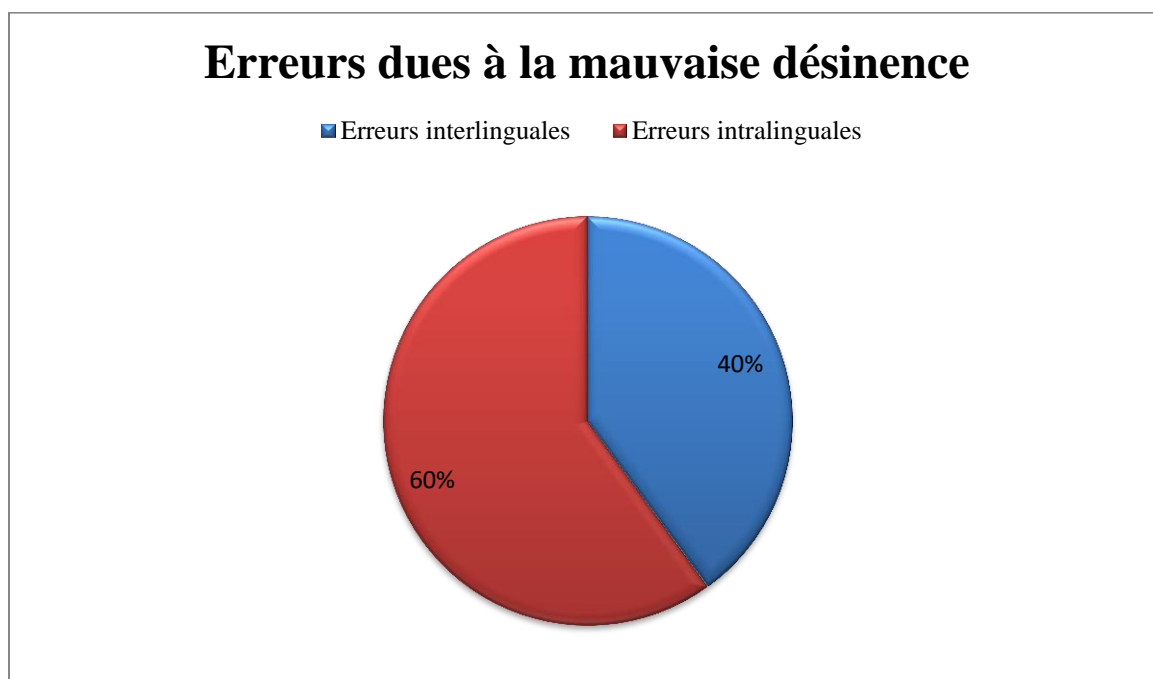
- La méconnaissance des règles régissant les différents accords. Bien que celles-ci aient été traitées au niveau du primaire et du moyen, mais il est inquiétant de voir que beaucoup de lycéens commettent ce type d'erreurs. En effet, le système morphosyntaxique français régi par une multitude de règles plus variées qu'au système de la langue arabe augmente le taux des erreurs à ce niveau dans la mesure où l'apprenant est appelé à effectuer plusieurs tâches cognitives à la fois au cours de la rédaction.
- Le deuxième facteur est lié à la confusion phonique de laquelle peut découler une confusion morphologique qui affecte les désinences du verbe. Ces apprenants commettent des erreurs entre deux formes qu'ils entendent de manière identique mais qu'ils n'arrivent pas à distinguer entre leurs particularités morphologiques lors de la production écrite.
- Comme troisième facteur, nous pouvons évoquer la langue maternelle et son effet sur la maîtrise de la conjugaison française. Dans ce cas, l'impact de ce facteur n'est pas bien évident dans la mesure où les représentations des élèves sont plus ou moins, influencées par le système morphologique de la flexion en langue arabe qui leur semble beaucoup plus simple par rapport à celui du français.
- A ces facteurs, nous pouvons ajouter aussi, la surcharge linguistique ou cognitive. En effet, un apprenant de langue étrangère est amené souvent à produire et à contrôler son énoncé à tous les niveaux (sémantique, grammatical, orthographe ...etc.) ce qui pourra provoquer des erreurs d'inattention ou d'oubli comme c'est le cas des exemples (A 24/ ils \*trouve) ou de l'item A39/ des hommes qui \*étudie).
- Dans le même sens, nous ne pouvons pas exclure le facteur pédagogique ; ces erreurs peuvent être ainsi des erreurs d'instruction émanant du professeur qui ne présente pas, dès fois, les cas d'irrégularités de certains verbes en langue française.

En analysant les exemples ci-dessus, nous avons repéré 25 erreurs flexionnelles dues à la mauvaise désinence nous les répartissons ainsi :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	A2 /A3 A6 A15 A23 A25 A29 A38 A39 et de A97	10/25	40%
Erreurs intralinguales développementales	A2 A7 A14 A14 A17 A23 A23 A24 A24 A24 A34 A39 A39 A85 A88	15/25	60%

**Tableau 13 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la désinence des verbes :**

L'écart entre les trois cas de figure est représenté dans le graphe suivant :



**Figure 12 : Taux des erreurs dues à la mauvaise désinence**

### 3.2.1.3.3.2. Des erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir » :

Le deuxième type des erreurs flexionnelles relatives au groupe verbal concerne le choix de l'auxiliaire. En effet, en arabe, la notion de l'auxiliaire « être » n'existe pas, elle est plutôt implicite dans la phrase nominale.

Il est à noter aussi, qu'en arabe, le groupe verbal au passé représente généralement une seule unité comportant le verbe conjugué et le sujet en position de suffixe

Erreurs flexionnelles concernant les verbes (erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir »)		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaire
A4/ L'Algérie *est besoin de ses jeunes.	A 4/ L'Algérie a besoin de ses jeunes.	Les énonces suivants (A4, A6, A13, A17, A20, A22, A33, A34, A36) révèlent un autre problème fréquent chez ces apprenants. Il s'agit de l'emploi erroné de « être » et « avoir » comme auxiliaires et comme verbes.
A 13 / Notre pays *est besoin	A 13/ Notre pays a besoin	Dans les premiers exemples : (A4 et A13), les élèves ont employé « être » au lieu de « avoir ». cette confusion nous semble relative à la nuance du mot « besoin » en langue arabe (YAHTADJ= MOUHATAJ) qui reflète un état de manque et de besoin. La forme obtenue relève plus de la description d'un état que celle d'une action effectuée. Un arabophone qui a appris que l'auxiliaire « être » s'emploi impérativement avec les verbes d'état, pourra faire le lien entre les deux contextes et finira par employer « être » à la place de « avoir » Les énoncés produits montrent clairement la transposition de données issues de la langue

<p>A6/ Ils <b>*ont</b> obligés</p>	<p>A6 / Ils <b>sont</b> obligés</p>	<p>maternelle.</p>
<p>A 17/ Ils <b>*ont</b> capables</p>	<p>A 17/ ils <b>sont</b> capables</p>	<p>Dans les exemples (A6, A17, A33), nous voyons le contraire. Dans ce cas, nous supposons que l'erreur est due plus particulièrement à leur aspect phonétique.</p>
<p>A 33/ Ils <b>ont développer</b> que nous</p>	<p>A33/ ils <b>sont</b> plus développés que nous</p>	<p>En prononçant, il est difficile pour un apprenant de langue étrangère de faire la différence entre (z) et (s) au pluriel : (Ils ont / Ils sont) sont deux formes phonétiques très proches. C'est pourquoi cette difficulté se pose plus particulièrement au pluriel.</p>
<p>A 36/ Car il <b>*est</b> toujours chercher de vivre bien</p>	<p>A36/ car il cherche à bien vivre. (il veut vivre confortablement)</p>	<p>L'exemple (A36) reflète un autre cas de fossilisation, il s'agit ici d'ajouter l'auxiliaire « être » sans en avoir besoin. Cela nous semble lié à l'emploi excessif de l'auxiliaire être au présent de l'indicatif. L'apprenant ici, veut certes, marquer le présent de l'indicatif en utilisant « est » mais, son utilisation est incorrecte.</p>
<p>A46 / <i>j'ai* pas contre</i></p>	<p>A46/ je ne suis pas contre</p>	<p>Cet apprenant n'arrive pas à déterminer le verbe à utiliser. Ces erreurs s'attribuent au fait que les apprenants n'arrivent pas encore à distinguer entre les particularités de verbe « être » et celles du verbe « avoir » ; il s'agit donc d'une erreur intralinguale</p>
<p>A34/ ils ne <b>*sont</b> pas gagné.</p>	<p>A34/ ils <b>n'ont</b> pas gagné</p>	<p>les items A34 et A25 témoignent de la méconnaissance des règles d'emploi des auxiliaires</p>

<p>A 25/ Les obstacles qu'ils <b>*sont</b> trouvé</p>	<p>A25/ les obstacles qu'ils <b>ont</b> trouvé (rencontré)</p>	<p>L'exemple cité (A34) s'explique par le fait que le verbe « gagner » désigne en arabe l'état dans lequel se trouve le sujet (FAWZ = FAIZE). De même que le deuxième exemple (A25), reflète le recours à l'arabe pour former le verbe « trouver » avec l'auxiliaire « être » au lieu de « avoir » cette confusion est due principalement à la transcription de la forme verbale arabe (EL 3AKABAT ALLATI WADJDOUHA) ou (EL 3AKABAT EL MAWJOUHA). Le verbe « trouver » est utilisé pour marquer le sens de « rencontrer » et qui exprime en arabe l'état des « obstacles rencontrés ».</p> <p>En français, l'emploi de l'auxiliaire pose une grande difficulté aux apprenants arabophones dans la mesure où le choix de l'auxiliaire en langue française est relativement lié à la construction des verbes. En arabe, les auxiliaires être et avoir n'existent pas, cette particularité des contraintes quant à l'emploi des auxiliaires en français. Comment distinguer les verbes qui s'emploient avec l'auxiliaire « avoir » de ceux qui s'emploient avec l'auxiliaire « être » ? C'est la question que posent ces sujets dans ce contexte.</p> <p>D'ailleurs, il est bien que dans les énoncés relevés, l'emploi erroné des auxiliaires a provoqué des problèmes de sens dans les contextes relevés.</p> <p>Ces erreurs s'attribuent au fait que les apprenants n'ont pas fait attention à la</p>
---	--	---

		restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire « être » et « avoir » Ajoutons à cela le facteur phonétique de certaines formes (ont / sont) plus ou moins identiques.
--	--	---

**Tableau 14/ Analyse des erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir »**

➤ **Interprétation des résultats :**

En analysant les productions écrites des apprenants, nous avons remarqué que les apprenants ont des réelles difficultés quant au choix des auxiliaires.

Les exemples que nous avons présentés ci-dessus forment un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse dire que la mauvaise maîtrise de l'auxiliaire se manifeste remarquablement.

Les erreurs récurrentes relevées sont classées dans le tableau suivant selon leur origine :

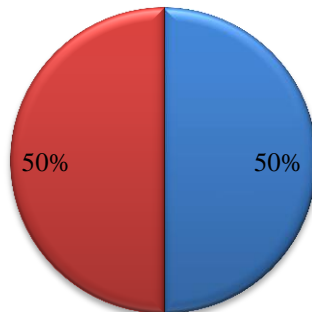
Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	A14, A13, A25, A34	04/08	50%
Erreurs intralinguales développementales	A6, A17, A33, A36	04/08	50%

**Tableau 15 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi de « être » et de « avoir »**

L'écart entre les deux catégories est représenté dans le graphe suivant :

## Erreurs concernant l'emploi de "être " et de "avoir"

■ Erreurs interlinguales ■ Erreurs intralinguales



- **Figure 13 : Taux des erreurs concernant l'emploi de « être » et de « avoir »**

Ce graphe met en évidence le fait que les deux catégories d'erreurs apparaissent de la même manière dans les productions écrites des apprenants :

Nous pouvons confirmer à la lumière de ces résultats que ces difficultés émanent de deux origines différentes : certaines sont dues aux erreurs de surgénéralisation ; où l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort ; d'autres sont dues au recours à la langue maternelle comme il a été indiqué dans le tableau précédent.

« Avoir » *n'est rien autre qu'un « être à » inversé*<sup>220</sup> ; Telle est la formule choisie par Benveniste pour mettre en évidence l'étroite parenté qui existe entre être et avoir. Il ajoute que dans de nombreuses langues (comme l'arabe par exemple), avoir n'existe pas. Ces deux verbes expriment fondamentalement la même valeur, ils fonctionnent en miroir. Ainsi en français trouve-t-on des couples de type : avoir faim /être affamé, avoir un rhume / être enrhumé.

Souligner cette parenté entre être et avoir c'est remettre en question la catégorisation communément admise (verbe d'état/ verbe d'action) selon laquelle être est un verbe d'état tandis qu'avoir n'en serait pas un.

Faire découvrir aux élèves qu'être et avoir entretiennent des relations privilégiées, à l'intérieur de la langue française nous aide à limiter, lors du passage à une langue étrangère, les risques d'erreur liés à des fonctionnements différents selon la langue.

<sup>220</sup> Benveniste E., (1966), Problèmes de linguistique générale, tome 1, Gallimard, coll. Tel, p.197

Il est nécessaire de sensibiliser les élèves à la notion d'état et à celle de la possession  
C'est alors quoi qu'on fasse, la langue maternelle entre en jeu ; si le français utilise le verbe être, son équivalent arabe est utilisé par les élèves ;

L'élève, lâché hors du cadre sécurisant de la situation initiale d'apprentissage (écoute du prof ; réponse à une question) , a beaucoup du mal à retrouver la structure appropriée dans la langue étrangère : du coup réapparaissent les seuls repères qui lui sont familiers, ceux de sa langue maternelle.

### 3.2.1.3.3. Erreurs concernant l'accord du participe passé :

Erreurs flexionnelles concernant les verbes (erreurs concernant l'accord du participe passé)		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaire
A11 : le jeune algérien n'a pas <b>*trouver</b> les moyens.	A11/ le jeune algérien n'a pas trouvé les moyens	Les exemples cités dans ce tableau montrent que les apprenants n'ont pas fait l'accord du participe passé car ils ont oublié que le verbe qui suit l'auxiliaire s'accorde dans certains cas avec le sujet. Selon Henri Frei, l'accord des participes passés « <i>n'est nullement indispensable à l'intelligence de la phrase et le besoin d'invariabilité qui exige que la transposition s'effectue avec le minimum de changements formels, cherche naturellement à se défaire de ces procédés qui augmentent inutilement l'effort de mémoire à fournir</i> » <sup>221</sup> Cette idée pourra nous aider à expliquer certains cas cités auparavant où l'apprenant ne fournit aucun effort pour marquer l'accord du participe passé parce la flexion verbale est déjà appliquée au
A35/ en France, le maçon est <b>*pays</b> mieux qu'un enseignant ici	A35/ en France, le maçon est payé mieux qu'un enseignant ici.	
A57/ il faut <b>être</b> <b>*marier</b> depuis cinq ans	A57/ il faut être marié depuis cinq ans.	
A85/ il est <b>*propager</b> de nos jours	A85/ il s'est propagé de nos jours	
A6/ Ils ont émigrés	A6/ ils ont émigré	
A23/ les obstacles <b>que</b>	A23/ Les obstacles que	

<sup>221</sup> Henri FREI, rééd. 2004, *La grammaire des fautes*, Ennoia, page 183.

<p><b>vous avez *rencontrés</b> / Notre société est <b>*devient</b> difficile</p> <p>.A88/ ils ont <b>*revis</b> de vivre / Ils ont <b>*cherchés</b> le bonheur.</p>	<p>vous avez rencontré / notre société est devenue difficile</p> <p>A 88/ ils ont rêvé de vivre / Ils ont cherché le bonheur.</p>	<p>niveau de l’auxiliaire. Pour lui, l’auxiliaire est suffisant pour marquer le temps / le mode voulu c’est pourquoi, les élèves se contenteront de l’infinitif utilisé par défaut dans la plupart des cas pour éviter tout effort d’accord. Nous citons les exemples : A11, A57 et A85 ; Le recours à l’infinitif dans ces cas représente dans l’esprit de l’élève une solution qui exige le moins d’effort.</p> <p>En outre, il est bien évident que dans la plupart des cas le participe passé se prononce de la même façon à l’oral et à l’écrit. Ici, nous pouvons dire que l’erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème.</p> <p>Cette confusion a été constatée aussi chez les locuteurs natifs ; Blanche-Benveniste, éminente<sup>222</sup> spécialiste des questions de français oral, explique ainsi les difficultés des locuteurs francophones avec l’accord du participe passé : « <i>Les accords entre le complément et le participe passé ne sont faits que dans quelques cas assez restreints, et seulement par certains types de locuteurs. Du reste, si les Français ont des difficultés tellement insurmontables à apprendre l’orthographe de ces accords de participe passé à l’école, c’est qu’ils n’en ont pas de modèle dans leur langue parlée</i> » (149).</p>
--	---	---

<sup>222</sup> Blanche-Benveniste, Claire. *Le français : usage de la langue parlée*. Leuven : Peters, 2010. P 149 Cité par Alain Thomas, « Grandeur et décadence de l’accord du participe passé » in *Voix plurielles* 10.1 (2013) <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/792/770>. p 77.

### Tableau 16 : analyse des erreurs concernant l'accord du participe passé

Le tableau suivant nous expose clairement les origines des erreurs relevées à ce niveau :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	/	00/07	00%
Erreurs intralinguales développementales	A6 A11 A23 A35 A57 A85 A88	07/07	100%

### Tableau 17 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'accord du participe passé

Enfin, nous allons représenter ces résultats dans le graphe suivant :

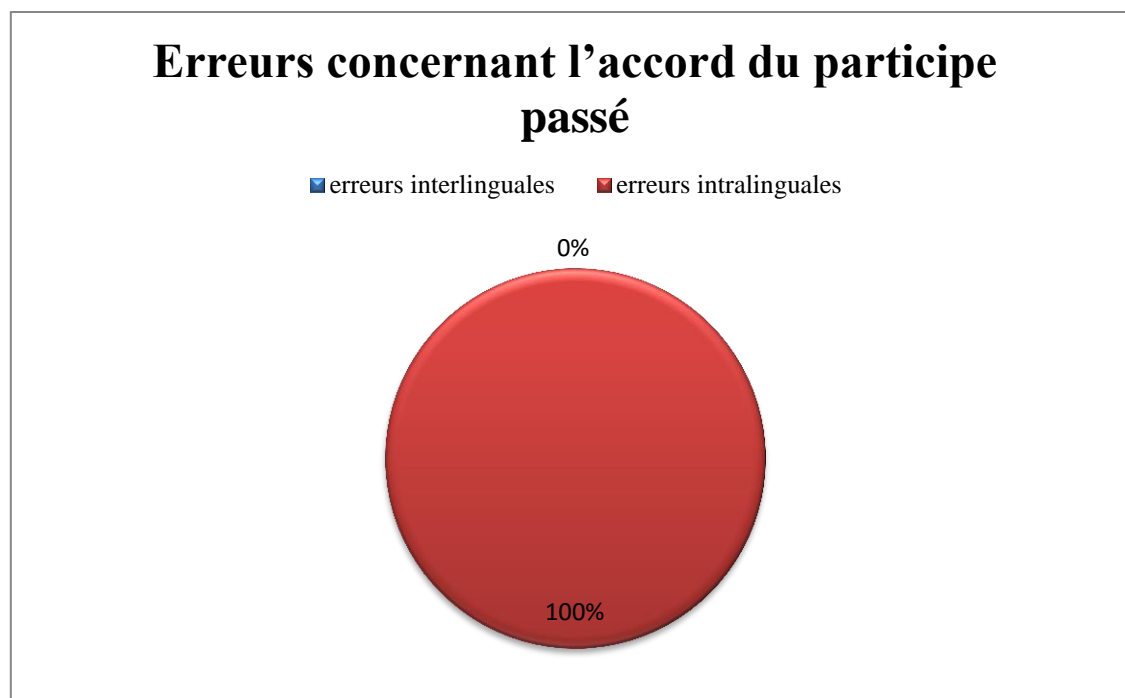


Figure 14 : taux des erreurs concernant l'accord du participe passé

➤ **Interprétation des résultats :**

A la lumière de l'analyse que nous avons faite, nous remarquons que toutes les erreurs relevées à ce niveau relèvent du type intralinguale.

Pour expliquer ce type d'erreur, nous pouvons nous référer à deux facteurs principaux :

- La surcharge cognitive de la tâche de la rédaction, exige une concentration plus particulière au sens de l'énoncé, il se pourrait que cette erreur provient donc de l'inattention à cause du manque de concentration au moment de l'écriture. Il s'agit donc, d'une erreur intralinguale morphologique.
- Un autre facteur pourra également contribuer à l'absence de l'accord du participe passé, il s'agit de la forme phonétique (orale) des verbes ; en effet ; en utilisant le participe passé à l'oral, les verbes se prononcent de façon identique comme leurs participes passés. Il se peut que la même prononciation aboutisse à cette erreur écrite qu'on peut qualifier aussi, comme erreur intralinguale morphologique résultant de la confusion du graphème et du phonème.

Bref, Au niveau de la morphologie du groupe verbal et d'après l'analyse effectuée, il apparait que les erreurs de cette catégorie représentent une difficulté majeure pour ces apprenants. Beaucoup d'erreurs, comme : A 14/ Il y a des jeunes qui **\*émigre** au lieu de « il y a des jeunes qui **émigrent** » et A 24/ ils **\*trouve** » au lieu de « ils trouvent », dévoilent la mauvaise désinence des verbes

Dans ce sens, nous remarquons que la plupart de ces erreurs portent des morphèmes flexionnelles muets. En prononçant, aucune erreur n'est constatée. *Les formes* : « aime émigré / aiment émigrer, trouve/ trouvent » possèdent les mêmes représentations phoniques à l'oral. Ces mots se prononcent de la même façon. Cette particularité peut entraîner ce type d'erreur qui se traduit dans la plupart des cas par l'omission des morphèmes grammaticaux.

La confusion entre les désinences muettes ayant la même représentation phonique s'explique ici, par la surcharge cognitive de la rédaction ; en rédigeant, l'apprenant concentre son attention d'abord, sur les idées et leurs représentations phoniques au détriment des particularités du système morphologique : « ... l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte »

223

---

<sup>223</sup> Barbier, Marie-Laure ; Piolat, Annie; Roussey, Jean-Yves (1998), « Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », in *Revue française de la pédagogie*, No.122, *Recherches en psychologie de l'éducation*, Janv.-Fév.-Mars 1998, p.84.

Un autre cas d'erreur a été relevé dans l'analyse des erreurs à ce niveau, il s'agit de la généralisation des règles et de leurs emploi dans des cas où elles ne s'appliquent pas comme c'était le cas dans les exemples A 38/ ils partirent et A 97/ les gens partirent à l'Europe : l'élève tend à généraliser l'emploi de la structure du pluriel régulier (*radical + ent*) qui se retrouvent dans le syntagme verbal. Nous remarquons que l'origine des racines employées dans cet exemple provient de l'infinitif (infinitif+ent). Par conséquent, l'apprenant et par la stratégie de déduction, ajoute le (*ent*), la marque du pluriel, sans se préoccuper du radical qui n'est pas prévisible à partir d'une règle. C'est à partir de cette hypothèse que nos élèves produisent des énoncés au pluriel (*ent*) mais qui ne sont pas conformes à la norme de l'écrit scolaire, nous obtiendrons donc : « les gens partent ».

Mais, ce qui a attiré notre attention, c'est le fait que l'emploi erroné du participe passé et les difficultés rencontrées à ce niveau, sont totalement liées aux stratégies de sur-généralisation et de simplification des règles apprises en langue cible. Les résultats de l'analyse nous indiquent que 100% des erreurs portant sur cette catégorie sont classées dans la catégorie des erreurs d'intralangue ; Fait étonnant, sur l'ensemble des erreurs relevées au niveau du groupe verbal, aucune n'a été due au transfert négatif de la langue maternelle.

### 3.2.2. Analyse des erreurs syntaxiques

A la différence de la morphologie qui s'intéresse à la formation des mots, la syntaxe étudie la combinaison des unités pour former une phrase, à savoir la collocation<sup>224</sup>, la connexion<sup>225</sup>, l'ordre des mots ou l'omission de certaines parties de la phrase.

Selon Maingueneau, « *la syntaxe s'intéresse à des problèmes comme la définition de la phrase, les divers types d'accord, l'organisation des groupes (groupe nominal, verbal...etc.), leur fonction (sujet, complément...), la subordination entre phrases, etc.* »<sup>226</sup>.

Bref, les erreurs syntaxiques désignent les erreurs relatives au non-respect des règles structurant les relations entre des mots et entre des syntagmes. Le syntagme ; sa formation et ses relations constituent donc l'objet primordial dans l'analyse des erreurs syntaxiques. .

---

<sup>224</sup> Selon Georges Mounin (2000 ; 71), *la collocation dénote l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités : un arbre mort, un arbre nain, etc. Il est utilisé pour définir une procédure découverte de la signification*

<sup>225</sup> La connexion des mots signifie que la forme de certains mots est déterminée par sa relation avec les autres mots.

<sup>226</sup> Maingueneau , D. (2009). Op. Cit., P 81

### 3.2.2.1. Erreurs syntaxiques concernant les déterminants :

Selon la conception traditionnelle de la grammaire française, il existe deux classes majeures susceptibles de précéder le nom commun pour former un groupe nominal : il s'agit des articles et des adjectifs déterminatifs

Cette conception a été remise en question par la grammaire moderne qui voit que les articles et les adjectifs font partie de la même classe grammaticale : les déterminants.

Selon Leeman D, « *la grammaire moderne, observant que les articles et les adjectifs déterminatifs sont susceptibles d'occuper la même place devant le nom (ils commutent), en a fait une seule grande classe, celle du « Déterminant »*<sup>227</sup>

Cette catégorie comporte essentiellement : les adjectifs: possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs.

Selon le même auteur, « *on dit généralement des déterminants qu'ils « actualisent » le nom, ce qui signifie qu'ils lui permettent d'avoir une fonction référentielle : grâce au déterminant qui lui est associé, le nom qui seul, évoque un simple concept devient actuel, c'est-à-dire désigne une réalité particulière »*<sup>228</sup> c'est ainsi qu'un forme donnée (*homme* par exemple associé à un déterminant (*ce* par exemple) évoque l'homme que je montre ou dont a parlé).

Ce qui caractérise cette catégorie en français, c'est l'aspect de la variabilité : les déterminants sont variables et s'accordent en nombre et en genre avec les noms qu'ils qualifient. Les erreurs dans cette catégorie seront analysées du point de vue syntaxique.

#### 3.2.2.1.1. Les articles :

Comme nous pouvons le constater à travers les exemples donnés auparavant, l'article représente un problème défectueux pour les lycéens. Dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement aux erreurs relatives au choix de l'article et sa présence ou son absence et même aux erreurs de l'accord en genre et en nombre des articles

---

<sup>227</sup> Leeman Daniel, (2004), *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*, Paris, P.U.F. P29.

<sup>228</sup> Idem, p 31 ;

Erreurs syntaxiques concernant les articles		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaire
<b>A5/</b> * <i>Un société</i>	<b>A5</b> « une société »	D'après ces items, nous constatons que les apprenants ont recours à l'emploi d'un déterminant féminin pour désigner un nom masculin et inversement.
<b>A13/</b> * <i>Une phénomène</i>	<b>A 13/</b> un phénomène	Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par le fait que les apprenants n'ont pas pu accéder à l'information correcte sur le genre des noms en français dans la mesure où celui-ci n'est pas utilisé fréquemment par ces sujets. Autrement dit, la plupart des sujets algériens utilisent des noms français en arabe dialectal mais en remplaçant l'article français par celui d'arabe dialectal « El » :
<b>A 21/</b> * <i>la visa</i>	<b>A 21/</b> « Le visa »	A titre d'exemple : « El-phénomène, El visa, E-diplôme ...etc. Ce qui rend la reconnaissance du genre du nom plus difficile même si ces noms leurs semblent familiers.
<b>A24/</b> * <i>Le solution</i>	<b>A24/</b> « la solution	D'un autre côté, les noms utilisés sont choisis et produits par les apprenants eux même, ces mots leurs sont connus, ceci dit que ces noms sont gravées dans les mémoires des apprenants sans identifier leurs genres.
<b>A45/</b> * <i>Un raison</i>	<b>A45/</b> Une raison	
<b>A48/</b> *« <i>une suicide</i> »	<b>A48/</b> « un suicide »	
<b>A 54/</b> *« <i>La phénomène</i> » / « <i>une pays</i> »	<b>A 54/</b> <i>le phénomène</i> » / « <i>un pays</i> »	Dans les exemples (A 5 A13, A21, A24, A45, A48, A54, A58) nous constatons que la substitution d'un article à un autre se fait par calque sur l'arabe ; nous ne pouvons pas ignorer l'évidence que ces mots ont la particularité d'exister en arabe avec un genre différent du français. L'apprenant arabophone confronté au choix du genre pour ces mots se réfère inconsciemment à leurs équivalents

<p>A58/ <i>*cette</i> <i>diplôme / *Le</i> <i>religion</i></p>	<p>A58/ <i>Ce</i> <i>diplôme/ La</i> <i>religion</i></p>	<p>de l'arabe, auxquels il attribue en français le genre contraire suite à leur genre dans la langue arabe. A titre d'exemples, les items (A5) et (A13), marquent l'emploi d'un déterminant au masculin pour désigner un nom féminin, <i>le société</i> pour <i>la société</i> car en arabe, ce mot est du genre masculin (AL MOUJTAMA3), de même pour les exemples (A24) et (A58) où l'élève a utilisé le mot <i>*le solution ; *le religion</i> au lieu de <i>la solution ; la religion</i> qui correspond en arabe à (EL HAL), (EL DINE) ; des noms masculins dans sa langue source.</p> <p>Dans ce cas, nous ne pouvons parler de transfert positif dans la mesure où l'apprenant n'a pas réussi à employer correctement les articles défini et indéfini en langue française.</p> <p>C'est ainsi pour les exemples (A45) et (A58) qui sont similaires *« <i>Le raison</i> » pour «<i>la raison</i>» car en arabe ce mot est un nom masculin (AL SABABE). De plus, des cas comme en (A58) *« <i>Une diplôme</i> » au lieu de « un diplôme » qui est un nom féminin en arabe scolaire (CHAHADA)</p> <p>Pour expliquer les items, l'apprenant en pensant en arabe :</p> <p>(A45/ bilade : féminin A48 / dhahira : féminin), il l'a fait pour le français. Ces mots qu'en arabe classique et dialectal sont féminins, en français sont masculins ( un pays ; un phénomène) : il s'agit d'un donc d'un transfert négatif de l'arabe vers le français.</p> <p>Lorsque l'apprenant n'arrive pas à déterminer le genre du nom employé, les erreurs se multiplient</p>
<p>A 26/* <b>une belle</b> avenir</p>	<p>A 26/ <b>un bel</b> avenir</p>	<p>Lorsque l'apprenant n'arrive pas à déterminer le genre du nom employé, les erreurs se multiplient</p>

		<p>Dans l'exemple 26, l'apprenant considère le nom « avenir » comme l'équivalent de « une vie »</p> <p>En se référant à sa langue maternelle, l'apprenant voulait dire ici « une belle vie » « <b>hayat djamila</b> »</p> <p>Cela est bien évident à partir de l'article choisi « une ». En l'occurrence, il a correctement appliqué les règles d'accord de l'article et de l'adjectif sans rendre compte qu'il s'agit d'un nom masculin.</p>
23 *Un société moderne /* cette pays	23 Une société moderne / ce pays	Il en est de même pour les items 23, 25 et A 41
A25/ l'émigration *légal / *Le seul solution	A25/ l'émigration légale / La seule solution	
A41/ *Un situation	A41/ Une situation	
A 46/*Gagner des argent	A 46/Gagner de l'argent	<p>Ces énoncés marquent la confusion entre l'article partitif et l'article indéfini</p> <p>Le nom « argent » dans cette situation d'emploi n'est pas envisagé comme une unité individualisée c'est-à-dire non dénombrable (des dinars). Il fallait utiliser un article partitif : gagner de l'argent.</p> <p>Dans cet énoncé fautif qui se répète dans les items (46 et 87), on pourrait croire que le scripteur sait comment employer la marque du pluriel : le nom et l'article en pluriel. Or, il n'a pas utilisé un article partitif pour quantifier le nom « argent » puisqu'il s'agit ici d'une masse non dénombrable : le mot argent est envisagé dans ce contexte</p>
A87/ *gagner des argents	A87/ gagner de l'argent	

		<p>d'emploi comme une unité non dénombrable : ex :  « gagner de l'argent » c'est-à-dire une certaine somme d'argent. Mais dans d'autres contextes d'emploi, il peut être envisagé comme dénombrable lorsqu'on dit : « Il a gagné quelques sous » ou « il a gagné des milliards ».</p> <p>Cette difficulté peut s'expliquer par le recours à l'arabe dialectal et classique qui accepte l'équivalent de cet énoncé « YARBAHOU EL AMOUAL » le mot « EL AMWAL » constitue le pluriel du mot argent en arabe « EL MAL»</p>
<p>A 28/ *Aller au place</p>	<p>A 28/ Aller à la place</p>	<p>En (A28), l'apprenant, utilise les deux stratégies à la fois, le transfert puisqu'il se réfère à sa langue source et la déduction, étend l'emploi de la structure : <i>Verbe aller + au+nom masculin</i> comme par exemple : <i>Aller au cinéma, au stade, au marché</i>, à la structure :  <i>Verbe aller +au (à+le) + nom féminin</i>, ainsi au lieu d'employer la préposition à puisque, d'après nos hypothèses, il ignore le genre du mot <i>Place</i> qui est au masculin en arabe (<b>AL MAKANE</b>), il la remplace par l'article contracté (<i>au</i>) (<i>à+le</i>) en se référant à sa langue maternelle (L.M) par le biais du transfert. La phrase sera donc : (28) – <b>aller à</b> une place.</p>
<p>A39/ *Les algériens vont à les autres pays</p> <p>A87/ * arriver à les pays d'Europe</p>	<p>A39/ Les algériens vont <b>aux</b> autres pays</p> <p>A87/ arriver <b>au</b> pays d'Europe</p>	<p>Dans les items A39, 87, 85, 97, les erreurs sont relatives à la contraction entre la préposition de lieu « à » et l'article défini masculin « le ». nous pouvons également attribuer ce type d'erreur à l'ignorance de la règle relative à l'emploi de « au » avant un nom masculin.</p>

A85/* mon pays natal est le meilleur par rapport <b>à les</b> autres pays	A85/ mon pays natal est le meilleur par rapport <b>aux</b> autres pays	L'apprenant a appliqué la règle ordinaire qui s'applique sur le nom féminin en français ; il s'agit donc d'une erreur intra-linguale due à la sur généralisation d'une règles à un contexte où elle ne s'applique pas.
A97/*L'émigration <b>à les</b> autres pays	A97/ L'émigration <b>aux</b> autres pays	

**Tableau 18 : analyse des erreurs syntaxiques : (les articles)**

➤ **Interprétation des résultats :**

Dans le cadre de l'analyse des erreurs relatives au choix du déterminant, le choix de l'article est le problème le plus fréquent dans les productions écrites analysées.

Cette contrainte relève de la difficulté des apprenants à cerner le genre du nom dans la mesure où le genre n'est pas toujours facile à identifier en langue française. Il se produit des cas où la forme du nom ne fournit aucune information sur le genre.

Parmi les déterminants, l'article joue un rôle nécessaire, il est le déterminant le plus courant du nom. Pour le groupe des participants, l'emploi de l'article représente l'une des plus importantes difficultés car en arabe, le mot peut être utilisé sans article (l'article indéfini n'existe pas en arabe. Par contre, l'article défini se place devant le nom commun qu'il détermine et dont il marque le genre et le nombre).

L'article défini peut donner au nom une valeur de généralisation : il généralise d'une façon plus abstraite au singulier qu'au pluriel comme : « *Les parents doivent éduquer les enfants* ». Par contre, dans sa valeur spécifique, l'article défini est employé quand les interlocuteurs peuvent identifier ou voir l'être dont on parle comme : « *je connais les parents de Pierre* ». En d'autres termes, l'article défini implique une connaissance ou une expérience partagée par les interlocuteurs. Mais, par l'article indéfini, le locuteur pose une information nouvelle dont on n'a pas encore parlé comme : « *un homme traversera la rue* ».

D'après le tableau précédent, l'une des ruptures se situe au niveau de l'actualisation

du nom et ses accords. En fait, beaucoup d'erreurs sont commises par les apprenants au niveau du choix des articles.

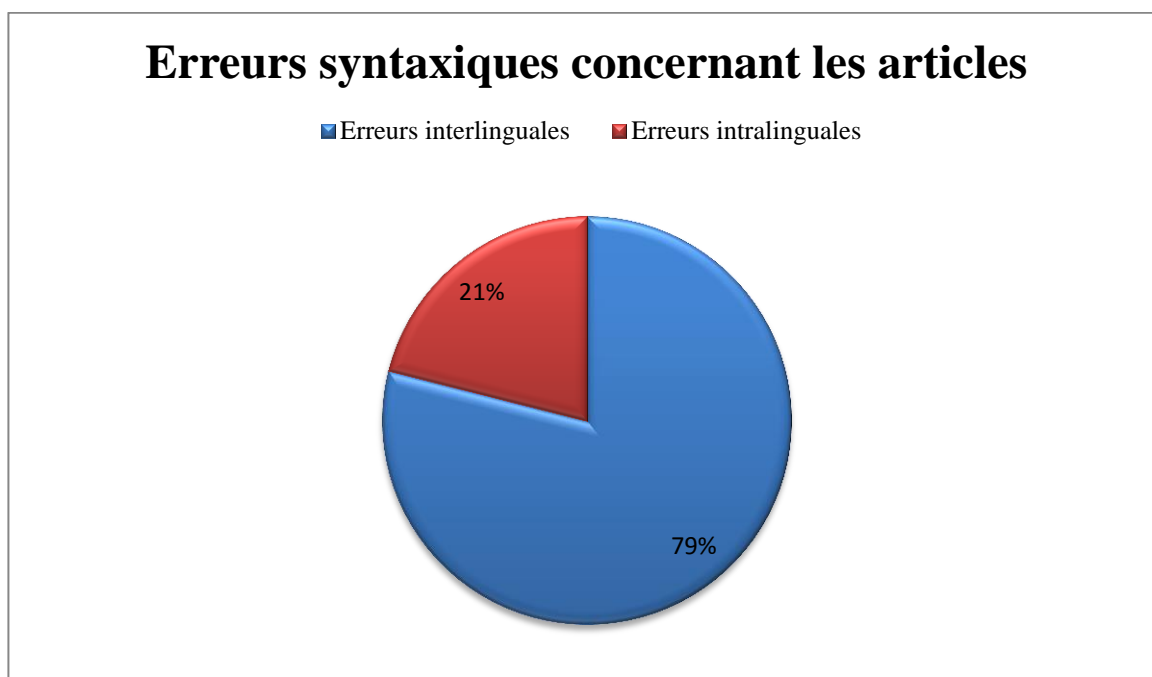
➤ **Type des erreurs relevées :**

**Les articles :**

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	A5/ A 13/A 21/A24 / A45/ A48 /A 54 / A58 / A 26/ A 23 / A25/ /A41/A46/A87/A 28/	15/19	79 %
Erreurs intra linguales développementales	A39/ A87/ A85/ A97.	04/19	21%

**Tableau 19 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau des articles**

Visualisons ces résultats dans le graphe ci-dessus :



### Figure 15 : Taux des erreurs syntaxiques ( les articles)

L'analyse des énoncés déviants au niveau du choix des articles, nous a permis de constater que la plupart des erreurs analysées (79 %) proviennent du recours à la langue arabe.

A partir des statistiques que nous venons de présenter nous pouvons dire que la plupart des erreurs relatives au genre de l'article proviennent de l'interférence de la langue arabe. Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par le fait que les apprenants n'ont pas pu accéder à l'information correcte sur le genre des noms en français dans la mesure où celui-ci n'est pas identifié dans les énoncés produits fréquemment. Autrement dit, la plupart des sujets algériens utilisent des noms français en arabe dialectal mais en remplaçant l'article français par celui d'arabe dialectal « El » : A titre d'exemple : « El-phénomène, El visa, E-diplôme ...etc. Ce qui rend la reconnaissance du genre du nom plus difficile même si ces noms leurs semblent familiers

D'un autre côté, les noms utilisés sont choisis et produits par les apprenants eux même, ces mots leurs sont connus, ceci dit que ces noms sont gravées dans les mémoires des apprenants sans identifier leurs genres.

#### 3.2.2.1.2. Erreurs syntaxiques concernant l'emploi des autres déterminants :

Cette partie d'analyse des erreurs syntaxiques rassemble essentiellement des erreurs dues au mélange des catégories grammaticales (remplacement d'un adjectif qualificatif par un nom) et les erreurs concernant la mauvaise utilisation des adjectifs possessifs et même démonstratifs.

Rappelons que les erreurs de cette classe grammaticale ont été déjà analysées du point de vue morphologique.

L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaires et explications
A 5/ *vivre une vie <b>confort</b>	A 5/ vivre une vie <b>confortable</b>	Dans les deux exemples (A5 et A16), nous remarquons une confusion entre l'adjectif qualificatif et le nom « confort » Là, les apprenants font soit une confusion soit une erreur de classification de ces deux classes

<p>A 16/ *S'enfuir de la violence et <b>du négligeable</b></p>	<p>A 16/ S'enfuir de la violence et <b>de la négligence</b></p>	<p>grammaticales et assimilent « l'adjectif » au « nom », ce qui dénote qu'ils ne font pas la distinction entre l'emploi des adjectifs et les noms.</p> <p>Il est en de même pour l'exemple A16 où l'apprenant a essayé de former le nom « négligence » en ajoutant le suffixe « able » au verbe « négliger » ; il s'agit ici, d'une erreur intralinguale dans la mesure où il a confondu entre l'adjectif et le nom.</p> <p>Dans les exemples A25 A26, A29 A31 A43 et A46, les apprenants ont fait des erreurs de confusion entre les catégories grammaticales :</p>
<p>A25/*La vie est devenue <b>difficulté</b></p>	<p>A25/La vie est devenue <b>difficile</b></p>	<p>Le nom « difficulté » est utilisé au lieu de l'adjectif « difficile »</p>
<p>A 26/ *Une vie <b>confort</b></p>	<p>A 26/ Une vie <b>confortable</b></p>	<p>Le mot « <b>confort</b> » est utilisé à la place du mot « confortable ».</p>
<p>A 46/ *C'est très danger</p>	<p>A 46/ C'est très dangereux</p>	<p>Le nom « danger » est utilisé à la place de l'adjectif « dangereux »</p>
<p>31/* <b>l'algérien</b> c'est la mère</p>	<p>31/ <b>l'Algérie</b> c'est la mère</p>	<p>L'adjectif algérien est utilisé à la place du nom « l'Algérie ».</p> <p>Pour mieux analyser ces erreurs, il est nécessaire de rappeler que les normes accordent à l'emploi de certains mots ce qu'elles refusent à d'autres et vice-versa. Nous disons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vivre dans le confort</i> mais non pas <i>vivre une vie confort</i>.</li> <li>- <i>C'est un danger</i> ; mais non pas <i>c'est très danger</i></li> <li>- <i>Une vie de confort</i> mais non pas <i>une vie confort</i>.</li> </ul>

		<p>De telles erreurs proviennent du fait que la distinction incorrecte entre ces rapprochements formels des mots en question donne lieu aux formes erronées non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau sémantique.</p> <p>En conséquence, de telles erreurs seraient attribuables à l'ignorance des restrictions des règles de ces mots en langue cible</p>
29/ D'autres pensent que <b>l'aller*</b> à l'étranger	29/ D'autres pensent que <b>l'émigration / Le départ</b> à l'étranger	<p>En effet, dans les items 29, et 43 l'apprenant a certes voulu insérer un nom, mais la formation de ces noms suggère deux possibilités :</p> <p>Ou bien il s'agit d'une translation du verbe en nom en se référant à la langue arabe dans la mesure où un verbe exerce les fonctions d'un nom dans une construction nommée par la grammaire arabe le mas<math>\square</math>dar interprété ( المؤول المصدر ). « Le mas<math>\square</math>dar » remplit les fonctions d'un nom. Ce qui nous conduit à dire que la même procédure a été réalisée par cet apprenant en langue française ; ce qui lui a conduit à créer un nom à partir du verbe ; ou bien ce type d'erreur résulte d'une sur généralisation des règles parce qu'en français, certains noms sont construits à base verbale tel que : penser = une pensée</p> <p>Il est à noter que le nom aller est correct en français il désigne le trajet d'un endroit à un autre (aller-retour) mais son emploi dans ce contexte est incorrect parce que l'apprenant parle ici, de l'émigration.</p>
43/ leur <b>resté*</b> dans leur pays	43/ leur <b>installation</b> dans leur pays <b>S'installer / rester</b> définitivement dans leur pays.	
A 26 Ils sont <b>capablent</b>	A 26 Ils sont <b>capables</b>	L'apprenant considère le mot « capable » comme étant un verbe ; on constate que l'élève connaît la

		terminaison correcte ( <i>ent</i> ) en l'associant avec la racine ( <i>capable</i> ) dans ce cas, déduit ainsi ( <i>capablent</i> ) tout en créant un néologisme orthographique.
A23/ * <b>Cette</b> pays	A23/ Ce pays	Il s'agit ici de l'emploi incorrect de l'adjectif démonstratif « cette » à la place de « ce » ; nous pouvons interpréter les erreurs des items : A23, A46. 48, A58 et A 88 comme étant d'une part, une traduction de l'arabe en français et d'une autre part ; la maîtrise imparfaite du genre des noms en langue française. L'emploi erroné des adjectifs démonstratifs dans ces exemples relève de la définition erronée du genre des noms auxquels ils se rapportent dans la mesure où le genre de ces noms n'est pas facilement identifiable par ces apprenants comme nous l'avons vu dans les exemples précédents (ex : le mot « phénomène » est considéré comme nom féminin par les apprenants en référence à son équivalent en langue arabe « DAHIRA »)
A 46/ *CETTE cas	A 46/ Ce cas	
A48/ contre *cette phénomène	A48/ contre ce phénomène	
A58/ <b>cette</b> diplôme	A58/ <b>ce</b> diplôme	
A 88/ <b>Cet</b> pays	A 88/ <b>Ce</b> pays	
A 56/ <b>c'est</b> dernières années / Cette pays	A 56/ <b>ces</b> dernières années / Ce pays	Dans les exemples 89 et A56, il y a une confusion entre « cet » et « cette » ; l'erreur est provoquée par le passage de l'oral à l'écrit ; l'élève a écrit le mot tel qu'il l'a entendu ; c'est le même cas du deuxième exemple où il a confondu entre l'adjectif démonstratif « ces » et le présentateur « c'est » sans faire la différence entre la nature des deux classes grammaticales et leurs différentes valeurs sémantiques
A 89/ <b>Cet</b> question	A 89/ <b>Cette</b> question	En effet, la méconnaissance des valeurs sémantiques des adjectifs démonstratifs de la langue
A56/ L'Europe a <b>ces</b> propres jeunes	A56/ L'Europe a <b>ses</b> propres jeunes	

<p>A 92/ cette phénomène</p>	<p>A 92/ ce phénomène</p>	<p>française est bien affichée dans les exemples précités</p> <p>A partir de ces emplois, nous remarquons les difficultés des apprenants à employer les adjectifs démonstratifs de langue. Seule l'intuition guide l'emploi et déroute quelque peu nos apprenants. nous pensons que le problème des démonstratifs est à classer dans le rang du transfert : problème qui ne se pose pas en langue arabe dans la mesure où dans cette langue les démonstratifs ne contiennent pas des valeurs et des emplois spécifiques comme c'est le cas du démonstratif « cet » qui s'emploi devant un nom masculin commençant par une voyelle ou un « h » muet.</p>
<p>A 6/ Il aide <b>leur</b> études et <b>leur</b> famille (...) Il prend la responsabilité pour aider <b>leur</b> vie.</p>	<p>A 6/ Il aide (finance) <b>ses</b> études et aide <b>sa</b> famille (...) Il prend la responsabilité pour aider <b>sa</b> vie.</p>	<p>Une autre confusion relevée est celle des adjectifs possessifs « leurs » et « ses »</p> <p>(A6). Là aussi, les apprenants ne prennent pas en considération la fonction et la nature des adjectifs possessifs. La substitution du "ses" par "leurs" révèle une mauvaise connaissance relative à l'emploi de ces deux adjectifs possessifs.</p>
<p>A 24/ je suis contre l'émigration des jeunes algériens parce que notre pays a besoin de <b>lui</b></p>	<p>A 24/ je suis contre l'émigration des jeunes algériens parce que notre pays a besoin d'<b>eux</b></p>	<p>La même remarque peut se faire concernant les exemples : A 24, A 40, A 85, A56, A54.</p> <p>A partir de ces emplois, nous remarquons les difficultés des apprenants à employer les deux parties de langue. Le phénomène de transfert est bien marqué dans ces exemples également parce que ce problème ne se pose pas en langue arabe dans la mesure où dans cette langue le pronom possessif ne correspond pas à une particule individualisée, la notion relative à la possession est directement</p>
<p>A 85/ Des gens qui vont à l'étranger pour</p>	<p>A 85/ Des gens qui vont à l'étranger pour</p>	<p>décliné avec le nom par contre en langue</p>

terminer <b>ses</b> études et réaliser <b>ses</b> rêves	terminer <b>leurs</b> études et réaliser <b>leurs</b> rêves	française une connaissance imparfaite de ces éléments peut faire surgir des confusions pareilles.
A56/ L'Algérie a besoin de <b>leur</b> jeunes	A56/ L'Algérie a besoin de <b>ses</b> jeunes	
A54/ Pourquoi ces jeunes vivent loin de <b>ses</b> familles	A54/ Pourquoi ces jeunes vivent loin de <b>leurs</b> familles	
A 16/ assurer <b>sont</b> avenir	A 16/ assurer <b>son</b> avenir	A16/ Nous relevons surtout une confusion entre l'adjectif possessif « son » et le verbe être « sont ». Là, nos apprenants font une erreur de classification de ces deux parties de langue et assimilent "sont" à "son ", ce qui dénote qu'ils ne font pas la distinction entre l'emploi des adjectifs possessifs et le verbe être au présent de l'indicatif.
A84/ ils n'ont pas <b>ces</b> droits	A84/ ils n'ont pas <b>leurs</b> droits	Dans l'exemple 84 ; l'apprenant a confondu entre « leurs » possessif et « ces » démonstratif Cet emploi peut être expliqué également, par la méconnaissance des particularités de chaque classe grammaticale.
A40/ Chacun a <b>leurs</b> droits de <b>leurs</b> pays	A40/ Chacun a <b>ses</b> droits dans <b>son</b> pays	A 40/ L'apprenant a confondu entre les adjectifs possessifs et leurs différentes fonctions et emplois. Il a remplacé l'adjectif possessif « ses » par « leurs » il n'arrive pas à délimiter la spécificité d'emploi de

		<p>chacun d'eux.</p> <p>C'est le même cas du deuxième passage du même item où l'apprenant a remplacé l'adjectif possessif « leurs » par « son »</p> <p>En langue arabe, ce genre de problème ne se pose pas car dans cette langue le pronom possessif ne correspond pas à une particule individualisée, la notion relative à la possession est directement déclinée avec le nom par contre en langue française une connaissance imparfaite de ces éléments peut faire surgir des confusions pareilles.</p>
--	--	--

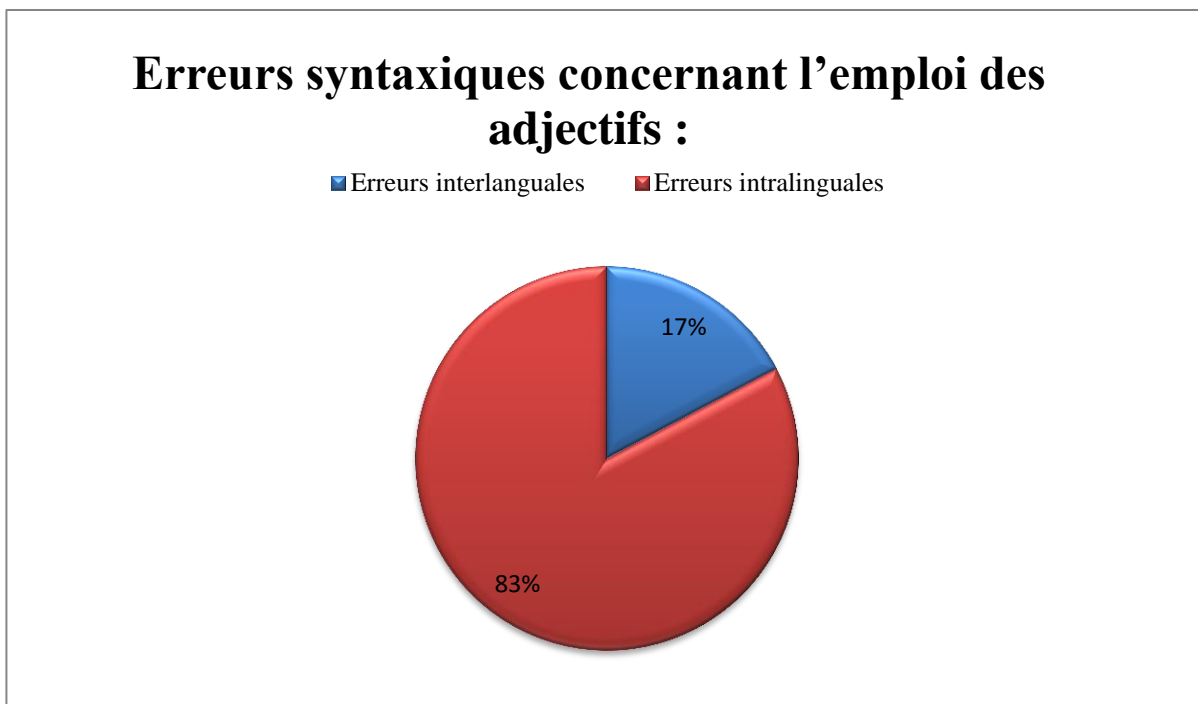
**Tableau 20 : analyse des erreurs syntaxiques concernant l'emploi des autres déterminants**

➤ **Pourcentage des erreurs interlinguales:**

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	<b>Adj. Possessifs</b> : A23/ A46 A48/ A58/ A88	05/ 29	17%
Erreurs intra-linguales développementales	<b>Adj</b> : A5/ A16 /A25 /A26 A26/ A31/ A46 <b>Adj. Possessifs</b> / A6/ A16/ A24 /A29/ A 43/ A26/ A40 A85/ A85/ A56/ A56/ A56 A54 / A16/ A84 /A89/ A92	24/29	83%

**Tableau 21 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi des autres déterminants**

Illustrons les écarts constatés par la figure suivante :



**Figure 16 : Taux des erreurs syntaxiques concernant l'emploi des adjectifs**

Nous constatons à la suite de l'analyse de ces items et à l'aide de la lecture du tableau que : 17 % des erreurs analysées sont relatives aux stratégies du transfert de la langue maternelle. Alors que 83 % des erreurs portant sur les adjectifs sont relatives aux différentes stratégies qui varient entre :

- Des erreurs de simplification (application incorrecte des règles grammaticales)
- Erreurs de généralisation (application de règles dans des cas d'exception)
- Erreurs relatives à la non distinction entre les emplois et les fonctions des classes grammaticales (ex : confusion entre adjectif possessif et adjectif démonstratif).

Ces chiffres nous indiquent que la plupart des erreurs commises sont dues à une acquisition non complète des adjectifs en français

### **3.2.2.1.3. Les déterminants indéfinis :**

#### **Cas des emplois et accords de « Tout » et de « certain » :**

En français, le pronom indéfini « tout » exprime l'entièreté au singulier et il remplace quelque chose ou quelqu'un au féminin et au pluriel. Ce déterminant a la marque du genre (masculin ou féminin) et du nombre (singulier ou pluriel) du nom qu'il accompagne.

Ces exemples permettent de constater que l'emploi de ce pronom demeure problématique chez la plupart des participants vu le nombre important de confusions relatives à son emploi et ses accords dans le groupe nominal

Cas des emplois et accords de « Tout » et de « certain »:		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaires et explications
A 47/ <b>*tout</b> les jeunes	A 47/ tous les jeunes	Le recours à la même forme (tout) dans les premiers énoncés (A31, A40 et A 47), ne peut être expliqué que par le recours à la langue maternelle de l'apprenant dans la mesure où en traduisant, il n'existe qu'une seule forme en arabe qui accompagne le nom en genre et en nombre (koulou). En faisant cette erreur, l'apprenant ne discerne pas l'emploi de ce pronom qui doit s'accorder avec son nom en genre et en nombre. L'emploi des pronoms indéfinis « tout, tous, toute et toutes » sont souvent confondus et posent des problèmes de syntaxe
A40 : <b>*tout</b> les moyens	A40 : tous les moyens	
A31 <b>*tout</b> les moyens	A31 tous les moyens	
A 30 <b>*touts</b> les choses	A 30 <b>toutes</b> les choses	Il est évident que les exemples cités montrent que les pronoms indéfinis tout, tous et toutes sont souvent confondus et posent des problèmes de syntaxe
A24 / <b>*à tout</b> les domaines sociales	A24 / à tous les domaines sociaux	L'omission des marques du féminin et du pluriel en employant le pronom indéfini en fonction sujet appelle deux lectures : ou bien, il n'est pas conscient de l'utilité de cet accord dans la construction de la phrase étant donné qu'il s'est contenté de la forme plurielle ou féminine du nom pour transmettre le concept du nombre ou du genre ; ou bien tout en étant conscient de cela, il trouve des difficultés à employer ces pronoms indéfinis dans la
A55/ <b>*tout</b> les jeunes	A55/ tous les jeunes	
A 85/ <b>*Tout</b> les besoins/ <b>*Tout</b>	A 85/ Tous les besoins/ Tous les	

les étudiants / *Tout les jeunes	étudiants / Tous les jeunes	mesure où nous avons déjà parlé de la particularité invariable de ce pronom en arabe Pour notre part, nous optons plutôt pour la deuxième hypothèse étant donné qu'il existe une seule forme invariable et similaire à ce pronom en arabe dialectal ou classique
A 41/ *certain hommes / Certain personnes	A 41/ certains hommes / Certaines personnes	Les items 41 et 29 témoignent aussi de l'emploi erroné des pronoms indéfinis appelés représentants (Geneviève Dominique de Salins 1996, p77) Il s'agit du pronom « certain » qui fonctionne en référence avec un nom du contexte ou avec son substitut pronominal (anaphorique ou cataphorique). L'apprenant n'a pas respecté les règles d'accord avec le nom
A29/ certain jeunes	A29/ certain jeunes	

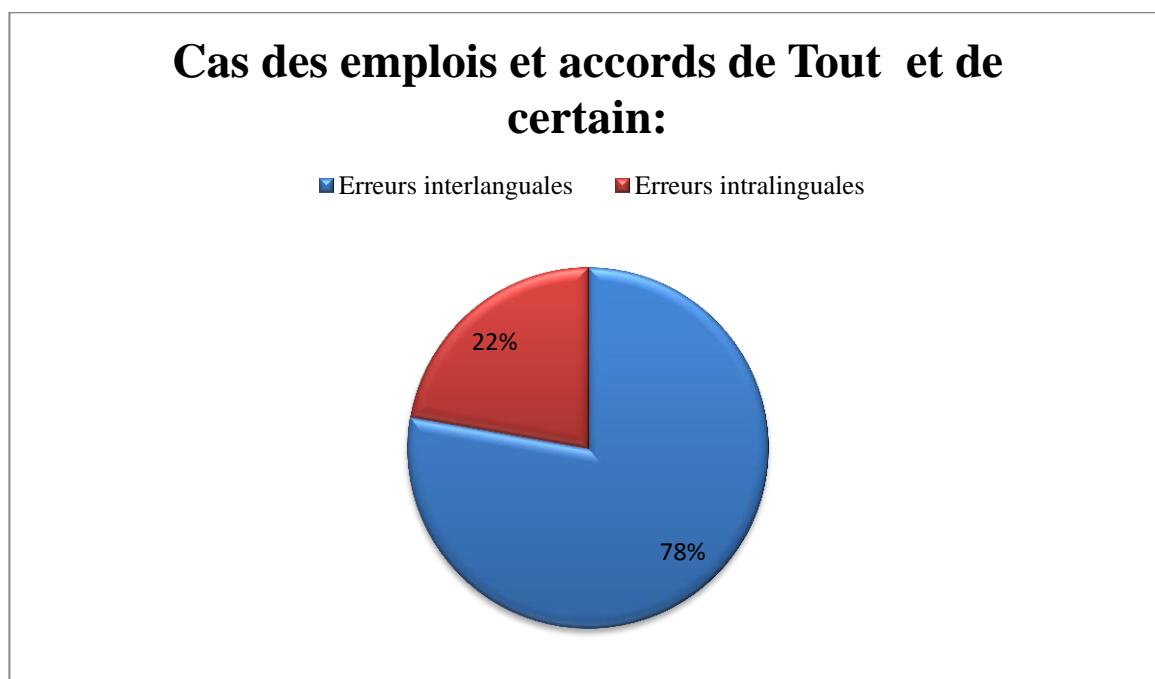
**Tableau 22 : analyse de l'emploi erroné de « Tout » et de « certain »**

Ces exemples permettent de constater que l'emploi de ce pronom demeure problématique chez la plupart des participants vu le nombre important de confusions relatives à son emploi et ses accords dans le groupe nominal. Le recours à la même forme erronée (tout) dans les énoncés ne peut être expliqué que par le recours à la langue maternelle de l'apprenant dans la mesure où en traduisant, il n'existe qu'une seule forme en arabe qui accompagne le nom en genre et en nombre : (كُلُّ) [*kollu*]. En faisant cette erreur, l'apprenant ne discerne pas l'emploi de ce pronom qui doit s'accorder avec son nom en genre et en nombre. L'emploi des pronoms indéfinis « tout, tous, toute et toutes » sont souvent confondus et posent des problèmes aux apprenants qui ne font que calquer sur la morphosyntaxe de la particule [*kollu*] appartenant à l'arabe classique.

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
Erreurs interlinguales	A47 A40 A31 A30 A24 A55 A85	07/09	78%
Erreurs intra-linguales développementales	A41 A29	02/09	22%

**Tableau 23 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi erroné de « Tout » et de « certain »**

Illustrons les écarts constatés par la figure suivante :



**Figure 17 : taux des erreurs relatives à l'emploi de « Tout » et de « certain »**

Les données ci-dessus nous permettent ainsi de faire la récapitulation suivante :

- Sept des neuf erreurs relèvent du recours à la langue arabe.

Nous pouvons conclure, à la lumière de ces résultats, que ce type d'erreur provient généralement du transfert négatif de la langue maternelle.

### 3.2.2.2. Erreurs syntaxiques concernant les prépositions :

En 1992, P Charaudeau s'est intéressé aux prépositions dans la Grammaire du sens et de l'expression. Dans son analyse, il a mis l'accent sur les opérations cognitives spécifiques comme la localisation dans l'espace, la situation dans le temps, les relations logiques, etc. Dans ce sens il a bien précisé que « *c'est le point de vue du sujet parlant qui construit le "mode de vision" de la localisation.* »<sup>229</sup>

Cette vision du monde est souvent corroborée par les sens, mais elle est aussi un produit abstrait de l'esprit ou de la pensée. Elle peut être d'ordre anthropologique, socioculturel ou individuel<sup>230</sup>

Dans le tableau suivant, nous essayons d'analyser les différentes erreurs syntaxiques récurrentes dans les copies des apprenants ; il s'agit plus exactement des erreurs relatives à l'emploi des prépositions

---

<sup>229</sup> Charaudeau, P. (1992), *Grammaire de sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education. P 415.

<sup>230</sup> Charaudeau, (1992 : 415 ) indique que ce "mode de vision" peut être d'ordre anthropologique, socioculturel ou individuel et définit ces types de vision dans les termes suivants:

- anthropologique : la position de l'être humain servant de point de vue originel pour l'organisation de l'espace, certaines positions comme devant/derrière (axe horizontal), en haut/en bas (axe vertical) et ici/ailleurs seraient communes à toutes les sociétés, même si ces positions sont représentées à travers des systèmes linguistiques différents.

- Socioculturel : l'organisation de l'espace dépend alors de la communauté qui vit dans cet espace et qui peut être amenée à percevoir celui-ci et à le construire de façon propre. Cela est patent lorsque l'on compare les langues.

- Individuel : lorsque le sujet parlant n'est pas contraint par les visions d'ordre anthropologique ou socioculturel, il peut imposer un point de vue subjectif.

L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaires et explications
<p>A 16/ S'enfuir de la violence et *Ø la négligence</p>	<p>S'enfuir de la violence et de la négligence</p>	<p>L'omission de la préposition dans l'exemple A16 est due au recours à la langue maternelle. En arabe (classique et dialectal), la préposition n'est jamais reprise en cas de multiplication de compléments pour un même verbe. Elle n'apparaît que devant le premier complément. L'erreur réside dans le fait que l'apprenant ne prend pas le soin de mettre la préposition devant le complément ou les compléments qui suivent. Or, en français, la norme fait que « les prépositions <i>à, de, et en</i> se répètent ordinairement devant chaque membre du régime » (Grevisse, 1980, p 1111).</p>
<p>A55/ Chacun Ø eux a des pensées spécifiques <b>pour</b> lui</p>	<p>Chacun a des pensées spécifiques <b>à</b> lui</p>	<p>L'omission de la préposition relève ici d'une confusion provenant de la langue arabe (KOLOU WAHID MINHOUM) qui élimine l'emploi de la préposition « de » pour compléter le syntagme nominal</p> <p>Par ailleurs, le deuxième énoncé révèle une confusion entre les propriétés sémantiques des deux prépositions « pour » et « à »</p> <p>Entre le « à » qui doit être employé ici en locution adjectivale ; invariable et qui indique une relation de possession et d'autre part, le « pour » qui remplit cette fonction dans la logique de l'apprenant puisqu'il procède par claque sur des locutions en langue arabe (AFKAR KHASA BIHI) et « pour » ici remplace « bi » en arabe</p>
<p>(A15) – les</p>	<p>(A15) – les</p>	<p>En 1992, P Charaudeau s'est intéressé aux</p>

<p>algériens *dans l'étranger,</p> <p>A80/ la différence <b>dans</b> des plusieurs domaines</p>	<p>algériens à l'étranger,</p> <p>A80/ la différence <b>dans</b> des plusieurs domaines</p>	<p>prépositions dans <i>la Grammaire du sens et de l'expression</i>. Dans son analyse, il a mis l'accent sur les opérations cognitives spécifiques comme la localisation dans l'espace, la situation dans le temps, les relations logiques, etc.</p> <p>Dans ce sens il a bien précisé que « <i>c'est le point de vue du sujet parlant qui construit le "mode de vision" de la localisation.</i> » (Charaudeau, 1992 : 415). Cette vision du monde est souvent corroborée par les sens, mais elle est aussi un produit abstrait de l'esprit ou de la pensée.</p> <p>Les deux items (A 15 et A 80) témoignent d'une erreur due à la vision du monde de l'apprenant ou ce que Guy Fève 82) appelle dans ce sens, les représentations spatiales des objets.</p> <p>Les travaux réalisés par A. LESEAUVAGE et J.M. St Louis (1996), ont insisté sur la concurrence entre les prépositions en français qui peuvent provoquer un nombre très important des erreurs des apprenants natifs et ceux non natifs</p> <p>Cette concurrence peut être due à plusieurs facteurs mais ce qui nous semble adéquat à cet exemple c'est le facteur de la souplesse des frontières sémantiques entre les prépositions (à et dans). Pour ce qui est de leur emploi spatial, certains auteurs (A. BORILLO 1998, L.S. FLOREA 1999) ne les différencient que par certains traits à peine perceptibles. Ils parlent à cet effet d'une localisation dans un cadre uni ou bidimensionnel pour à alors que <i>dans</i> sert plutôt à localiser dans un espace tridimensionnel. D'autres auteurs parlent même d'un rapport d'inclusion pour la préposition <i>dans</i> qui n'apparaît pas avec <i>à</i> (voir P. CADIOT, 2001, Gardes</p>
---	---	---

		<p>Tamine 1990). Les valeurs sémantiques des prépositions qui sont à peine perceptibles, laisse l'apprenant recourir à sa langue maternelle pour chercher la forme correspondante à la préposition demandée pour la traduire en français « fi » = « dans »</p>
<p>(A76) – <b>*dans la</b> France</p>	<p>(A76) <b>En</b> France</p>	<p>En (A76), la non compatibilité de la préposition <i>dans</i> avec le nom du pays « la France » est nettement saillante, puisque l'énoncé exige plutôt la préposition <i>en</i> suivie d'un nom de pays. quand ce dernier est au féminin ou qu'il commence par une voyelle, la préposition de lieu est alors : <i>en</i> (voir Génévrière Dominique de SALINS, 1996, p 130). Cet écart peut être expliqué par la mauvaise compréhension des frontières sémantiques entre les prépositions qui pousse l'apprenant à se réfugier à une représentation spatiale limitée et relativement liée à la langue arabe qui implique l'emploi de « FI » équivalent de « dans » en français</p> <p>En effet, dans le cas des prépositions indiquant la localisation dans l'espace, Charaudeau explique que : « C'est le point de vue du sujet parlant qui construit le "mode de vision" de la localisation. » (Charaudeau, 1992 : 415).</p> <p>Cette vision du monde est relative à la fonction qu'elle remplit la préposition « dans » pour exprimer l'inclusion de l'espace.</p>
<p>A 14/ les promenades <b>*dans</b> l'Algérie</p> <p>A 59/ Mais <b>*dans</b></p>	<p>A 14/ les promenades <b>en</b> Algérie</p> <p>A 59/ Mais, <b>en</b></p>	<p>En effet, dire « dans l'Algérie » au lieu de « en Algérie » peut être expliqué par le rapport fautif de localisation avec rapport d'inclusion au lieu. Ce rapport est construit à partir de la représentation initiale dont l'équivalent en arabe est « fi »</p>

l'Algérie, il n'y a pas ...  A87/ * <b>Dans</b> l'Algérie	Algérie, il n'y a pas ...  A87/ <b>En</b> l'Algérie	Cette erreur se répète dans plusieurs items, de la même façon, en (A14, A59 et A87), l'apprenant aurait calqué sur l'expression très fréquente en arabe <i>fi</i> ». Ainsi, il remplace « <i>fi</i> » par la préposition <i>dans</i> qu'il assimile souvent à « <i>fi</i> » en arabe.
A15/ les algériens * <b>dans</b> l'étranger	A15/ les algériens à l'étranger	Il en est de même pour l'exemple (A15), les valeurs sémantiques des prépositions qui sont à peine perceptibles, laisse l'apprenant recourir à sa langue maternelle pour chercher la forme correspondante à la préposition demandée pour la traduire en français « <i>fi</i> » = « <i>dans</i> ». Bref, l'utilisation fautive de ces prépositions est très fréquente. Elle dépend des représentations individuelles construites par les apprenants.
A 61/ en plus, <b>dans</b> l'Europe, les jeunes algériens...	A 61/ en plus, à l'Europe, les jeunes algériens...	Pour ce qui est de l'item (A 61), l'erreur serait due à deux facteurs qui s'entrecroisent. D'une part, à une concurrence à/ <i>dans</i> , et d'autre part, à l'influence des structures de la langue maternelle. En arabe (régulier ou dialectal), et suivant une traduction littérale, un syntagme prépositionnel tel que « <i>dans Europe</i> » est fortement attesté, contrairement au français où ce genre de constructions est erroné. Il se fait que l'apprenant, il procède par un calque sur la structure de la phrase correspondante en arabe. (FI OROPA) Donc, même si la concurrence est bien présente dans ces items, c'est surtout l'interférence de l'arabe qui est plus en évidence.
A 30 / * <b>Dans</b> l'Algérie, il faut être très riche	A 30 / <b>En</b> Algérie, il faut être très riche	Pour les exemples (A 30) et (A41) et comme nous l'avons démontré dans les cas précédents, le transfert réside au niveau de la préposition ( <i>dans</i> )

pour travailler	pour travailler	équivalente de (Fi) en arabe indiquant le lieu dans
A 41/ vivre *dans l'étranger	A 41/ vivre à l'étranger	<p>ces exemples. L'usage veut que devant les groupes prépositionnels « l'Algérie » et « L'étranger », ce sont les prépositions « en » et « à » qui doivent être employées, on obtient donc :</p> <p>A (30)/ en Algérie.</p> <p>A 41 / vivre à l'étranger</p> <p>Un apprenant arabophone aura du mal à saisir cette différence entre ces prépositions ayant à première vue le même rôle à jouer. Un état de fait d'ailleurs légitime ; les frontières sémantiques entre ces prépositions étant en effet très minces.</p> <p>L'ensemble des items précités (A14 A15 A 30 A41 A59 A61 A76, A80 et A87) témoignent d'une abstraction faite au niveau des prépositions dont l'emploi s'avère très problématique vu que les apprenants n'ont pas assimilé la différence entre elles.( il s'agit de : « dans », « à » et « en »</p> <p>En effet, si la référence locative est prise au sens générique, c'est-à-dire qu'elle indique un type de lieu général, on utilise « en » alors que « dans » s'emploie pour localiser un objet dans un espace circonscrit et déterminé spécifiquement. (Genévrière Dominique de Salins , 1996, P 131.)</p> <p>Ces items présentent des écarts par rapport à une représentation spatiale des objets</p> <p>Dans ce sens, (Guy Fève p84) explique ce type d'erreur par « <i>la transgression portant sur les propriétés de spatialisation difficile à expliquer dans la mesure où elles relèvent d'une sorte de logique du monde</i> » : dans ce sens, ces confusions entre les propriétés sémantiques des prépositions sont facilitées par des simplifications de règles en</p>

<p>A88/ Ils ont rêvé de vivre <b>*dans</b> une vie heureuse</p>	<p>A88/ Ils ont rêvé de vivre une vie heureuse</p>	<p>attribuant à tous les contextes d'énonciation les mêmes prépositions.</p> <p>En 88, le choix fautif de la préposition « dans » s'est fait dans le cadre de la représentation spatiale de la vie ; cette dernière est vue comme un espace dans lequel on vit « un lieu » ; ce qui fait penser à la préposition « dans » souvent assimilée à la spatialisation.</p>
<p>A 88/ Il participe <b>*de</b> développement de l'économie</p>	<p>A88 / il participe au développement de l'économie</p>	<p>Ici, l'apprenant ne tient pas compte du caractère du verbe « participer » qui s'emploie avec la préposition « à » dans ce contexte. En effet, nous observons dans cet exemple que les catégories prépositionnelles sont réalisées conformément aux règles syntaxiques arabes. Cet énoncé « fautif » nous semble le résultat d'un calque caractérisé sur la phrase correspondante en arabe. Lors du passage de l'arabe au français (traduction littérale), l'apprenant substitue (de) à la préposition « au » lui correspondant en arabe [fi] tout en ignorant les propriétés combinatoires du verbe recteur</p>
<p>A49/ Les algériens n'arrivent pas <b>*de</b> réussir</p>	<p>A49 / les algériens n'arrivent pas à réussir</p>	<p>Il en est de même pour les exemples A 49. Les contraintes exercées par le verbe, pour ce qui est de la sélection de la préposition qui introduit son complément, sont très sensibles, en particulier, quand il s'agit d'introduire son complément indirect comme c'est le cas des items ci-dessous. Selon Riégel et al. (1994, P 223), le complément indirect du verbe est un véritable actant dont le rôle sémantique est appelé par le verbe qui contrôle aussi sur le plan syntaxique, sa construction et détermine</p>

		<p>souvent la préposition qui l'introduit. Certains auteurs (L. Melis 2003, G. Tamine 1990) nous parlent même de prépositions « <i>fixes</i> » accompagnant certains verbes. Cela dit, les apprenants transgressent souvent ces propriétés, ce qui ne sera pas sans conséquence sur l'intelligibilité de leurs énoncés.</p>
A 83/ s'enfuir *à une situation	A 83/ s'enfuir <b>d'</b> une situation	En (A 83), le verbe « s'enfuir » fait appel à la préposition « de » qui est sous forme d'une proposition infinitive.
A85/ qui poussent les jeunes *pour émigration (...)	A85/ qui poussent les jeunes à l'émigration (...)	<p>(A 85) : Le verbe « pousser » ne se construit dans ce cas qu'avec la préposition <i>à</i>. mais l'apprenant lui, emploie la préposition <i>pour</i> en calquant littéralement sur la construction correspondante en arabe : (YADFA3OUHOUM ILA);</p> <p>Il est tout à fait clair que les items (A83, 85) font apparaître des transgressions qui touchent aux propriétés des verbes qui font appel à des jugements intuitifs portant sur des représentations claquées sur des locutions prépositionnelles en langue arabe :</p> <p>A83 : ((mina) = à)*</p> <p>A85:(pour = (Ila) a à valeur de but)*</p>
A54/ l'Algérie, ...	A54/ <b>en</b> Algérie, ...	Pour les exemples A54 qui ont des structures quasiment identiques, les participants ont employé la préposition « à » au lieu de ( <i>en</i> ).
A 36 / compléter ses études à l'Europe	A 36 / compléter ses études <b>en</b> l'Europe	<p>Le nom du pays qui commence par une voyelle implique la préposition de lieu « en ».</p> <p>Le choix de la préposition « à » est fait en fonction du claque sur une locution prépositionnelle similaire</p>
A26/	à A26/ <b>en</b>	comme « à Paris ».

l'Europe,...	Europe,...	
A 47 aller à souffrir	A 47 aller souffrir	
24/ Ils cherchent à un travail	24/ Ils cherchent un travail	Le recours à l'ajout de la préposition « à » dans les items A24, A30 s'explique par :
A 30/ Les gens aiment à aller à notre pays	A 30/ Les gens aiment aller à notre pays	Les transgressions qui s'effectuent sur la propriété des verbes de ces items. Cette propriété se caractérise par le fait que l'ajout des prépositions provoque un emploi inacceptable dans ce contexte mais qui est correct dans d'autres contextes (suivis d'un nom) comme :
A 30/ Je suis pour l'émigration	A 30/ Je suis pour l'émigration	A 47 Aller à l'étranger A 24/ Chercher à travailler A 30/ Les gens aiment leur pays. L'apprenant a claqué sur des constructions sémantiquement identiques mais structurellement différentes.
A 85/ Je veux conseiller les jeunes pour rester en Algérie	A 85/ Je veux conseiller les jeunes de rester en Algérie	En A30, nous constatons que l'ajout de la préposition « à » s'effectue deux fois ; la récurrence de cet écart nous montre que l'emploi de cette préposition est confuse dans le système de l'apprenant Cette confusion implique des choix inadéquats au contexte de l'énoncé
		Pour l'item A85, l'apprenant a employé la préposition pour » au lieu de « de » qui doit accompagner le verbe conseiller dans ce cas. Cette confusion relève d'une mauvaise compréhension des propriétés du verbe recteur. Le choix de « pour » se justifie par l'intention d'exprimer l'aspect finalité au

		<p>lieu d'une forme complétive</p> <p>Cette confusion entre deux structures différentes est facilitée par la proximité sémantique des deux structures « complétives et des subordonnées de but ».</p>
A61/ ils cherchent <b>pour</b> émigrer à l'étranger	A61/ ils cherchent <b>à</b> émigrer à l'étranger	La même interprétation peut être appliquée sur l'item A61 qui implique l'utilisation de « à » au lieu de « pour »
A 88/ Il participe <b>de</b> développement de l'économie	A 88/ Il participe au développement de l'économie	En (88), L'apprenant ne tient pas compte du caractère du verbe « participer » qui s'emploie avec la préposition « à » dans ce contexte. En réalité, lors du passage de l'arabe au français (traduction littérale), l'apprenant substitue (de) à la préposition « au » lui correspondant en arabe [fi] tout en ignorant les propriétés combinatoires du verbe recteur
A49/Les algériens n'arrivent pas <b>de</b> réussir	A49/ Les algériens n'arrivent pas <b>à</b> réussir	Il en est de même pour les exemples A 49 et A92. Les contraintes exercées par le verbe, pour ce qui est de la sélection de la préposition qui introduit son complément, sont très sensibles, en particulier, quand il s'agit d'introduire son complément indirect comme c'est le cas des items ci-dessous. Selon Riégel et al. (1994, P 223), le complément indirect du verbe est un véritable actant dont le rôle sémantique est appelé par le verbe qui contrôle aussi sur le plan syntaxique, sa construction et détermine souvent la préposition qui l'introduit. Certains auteurs (L. Melis 2003, G. Tamine 1990) nous parlent même de prépositions « fixes » accompagnant certains verbes. Cela dit, les
A 92/ils pensent <b>*de traverser</b> la mer.	A 92/ils pensent <b>à</b> (traverser) la mer.	

<p>A 26 / Je préfère <b>de</b> continuer mes études</p>	<p>A 26 / Je préfère continuer mes études</p>	<p>apprenants transgressent souvent ces propriétés, ce qui ne sera pas sans conséquence sur l'intelligibilité de leurs énoncés.</p> <p>Les items (A26, A52, A99) nous semblent quasiment similaires, mais les causes des erreurs commises diffèrent d'un cas à l'autre :</p> <p>Dans la copie A26, l'apprenant a utilisé la préposition « de » parce qu'en langue maternelle (arabe), le verbe préférer fait appel à une préposition s'il est suivi d'un autre verbe. Ce recours à la langue maternelle a provoqué une construction erronée ;</p>
<p>A52/ à mon avis, <b>d'</b>aller vivre à l'étranger</p>	<p>A52/ à mon avis, aller vivre à l'étranger</p>	<p>L'item A52, présente une spécificité dans la mesure où l'apprenant a ajouté une préposition au début de la phrase et avant le verbe ; une exception qui peut être employé correctement en langue arabe littéraire mais non pas en langue française.</p>
<p>A99/ ces dernières <b>de</b> années (...)</p>	<p>A99/ ces dernières années (...)</p>	<p>Par ailleurs, en A 99, l'ajout de la préposition « de » est dû à l'ignorance de la classe grammaticale du mot « dernières », l'apprenant considère ce mot comme étant un nom ajouté à un autre nom « années » ; donc il applique la règle de l'accord en ajoutant une préposition pour lier entre les deux noms</p>
<p>A 60/ Je suis pour <b>avec</b> les gens qui émigrent</p> <p>A 58/ je suis pour <b>avec</b> cette idée</p>	<p>A 60/ Je suis pour les gens qui émigrent</p> <p>A 58/ je suis pour cette idée (...)</p>	<p>Pour les items (A60 A58 et A55), il s'agit d'une confusion entre la valeur sémantique des deux prépositions</p> <p>Ce qui a conduit l'apprenant à opérer un claque sur une construction similaire en langue arabe dans la mesure où avec = (ma3a)</p>

(...)		Nous constatons que l'apprenant a choisi la conjonction adéquate à ce contexte (pour) en se référant à la question posée (êtes-vous pour ou contre ?) ; mais en ajoutant une autre pour émettre un jugement favorable, une approbation ou une adhésion à quelque chose.
A 55/ Je suis <b>avec</b> l'émigration <b>dans</b> un seul cas.	A 55/ Je suis <b>pour</b> l'émigration <b>au cas où ...</b>	L'exemple A55 recouvre également la même stratégie : Je suis <b>avec</b> l'émigration <b>dans</b> un seul cas ; une traduction intégrale de (ANA MA3A EL HIDJRA FI HALA WAHIDA) ; et le transfère lorsqu'il se réfère à sa langue maternelle en utilisant la préposition « avec » au lieu de pour et la préposition « dans » au lieu de « au cas où ».
A55/ commencer <b>à</b> des mini projets	A55/ commencer <b>par</b> des mini projets	Nous pouvons constater la stratégie de claque appliquée sur une construction similaire mais suivi d'un verbe « commencer à faire des projets » par exemple.
<b>A58/ au</b> exemple	<b>A58/ par</b> exemple	L'apprenant a appliqué la même stratégie en imitant un énoncé mais la préposition « à » ne peut pas être utilisée dans ce contexte dans la mesure où la préposition « à » est suivie d'un nom.
A43 l'émigration est très dangereuse <b>sur leur vie</b>	A43 l'émigration est très dangereuse	Ce qu'il voulait réellement exprimer, d'après le contexte de la rédaction, c'est « l'émigration est dangereuse ». L'ajout de la construction « Sur leur vie » est à la fois erroné et inutile dans ce contexte. Ce qui attire notre attention, c'est la présence correcte de cette locution en langue arabe (elhijra khatira 3la hayatihoum). Le choix de la préposition « sur » est assimilé donc

<p>A 41/ Partir <b>chez</b> Europe</p>	<p>A 41/ Partir <b>à</b> l'Europe</p>	<p>à sa forme correspondante en arabe (3ala)</p> <p>Cet item nous renvoie vers la localisation dans l'espace, la confusion se trouve au niveau de l'emploi de « chez » qui indique le mouvement vers un lieu mais qui doit être suivi d'un nom propre ou un pronom tonique désignant une personne. Une particularité qui a été dépassée par l'apprenant qui a remplacé la préposition « à » par « chez » tout en claquant sur la une autre structure</p>
<p>A43/ vivre <b>en</b> l'étranger</p>	<p>A43/ vivre <b>à</b> l'étranger</p>	<p>C'est toujours le problème de la localisation dans l'espace qui se répète dans les items relevés : il s'agit ici d'une confusion entre deux prépositions à valeurs sémantiques quasiment identiques que nous l'avons déjà démontré auparavant.</p> <p>L'apprenant ne distingue pas entre les propriétés de chaque préposition.</p> <p>« à » qui s'emploi pour désigner un lieu et « en » qui a la même fonction mais qui s'emploi quand le nom indiquant le lieu commence par une voyelle comme ou il est au féminin comme « la France ». Donc c'est par sur-généralisation de règle, que l'apprenant a fait appel à la préposition « en » en imitant d'autres structures syntaxiquement correctes en français comme : « en Algérie / en France »</p>
<p>Il y a plusieurs <b>de</b> choses.</p>	<p>Il y a plusieurs choses.</p>	<p>Cet item nous renvoie vers un cas identique vu précédemment (A80), l'apprenant a ajouté « de » à Cette construction nous semble claquée sur la locution adverbiale « beaucoup de choses » qui est acceptable mais quand l'apprenant substitue le mot « beaucoup » à « plusieurs », l'écart se produit et</p>

		<p>l'énoncé devient agrammatical voir, inacceptable ;  L'emploi du marqueur « de » est nécessaire lors de  l'utilisation de la locution déterminative invariable  « beaucoup » alors que l'adjectif indéfini  « plusieurs » doit être employé sans marqueur.</p>
--	--	--

**Tableau 24 : analyse des erreurs syntaxiques : (les prépositions)**

À la lecture du tableau, il ressort aussi que les erreurs qui concernent les prépositions ont réservé une large place dans les écrits des apprenants enquêtés. En ce qui concerne cette classe grammaticale, deux types d'erreurs ont été retenus dans les productions écrites de ces apprenants : l'omission des prépositions ou la confusion entre ces dernières.

Le deuxième type obtient une fréquence assez importante. Cette fréquence élevée n'a rien d'étonnant, car les erreurs en question sont liées aux stratégies utilisées par les apprenants et qui varient entre le transfert négatif des structures de la langue maternelle, la concurrence sémantique entre les prépositions, la confusion entre compléments de nature différentes ou même l'ignorance des propriétés combinatoires du verbe recteur. Mais, à ce niveau, l'erreur la plus récurrente dans les rédactions des apprenants reste celle liée au transfert négatif des structures de la langue maternelle. Ce résultat révèle la prégnance de ce facteur dans l'esprit de la grande majorité des élèves.

En effet, les exemples cités dans le tableau précédent témoignent de façon assez claire que le choix des prépositions par nos élèves n'est pas toujours judicieux, et cela se justifie par la multitude de prépositions qui existent en langue française par rapport à celles de l'arabe qui dispose de prépositions à caractère général, par exemple : **(IIA)** équivalente à (*à, chez*), « **FI** » correspond à (*dans, à, pendant, lors de, durant, sur, en, au, aux*). En effet, nous constatons qu'une seule préposition arabe peut en traduire plusieurs en français, cela engendre par la suite des interférences des deux structures au niveau des prépositions. C'est ainsi qu'il n'est pas étonnant que les apprenants du F.L.E utilisent cette catégorie de langue (très riche) au hasard.

Ces exemples montrent une des formes identifiables à celle appartenant à la L1. La structure grammaticale de la langue maternelle tend, en conséquence, à être transférée à la

langue française. Nous pouvons dire pour cette catégorie de stratégie, que l'apprenant du F.L.E a déjà construit une représentation de son univers et de la structure du système linguistique de sa langue maternelle qui sert de modèle à imiter dans les différentes situations d'apprentissage ultérieures, à savoir l'apprentissage de la L2.

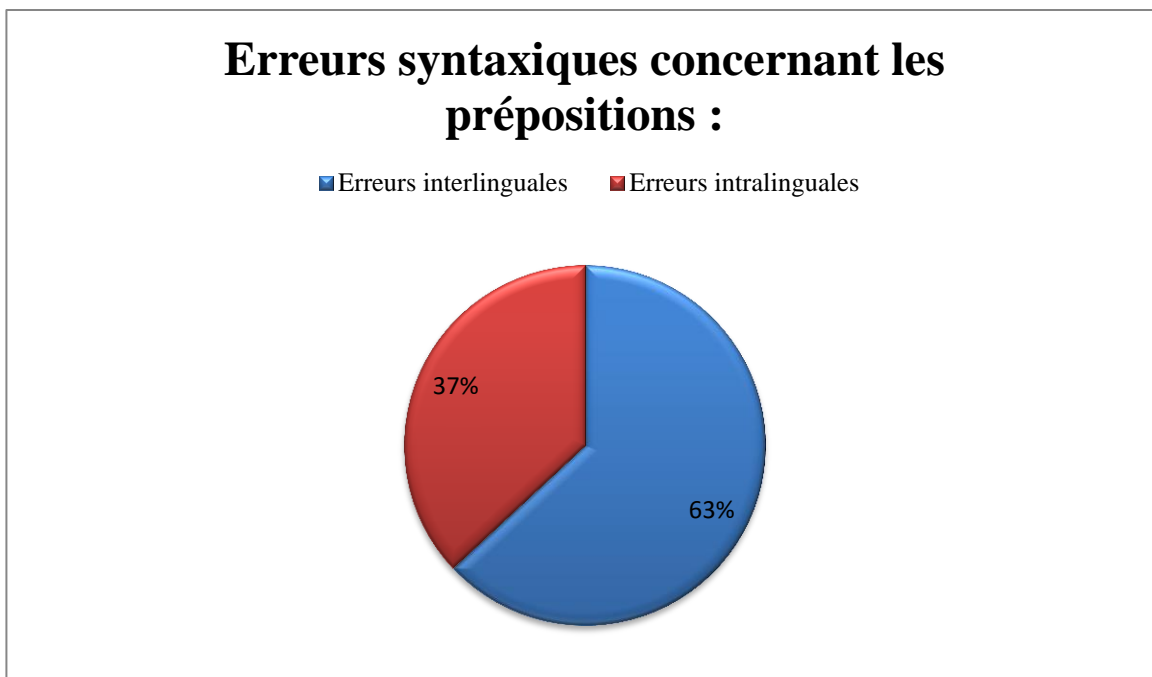
Nous constatons à la suite de l'analyse des erreurs portant sur cette classe grammaticale, que les erreurs provenant des stratégies de transfert négatif de la langue maternelle sont les plus nombreuses. Par contre, ce constat ne peut nier l'existence des erreurs relatives à d'autres stratégies de simplification ou de claque sur d'autres structures identiques sémantiquement ou structurellement que nous avons regroupé dans la catégorie des erreurs intra-langue

**Pourcentage des erreurs interlinguales:**

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
erreurs interlinguales	A 14/ A15/ A15/ A16/ A84 A 23 A23 A26 A30 A41 A26 A52 A60 A61 A55 A58 A48A43 A15 A80 A76 A59 A87 A61 A83 A85 A88 A49 A92	29/46	63%
erreurs intra linguales développementales	A24 A26 A30 A30 A36 A41 A43 A43 A47 A49 A54 A55 A58 A61A 85 A88 A99	17/46	37%

**Tableau 25 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'usage des prépositions**

L'écart entre les deux catégories d'erreurs est représenté dans le graphe suivant :



**Figure 18 : taux des erreurs syntaxiques concernant les prépositions**

Nous constatons à la lecture du tableau récapitulatif et du graphe, que les erreurs provenant des stratégies de transfert négatif de la langue maternelle sont les plus nombreuses (63 %)

Nous avons encore mentionné dans notre tableau des erreurs relatives à d'autres stratégies de simplification ou de claque sur d'autres structures identiques sémantiquement ou structurellement ; nous les avons regroupés dans la catégorie des erreurs intra-langue (37%)

L'observation de ces chiffres montre un fort pourcentage des erreurs interlinguales. Ce chiffre important montre en fait le caractère de la ressemblance sémantique des prépositions entre les deux langues, mais l'apprenant ne tient pas compte de l'écart existant entre elles au niveau syntaxique (elles entretiennent des relations syntaxiques différentes) ce qui construit une source de difficultés pour la plupart des apprenants ; En essayant de construire des phrases, l'apprenant tient compte du sens plus que de la forme. Il procède à la comparaison de signification des prépositions qu'il veut utiliser dans l'énoncé sans tenir compte des différences de structures entre les deux langues.

### **3.2.2.3. Erreurs syntaxiques concernant les verbes :**

A ce niveau, ne seront pris en considération que les erreurs affectant la syntaxe du groupe verbal : ( c'est-à-dire l'ordre des composants placés dans le groupe verbal en passant

par l'emploi de la forme pronominale, la syntaxe du complément du verbe et la syntaxe de l'attribut , la transitivité ... ).

Néanmoins, à signaler que l'ensemble des erreurs relevées à ce niveau n'émanent que de la transitivité. En effet, beaucoup d'apprenants ne distinguent pas entre les verbes transitifs et intransitifs vu la complexité des propriétés des verbes en langue française. En effet, les verbes se distinguent en deux catégories : les verbes transitifs et les verbes intransitifs. La première catégorie regroupe les verbes objectifs c'est-à-dire qui admettent une expansion objet (transitifs direct) ou une expansion automatisée introduite par des prépositions (complément d'objet indirect). La deuxième catégorie comporte les verbes non objectifs qui n'admettent pas ces deux types d'expansion. Ils n'ont jamais de complément d'objet.

Ces particularités du verbe déterminent dans une large mesure la relation des verbes avec les autres parties de la phrase et les erreurs relatives au choix des prépositions introduisant des compléments d'objets directs sont donc, considérées comme des erreurs syntaxiques de verbe.

L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaires et explications
A 83/ s'enfuir à une situation	S'enfuir d'une situation	En (A 83), le verbe « s'enfuir » peut être transitif direct / indirect et intransitif (ex : je veux m'enfuir). Dans ce contexte, il est transitif indirect parce qu'il fait appel à la préposition « de ». L'apprenant a utilisé la préposition « à » au lieu de « de ». Cette confusion pourrait être due à plusieurs facteurs : nous pouvons expliquer ce type d'erreur par l'absence des règles relatives au choix des prépositions introduisant les compléments. Quelle préposition utiliser pour introduire les compléments d'objet ? Le deuxième facteur qui pourrait être à l'origine de cette confusion réside dans l'habitude de comparer les verbes français avec leurs équivalents arabes. Ici l'équivalent du verbe « s'enfuir » en arabe est «

<p>A85/ qui poussent les jeunes <b>pour</b> émigration (...)</p>	<p>A85/qui poussent les jeunes <b>à</b> l'émigration (...)</p>	<p>yahroubou » qui s'emploie avec la préposition « mina » lorsqu'il est transitif indirect.</p> <p>(A 85) : Le verbe « pousser » ne se construit dans ce cas qu'avec la préposition <i>à</i> mais l'apprenant a employé la préposition <i>pour</i> en calquant littéralement sur la construction correspondante en arabe : (YADFA3OUHOUM ILA);</p> <p>Ces confusions sont dues à la complexité de la construction des locutions verbales en français. Il n'existe aucune règle pour faciliter le choix. Il s'agit plutôt d'une question de mémorisation. En ignorant quelle préposition choisir, l'apprenant ne compte que sur cette habitude de comparer les verbes avec leurs équivalents en arabe classique. Le recours à la langue maternelle devient donc, naturel.</p> <p>Il est tout à fait clair que les items (A83, 85) font apparaître des transgressions qui touchent aux propriétés des verbes qui font appel à des jugements intuitifs portant sur des représentations claquées sur la langue arabe.</p> <p>En effet, en apprenant les verbes français, les apprenants algériens ont tendance à les comparer avec leurs équivalents en arabe.</p> <p>Le verbe qui correspond à « s'enfuir » en arabe est « YAHROUBOU MINA » ou « YAFIROU MINA ». Ce verbe fait appel à la préposition « MINA » dont l'équivalent en arabe est « à ».</p>
<p>A 85/ Je veux conseiller les jeunes <b>pour</b> rester</p>	<p>A 85/ Je veux conseiller les jeunes <b>de</b> rester</p>	<p>Pour l'item A85, l'apprenant a employé « pour » au lieu de « de » qui doit accompagner le verbe conseiller dans ce cas. Cette confusion relève d'une</p>

en Algérie	en Algérie	<p>mauvaise compréhension des propriétés du verbe recteur. Le choix de « pour » se justifie par l'intention d'exprimer l'aspect finalité au lieu d'une forme complétive</p> <p>Cette confusion entre deux structures différentes est facilitée par la proximité sémantique des deux structures « complétives et des subordonnées de but ».</p>
A 47 aller à souffrir	A 47 aller souffrir	<p>Le verbe aller, dans son sens « se déplacer vers un lieu est généralement suivi des prépositions « à », chez » mais quand il implique un mouvement finalisé par une action spécifique, il est suivi d'un infinitif et n'a pas de préposition.</p> <p>Dans ce cas, l'apprenant a confondu entre ces emplois, il a mis la préposition « à » entre « aller » et l'infinitif pour marquer un mouvement finalisé ; ce qui nous amène à déduire que cette construction fautive a été calquée sur un modèle similaire déjà vu en langue française tel que : « aller à la boulangerie ».</p>
24/ Ils cherchent à un travail	24/ Ils cherchent un travail	<p>En ce qui concerne l'erreur de L'item A 24 et si nous cherchons son équivalent en arabe, nous évoquent le verbe :</p> <p>Chercher = (YABHATOU 3AN)</p> <p>L'habitude de comparer les verbes français avec leurs équivalents arabe dans l'apprentissage du français et d'identifier l'un avec l'autre cause ces erreurs.</p>
A 30/ Les gens aiment à aller	A 30/ Les gens aiment aller	<p>L'ajout de la préposition « à » à la construction verbale aiment aller se justifie par le recours à la</p>

à notre pays	à notre pays	langue 1 (l'arabe classique) étant donné qu'en arabe, Nous associons la particule أن au verbe conjugué au présent et nous obtiendrons : (YOUHIBOU AN YADHAB) par contre, En arabe dialectal la particule أن est omise et on dira : نحب أروح A partir de la construction verbale apprise en arabe classique l'apprenant a ajouté la préposition « à » pour remplacer le mot « AN ».
A61/ ils cherchent <b>pour</b> émigrer à l'étranger	A61/ ils cherchent <b>à</b> s'émigrer à l'étranger	La même interprétation s'applique sur l'exemple A61. Dans cet item l'apprenant a remplacé l'équivalent de la préposition « 3AN » en arabe par « pour » en français
A 88/ Il participe <b>de</b> développement de l'économie	A 88/ Il participe <b>au</b> développement de l'économie	En (88), L'apprenant ne tient pas compte du caractère du verbe « participer » qui s'emploi avec la préposition « à » dans ce contexte. En réalité, lors du passage de l'arabe au français (traduction littérale), l'apprenant substitue (de) à la préposition « au » lui correspondant en arabe [fi] tout en ignorant les propriétés combinatoires du verbe recteur
A49/Les algériens <b>*n'arrivent pas de</b> réussir	A49/Les algériens <b>n'arrivent pas à</b> réussir	pour les exemples A 49 et A92, les contraintes exercées par le verbe, pour ce qui est de la sélection de la préposition qui introduit son complément, sont très sensibles, en particulier, quand il s'agit
A 92/ ils <b>*pensent de</b> traverser la mer.	A 92/ils <b>pensent</b> traverser la mer.	d'introduire son complément indirect comme c'est le cas des items ci-dessous. Selon Riégel et al. (1994, P 223), le complément indirect du verbe est un véritable actant dont le rôle sémantique est appelé par le verbe qui contrôle aussi sur le plan syntaxique, sa construction et détermine souvent la

<p>A 26 / Je <b>*préfère</b> <b>de</b> continuer mes études</p>	<p>A 26 / Je <b>préfère</b> continuer mes études</p>	<p>préposition qui l'introduit. Certains auteurs (L. Melis 2003, G. Tamine 1990) nous parlent même de prépositions « <i>fixes</i> » accompagnant certains verbes. Cela dit, les apprenants transgressent souvent ces propriétés, ce qui ne sera pas sans conséquence sur l'intelligibilité de leurs énoncés.</p> <p>Dans la copie A26, l'apprenant a utilisé la préposition « de » parce qu'en langue maternelle (arabe), le verbe préférer fait appel à une préposition s'il est suivi d'un autre verbe. Ce recours à la langue maternelle a provoqué une construction erronée ; La non-existence de règle sur le choix de préposition constitue une véritable source des erreurs : même pour les verbes de sens proche, le choix de préposition est différent</p> <p>Nous citons comme exemple : <i>désirer / espérer</i> faire quelque chose, mais <i>souhaiter / rêver de</i> faire quelque chose.</p>
---	--	--

**Tableau 26 : analyse des erreurs syntaxiques : (les verbes)**

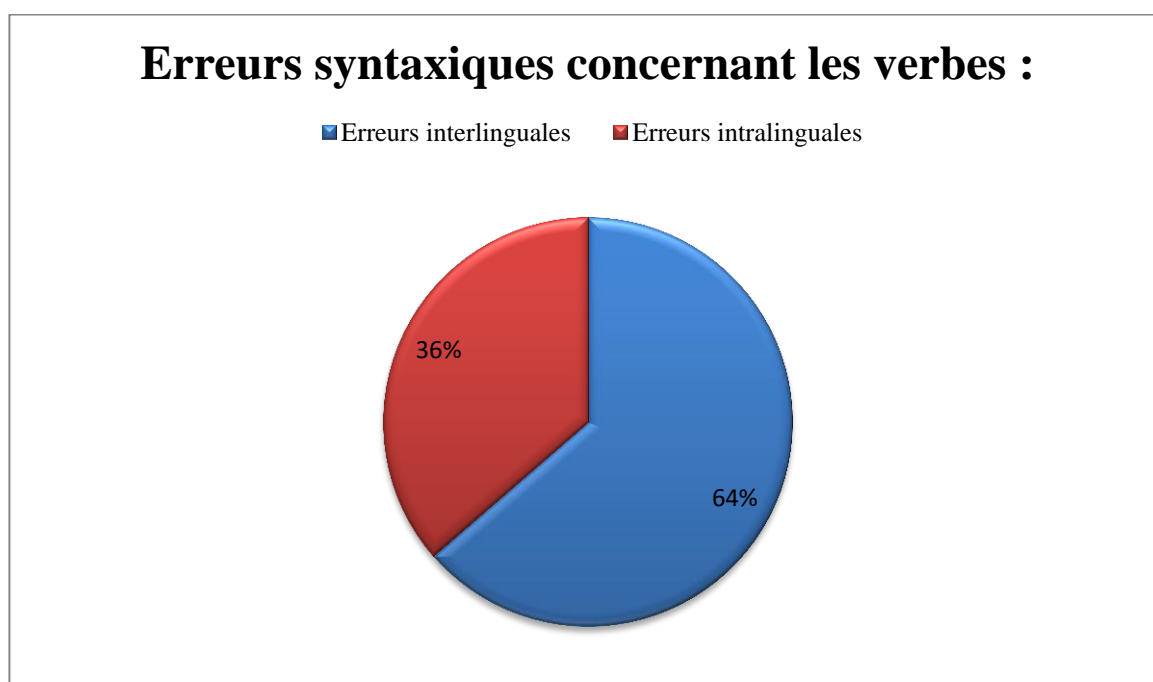
Les différentes particularités du verbe en français et la complexité de son emploi vu l'absence d'une règle pour déterminer leur utilisation ; sont les premiers facteurs qui laissent l'apprenant recourir à L1 pour comparer les verbes français avec leurs équivalents en arabe classique.

### Pourcentage des erreurs interlinguales :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
erreurs interlinguales	A24 /A26/ A30 /A61/ A83 A85/ A88	07/11	64%
erreurs intra linguales développementales	A47/ A49 /A85/ A92	04/11	36%

**Tableau 27 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi de l'usage des verbes**

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre les origines des erreurs à ce niveau :



**Figure 19 : taux des erreurs syntaxiques concernant les verbes**

La confrontation des résultats nous permet d'aboutir aux conclusions suivantes :  
L'écart étant significatif, nous pouvons conclure que ce type d'erreur résulte principalement de la stratégie du transfert négatif et du recours à la langue maternelle de l'apprenant

### 3.2.2.4. Erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase :

#### (Construction des phrases, ordre des mots et choix des conjonctions) :

A ce niveau, les exemples ne manquent pas ; les productions écrites des apprenants comportent un nombre important d'erreurs relatives à la manipulation de la structure de la phrase.

D'après l'observation des copies analysées, les écarts syntaxiques à ce niveau rendent des fois, le texte produit incompréhensible à cause de la discordance entre les éléments syntaxiques qui altère le sens de l'énoncé.

(Construction des phrases, ordre des mots et choix des conjonctions)		
L'erreur	L'énoncé corrigé	Commentaires et explications
A7/ « <i>en Europe pas* de chaleur familiale ; aussi on *peut pas réserver notre mode de vie</i> »	« A7/ En Europe, il n'y a pas de chaleur familiale* on ne peut pas réserver* notre mode de vie »	Les deux exemples (A7 et A10) témoignent de la difficulté à formuler une phrase négative. La formation de la négation en français exige deux particules « ne » et « pas » et le verbe se met généralement entre ces deux mots. Mais il est bien évident que ce type d'erreur reflète la méconnaissance des normes syntaxiques de la négation en langue française
A10/ « <i>En plus, y a pas de travail*. Il y a rien*</i> »	« A10/ il n'y a pas de travail ; il n'y a rien ».	Dans les deux exemples, nous remarquons que les apprenants utilisent la même expression pour marquer l'absence ou la non existence de l'objet. Il s'agit de l'expression « y a pas* » en ignorant complètement la première partie de l'énoncé négatif (le sujet indéfini « il » et la marque de la négation « ne »). A ce niveau, il serait facile donc, de remarquer la répercussion de l'oral sur la manipulation de ces structures syntaxiques. En effet, ces constructions erronées sont souvent répétées à l'oral et les apprenants ne font que répéter ce qu'ils

<p>A1/ « et ne rester pas dans l'Algérie »</p>	<p>A1/ « et ne pas rester en Algérie ».</p>	<p>ont l'habitude d'entendre.</p> <p>Par contre, dans l'exemple A1, l'apprenant a appliqué la règle de la négation dans le cas de l'exception ; en ignorant que pour la négation de l'infinitif, « <i>ne</i> » et « <i>pas</i> » doivent se mettre ensemble devant l'infinitif.</p>
<p>A13/ « <i>il faut que les jeunes doivent être*</i> très intelligents »</p>	<p>« A13 / <i>Il faut que les jeunes soient très intelligents</i> » ou « <i>les jeunes doivent être très intelligents</i> »</p>	<p>Ici l'apprenant a marqué l'obligation dans le même énoncé par le biais de deux verbes exprimant l'obligation.</p> <p>En effet, en français, l'obligation peut être marquée par plusieurs tournures : « falloir » est un verbe qui s'utilise seulement à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier pour exprimer la nécessité ou l'obligation impersonnelle « il faut que ». Le verbe « devoir » exprime aussi l'obligation.</p> <p>Cette erreur nous semble liée à la méconnaissance des fonctions des différentes tournures utilisées.</p>
<p>A17/ quelque fois, l'émigration est la seule solution <b>en effet</b>,*le chômage qui menace la jeunesse.</p>	<p>A17/Quelques fois, l'émigration est la seule solution <b>pour s'enfuir</b> du chômage qui menace la jeunesse</p>	<p>Dans ce passage, l'apprenant devait terminer sa phrase en donnant dans la dernière phrase une justification. Or, ce dernier a introduit l'articulateur « en effet », causant ainsi la déception du lecteur. En effet, il manque, dans cette phrase un connecteur dont la fonction est de marquer le rapport de but et un verbe Car, gardée telle quelle, la dernière phrase apparaîtrait incomplète et isolée du reste et fonctionnerait comme une entité indépendante et détachée du bloc texte. Cette erreur pourra être expliquée par la méconnaissance des fonctions syntaxiques des connecteurs logiques en langue française. L'omission du verbe marque aussi une</p>

<p>A2/ Ensuite, la vie très rapide et facile *.</p>	<p>A2/ Ensuite, la vie est très rapide et facile.</p>	<p>difficulté fréquente chez les apprenants comme le prouve également l'exemple A2</p> <p>Dans ce cas, l'erreur est due à la langue maternelle de l'apprenant dans la mesure où en arabe ; les adjectifs peuvent être associés aux noms sans verbe ; (EL HAYAT SARI3A WA SAHLA).</p> <p>En effet, la méconnaissance du syntagme prédicatif et de ses fonctions laisse l'apprenant recourir à ses connaissances antérieures, à savoir ; la langue maternelle.</p>
<p>A31/ <i>les jeunes il y a le droit de vivre et travaille et étudie *</i></p>	<p>A31/ les jeunes <b>ont</b> le droit de vivre, de travailler et étudier.</p>	<p>Cet exemple marque un dédoublement de sujet dans la phrase. En effet, ayant utilisé un sujet (les jeunes), il a ajouté la tournure impersonnelle « il y a » au lieu d'ajouter uniquement le verbe avoir ; cette erreur peut être expliquée par le fait que l'apprenant n'a pas encore saisi la nature et la fonction de cette tournure du moment où il l'a utilisé comme verbe.</p> <p>Cette erreur est assez gênante puisqu'elle montre que l'élève a intégré la structure « il y a » comme étant la représentation du verbe de possession. Cette tournure avait été introduite en classe par le biais des cours de grammaire dans le cadre du texte informatif, ceci expliquant sans doute la surgénéralisation de la structure « il y a ».</p>
<p>A11/ Il faut <b>le</b> quittez le pays pour sauvé leur vie.</p>	<p>A11/ Il faut quitter le pays pour sauver leur vie.</p>	<p>Toujours dans le cadre du dédoublement, nous avons pu également constater certains ajouts de mots inutiles comme c'est le cas de l'exemple A1 où l'apprenant a ajouté le pronom personnel complément d'objet direct (COD) : « le » en outre du COD introduit dans la même phrase : « le pays ».</p>

<p>A5/ pour trouver une travail et l'aider sa famille</p>	<p>A5/ pour trouver un travail et aider sa famille</p>	<p>La même interprétation peut s'appliquer sur l'exemple A5 où l'apprenant a ajouté le pronom personnel complément d'objet direct (COD) « l' » alors que le COD « sa famille » apparaît dans la même phrase</p>
<p>A16/ <i>je suis pour à l'émigration</i></p>	<p>A16/ je suis pour l'émigration</p>	<p>Certains ajouts peuvent également concerner les prépositions comme l'indique l'item A16 où l'apprenant a ajouté la préposition « à »</p> <p>Nous ne pensons que les erreurs des items (A16, A5, A11 et A31) relèvent des erreurs intralinguales. Il s'agit des erreurs de surgénéralisation et d'ignorance des restrictions des règles de langue 2 du moment que ce genre de difficulté est loin d'être relatif aux règles de la langue maternelle.</p>
<p>A5/ respect les lois et droit de la société <b>qu'ils*</b> vivent</p>	<p>A5/ respecter les lois et les droits de la société <b>dans laquelle</b> ils vivent</p>	<p>La difficulté vient ici, de l'ignorance des particularités des pronoms relatifs composés. L'apprenant a utilisé un pronom relatif simple au lieu d'un pronom composé</p>
<p>A2 / <i>Le travaille aussi est facile à autre pays surtout que vous avez des diplômes*</i></p>	<p>A2/ C'est facile de trouver un travail dans les autres pays lorsqu'on est diplômé.</p>	<p>L'erreur dans ce passage résulte de l'absence de relation logique entre les parties composantes de ces phrases. La difficulté est liée à plusieurs aspects :</p> <p>Difficulté à placer l'adverbe « aussi »</p> <p>Difficulté à choisir la préposition adéquate « à » au lieu de « <b>dans</b> les autres pays »</p> <p>Difficulté d'enchaîner deux propositions. En effet, cette construction fautive a été créé par analogie avec sa forme en arabe dialectal dans la mesure où cette construction obéit plus à l'arabe dialectal :</p> <p>« LKHEDMA SAHLA FE DOUAL LAUKHRA SUTOUT KI YKOUN ANDEK EDIPLOME »</p>

<p>A 21/ j'en 'accepte pas cette idée pour ma tête parce qu'il y a des risques pour la vie.</p>	<p>A 21/ Je n'accepte pas cette idée parce qu'il y a des risques</p>	<p>Cette erreur syntaxique de L2 résulte également de l'analogie avec les règles de l'arabe dialectal : (MA NE9BELCH HAD LFIKRA FI RASSI PARCE QUE FIHA RISQUES 3LA LHYAT).</p>
<p>A24/ Les jeunes qui partie ils cherchent plus à le travail ; il faut pousser que les jeunes algériens vers les pays d'Europe que cette décision c'est pas le seul solution.</p>	<p>A24/ les jeunes algériens qui partent en Europe, cherchent le travail mais, Il faut qu'ils sachent que l'émigration n'est pas la seule solution</p>	<p>Une autre erreur d'analogie est repérée dans l'énoncé A24 où l'apprenant a produit la phrase à partir d'un modèle en langue arabe (LES JEUNES LI YROUHOU, YHAWSOU KTAR ALA LKHEDMA. IAZEM NFAHMOU LES JEUNES BELI HAD LA DECISION C'EST PLA L HAL LWAHID).</p> <p>Plusieurs indices nous laissent penser cette difficulté résulte des interférences de la langue maternelle En effet ; l'usage de l'article « le » pour qualifier un nom féminin, l'ajout de la préposition « à ». (Ces erreurs ont été déjà analysées précédemment).</p> <p>La difficulté liée à l'ordre des mots dans la phrase et le dédoublement du sujet constitue un autre indice de l'erreur interlinguale dans la mesure où Thouraya Ben Amor Ben Hamida a bien expliqué que « <i>Pour l'apprenant tunisien, ce dédoublement est très fréquent. Cette fréquence trouve, entre autres, son origine dans la syntaxe de la phrase en arabe. Comme le rappellent Blachère R. et Gaudefroy-Demombynes M. en arabe « la phrase peut se ramener à un verbe accompagné de désinences ou de préfixes marquant le genre, le nombre, la personne (sujet intérieur), l'aspect du</i></p>

<p>A46/ D'abord, parce que pas des occasions de travail les gens en Algérie/ Parce que</p>	<p>D'abord, parce qu'il n y a pas de postes de travail pour les gens en Algérie/</p>	<p>verbe. » (1975 : 392). Ainsi, l'indice de la personne est systématiquement intégré au verbe »<sup>231</sup>.</p> <p>La construction de la négation constitue également une autre difficulté aux apprenants. Ces erreurs relèvent de l'absence erronée de l'adverbe de négation « ne ». Les exemples cités prouvent que les apprenants sont influencés par l'oral dans la mesure où la norme orale permet parfois l'absence de l'adverbe de négation, mais, il est à noter que l'omission a affecté dans cet exemple d'autres constituants de la phrase : (sujet / verbe) en effet, cette construction erronée nous semble plus liée au système de la langue arabe dialectal dans lequel l'apprenant utilise deux mots pour former cette phrase : (MAKACHE) qui exprime la négation en arabe et qui est remplacé par « pas » dans la phrase et (ELKHEDMA) qui signifie le travail par analogie, l'apprenant a formé la phrase « pas de travail ». Par contre, dans le parler algérien, le mot « occasion » est souvent associé au mot « travail » les gens disent souvent « OCCASION TA3 KHEDMA ».</p>
<p>A46/ pas des droits en Algérie</p>	<p>Parce que il n y a pas de droits en Algérie</p>	<p>La même interprétation peut s'appliquer sur la deuxième phrase produite par le même apprenant</p>

**Tableau 28 : analyse des erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase**

<sup>231</sup> Ben Amor Ben Hamida, T. (2009), « Erreurs interférentielles arabe- français et enseignement du français » in *Synergie Tunisie*, N°1, p111.

Le tableau suivant illustre l'écart entre les deux catégories des erreurs au niveau de la structuration de la phrase :

Origine de l'erreur	Items	Total : nombre des erreurs	Pourcentage
erreurs interlinguales	A2 A2 A21 A24 A46 A46	6	40%
erreurs intralinguales développementales	A1 A7 A10 A13 A17 A31 A11 A5 A16	9	60%

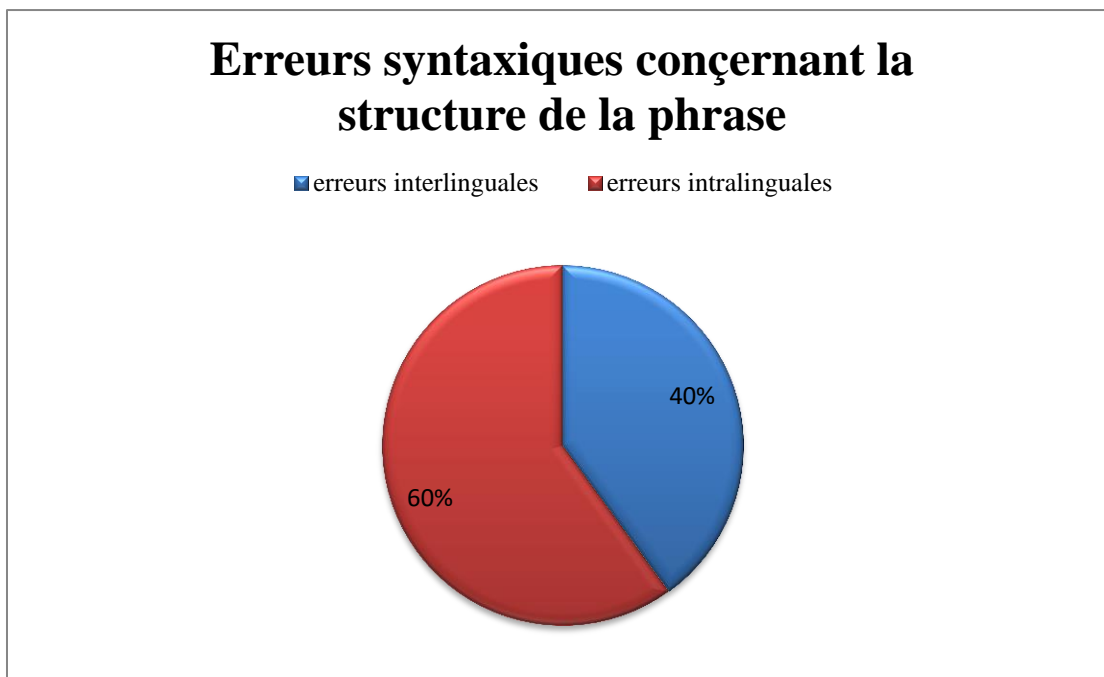
**Tableau 29 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la structure de la phrase**

D'après l'observation des erreurs relevées à ce niveau, nous avons remarqué que les apprenants n'arrivent pas à construire des phrases simples adaptées à l'ensemble des normes syntaxiques. Les apprenants ont affiché certaines incompétences quant à la manipulation des constituants de la phrase, qui est souvent problématique. Les difficultés syntaxiques que les apprenants ont rencontrées relèvent donc de différents aspects que nous résumons ainsi :

- Difficultés liées à l'influence de la langue parlée (ce type d'erreur a été observé au niveau de la construction des phrases négatives)
- Difficultés liées à la méconnaissance de constituants de la phrase et de leurs fonctions. En effet, pour qu'une construction phrastique soit correcte, il est nécessaire de reconnaître les fonctions syntaxiques de chaque catégorie grammaticale. Mais certaines constructions observées dans les copies des apprenants indiquent que les apprenants n'arrivent pas à manipuler l'ordre logique des constituants de la phrase. Il y a une certaine incompatibilité entre les constituants de la phrase (certaines phrases se déroulent sur une ligne qui est brisée ou incomplète). Ces constructions erronées provoquent généralement des erreurs sur le sens et des imprécisions
- Au niveau des phrases complexes, l'enchaînement des phrases constitue une autre difficulté. Les apprenants n'arrivent pas à employer correctement les connecteurs logiques.

- La méconnaissance de la nature des mots et de leurs fonctions dans la phrase en langue française amène les apprenants à recourir à la langue maternelle. Pas mal d'erreurs proviennent de la traduction littérale des phrases complexes. Les exemples donnés témoignent de la présence de la langue maternelle dans l'esprit de certains scripteurs lors de la rédaction.

Le graphe suivant montre l'écart entre les deux sources d'erreurs à ce niveau :



**Figure 20 : taux des erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase**

Ces résultats indiquent que 60 % des erreurs syntaxiques affectant la construction de la phrase relèvent des erreurs intra linguales. Ces erreurs proviennent généralement des représentations construites par les apprenants sur la langue cible. En effet ; la méconnaissance des propriétés syntaxiques de chaque code (l'oral et l'écrit) en langue française provoquent des difficultés nettement saillantes à l'écrit.

Par contre 40% de ce type d'erreurs sont dues aux transferts entre l'arabe et le français (cas d'analogie et d'interférences). Dans ce cas, les apprenants se réfèrent à la traduction en langue maternelle pour enchaîner les mots isolés et obtenir des phrases au lieu de saisir ces mots et de les assimiler dans un contexte. Autrement dit, l'apprenant passe ses idées de l'arabe en français, sans avoir la peine de savoir que la syntaxe ainsi que les règles grammaticales des deux langues sont parfaitement distinctes. En effet, ce qui complique la

situation c'est le fait d'associer les mots en arabe pour faire une phrase avec ces mots traduits en français ; c'est pourquoi les énoncés produits par les apprenants sont mal placés.

Ce type d'erreurs témoigne du manque de réflexion sur la structure de la phrase en français de la part de l'élève et provoque généralement des imprécisions : Il se dégage une impression générale d'imprécision au niveau sémantique.

Nous retenons de ce qui précède que l'ambiguïté syntaxique marquée chez les élèves enquêtés s'explique par l'inadaptation des constructions courantes stéréotypés spécifiques à la langue française avec les exigences normatives de cette langue. Les représentations des apprenants sur la langue cible demeurent confuses, incorrectes et plus ou moins relatives aux constructions syntaxiques de leur langue maternelle.

### **3.3. Interprétation des résultats**

Dans cette partie, nous nous sommes interrogés sur les interférences interlinguales qui se réalisent entre l'arabe et le français au niveau des différentes classes grammaticales. Les erreurs relevées ont été classées selon un point de vue linguistique traditionnel (erreurs portant sur la morphologie et la syntaxe) et décrites selon l'écart par rapport à la norme (substitution, ajout, omission, etc.). Elles ont aussi, été analysées selon un point de vue psycholinguistique en utilisant les catégories de Richards : (erreurs intralange / erreurs interlangue) et les catégories de Selinker pour envisager quelle stratégie a pu déterminer l'erreur quand cela est possible (transfert, généralisation, simplification, etc.). Rappelons que l'objectif de l'analyse qualitative était de déterminer les causes des erreurs fréquentes dans les productions écrites afin de les classer en fonction de leur origine pour voir si les erreurs dues au transfert négatif de la langue maternelle affectent différemment ces classes grammaticales.

Les résultats de l'analyse indiquent des types de contraintes très variées pour chacune des classes grammaticales analysées, ce qui signifie que certaines classes grammaticales sont plus affectées par le transfert négatif de la langue maternelle alors que d'autres composantes morphosyntaxiques provoquent plus particulièrement des erreurs intralinguales.

D'abord, les statistiques globales des erreurs sur les différentes classes grammaticales analysées montrent que l'intervalle regroupant le plus grand nombre des erreurs qui relève de la stratégie d'interlangue porte sur le choix des déterminants. Ce sont les erreurs de choix du genre qui dominent ; le genre de l'article est une source fréquente d'erreurs.

En ce qui concerne les articles, les erreurs observées chez les apprenants semblent donc, principalement liées à la complexité du fonctionnement de l'article en français et aux stratégies de claque sur des constructions sémantiquement similaires en arabe dialectal ou ce que nous avons appelé : les erreurs d'inter-langue. En effet, la difficulté majeure se trouve au niveau du choix de l'article adéquat pour le nom utilisé.

79 % des erreurs portant sur le choix des articles et l'identification des genres des noms proviennent du transfert négatif de la langue maternelle et la difficulté majeure se trouve au niveau du choix de l'article adéquat au nom utilisé. L'analyse effectuée a montré que les apprenants semblent influencés par le schéma typique des articles en arabe dialectal où l'article défini « EL » s'applique sur le masculin et le féminin des noms à la fois; ce qui rend la distinction entre les deux genres plus difficile en langue française. Dans ce cas, les sujets n'ont qu'à se référer à l'arabe classique pour identifier le genre de ces noms.

Entre autres, l'emploi de « tout » employé comme déterminant pose beaucoup de problèmes aux apprenants et plus particulièrement au niveau de son accord ; cette erreur résulte également d'une analogie avec l'arabe. En français le déterminant « tout » s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie et qu'il précède. Alors qu'en arabe, ce déterminant est invariable ; il garde la même forme (masculin/ Singulier : kollu) sauf lorsqu'il est postposé à un nom déterminé (Exemple : El madinatu kolluha).

Dans la suite des énoncés fautifs les plus récurrentes, la classe grammaticale des prépositions vient en deuxième lieu avec un pourcentage de 63 % des erreurs qui proviennent du transfert de la langue maternelle.

La préposition pose donc un nombre important de difficultés aux apprenants. Sa substitution à une autre, son omission dans les énoncés produits par les participants a entraîné un taux élevé des erreurs. Même dans ses emplois les plus courants, les apprenants lui ont souvent assimilé à son similaire en langue arabe ; cette traduction a entraîné des écarts évidentes à la langue cible vu la différence qui existe entre les prépositions en arabe et en français. En effet, la variété des prépositions qui existe en langue française est plus vaste par rapport à celle de l'arabe qui dispose de prépositions à caractère général, par exemple : (**IIA**) équivalente à (*à, chez*), « **FI** » correspond à (*dans, à, pendant, lors de, durant, sur, en, au, aux*). Nos résultats suggèrent que les frontières sémantiques entre les prépositions sont à peine perceptibles en français par les apprenants et que leur connaissance des conditions d'emploi de ces prépositions manque de précision. Ainsi leur emploi est souvent erroné parce qu'il est créé par analogie avec leur équivalent en arabe comme l'a déjà montré le tableau de l'analyse des erreurs. La souplesse de valeurs sémantiques des prépositions en français est

dictée par un ensemble de contraintes comme le choix du verbe, le nom et la relation qu'il engage avec elles...etc. Et comme il est difficile à l'apprenant de comprendre les nuances de ces contraintes, il assimile l'élément recherché à son équivalent en langue arabe.

Quant aux erreurs de type intra-linguales, elles affectent plus particulièrement l'accord du participe passé et la conjugaison des verbes comme nous venons de le constater dans l'analyse.

Les difficultés liées à l'accord du participe passé et la mauvaise désinence des verbes sont, dans l'ensemble, liées aux stratégies de sur-généralisation et de simplification des règles apprises en langue cible. Les résultats de l'analyse nous indiquent que 100% des erreurs relatives à l'accord du participe passé sont classées dans la catégorie des erreurs d'intralangue ; Fait étonnant, sur l'ensemble des erreurs relevées au niveau du groupe verbal, aucune n'a été due au transfert négatif de la langue maternelle.

En effet, à la lumière de l'analyse que nous avons faite et qui avait pour objectif d'identifier et d'expliquer les erreurs fréquentes chez les apprenants en vue de démontrer à quel point certaines erreurs interlinguales sont effectivement irréductibles au niveau morphosyntaxique, nous remarquons ce qui suit :

Les classes grammaticales les plus affectées par le transfert négatif de la langue maternelle chez le groupe des participants sont : les déterminants et les prépositions, alors que les erreurs concernant le groupe verbal sont principalement dues à la sur-généralisation et à d'autres facteurs d'ordre pédagogique

## **Conclusion :**

L'analyse des erreurs morphosyntaxiques constitue l'un des principaux supports de l'enseignement ; elle permet non seulement d'identifier les contraintes des apprenants mais aussi de mettre au point des stratégies pédagogiques efficaces en tenant compte de ces difficultés.

Les résultats obtenus nous ont permis de constater que le système de la langue maternelle influe différemment sur les structures morphosyntaxiques en L2. Mais il n'est pas le seul facteur qui intervient à ce niveau ; l'apprentissage des structures morphosyntaxiques est conditionné par plusieurs paramètres linguistiques cognitifs et pédagogiques affectant la reconstruction du monde de l'apprenant, « sa grammaire mentale ». Autrement dit, les représentations culturelles dans les deux langues varient et constituent parfois la source des difficultés de l'apprentissage, phénomène aggravé par sa non prise en charge par la pédagogie.

En revanche, l'analyse des productions écrites des apprenants ne peuvent, dans les meilleurs des cas, permettre qu'une approche descriptive des erreurs. Mais, il est à noter que l'activité cognitive de l'apprenant précède le produit, et, par conséquent elle ne peut s'y réduire. Les productions écrites peuvent, certes, constituer des indicateurs fidèles en ce sens qu'elles renseignent, avec plus au moins de précision, sur les représentations des apprenants. Mais, en faire des éléments fiables et se fonder exclusivement dessus pour expliquer des difficultés langagières dont le fonctionnement est inobservable, relèverait purement de la spéculation. Par conséquent, nous croyons que la meilleure façon d'étudier en profondeur le problème des erreurs morphosyntaxiques, est de les rattacher directement aux opérations mentales que l'apprenant peut ou ne peut pas effectuer tout seul. Qu'elle est la représentation qu'il se fait de la morphosyntaxe ? Comment la perçoit-il dans une langue qui n'est pas la sienne ? A-t-il une conception positive qui dédramatise l'erreur et contribue à la progression de son apprentissage ou au contraire il a construit une conception négative qui bloque son apprentissage ?

Ce sont là les points que nous allons essayer d'approfondir en guise du sixième chapitre pour une meilleure prise en charge du problème des erreurs morphosyntaxiques.

Les représentations dont sont porteurs les apprenants agissent sur les comportements langagiers et sont susceptibles d'être une des causes des difficultés ou blocages qu'ils

rencontrent. Et c'est la raison pour laquelle il nous semble judicieux de focaliser notre dernier axe de recherche plutôt sur le phénomène de représentation comme miroir par lequel s'expliquent, se reflètent et s'incarnent les comportements langagiers des apprenants.

## Chapitre 4 : Les représentations de la grammaire et de l'erreur morphosyntaxique en langue française

### Introduction

L'étude des difficultés que pose aux apprenants la grammaire française lors de la rédaction ne devrait pas se limiter à un simple constat. Chercher les causes et les facteurs qui peuvent les nourrir, constitue le principal objectif de notre recherche. Aussi, avons-nous envisagé des analyses portant sur les représentations des apprenants, en observant leurs conceptions et leurs attitudes à l'égard de la grammaire et de son apprentissage et aussi, en mesurant l'effet que cela produit sur le rendement des apprenants.

Véronique Castellotti et Danièle Moore ont bien expliqué que :

*« Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d'apprendre et utiliser les langues sont influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage »*<sup>232</sup>

En effet, dès le début de son apprentissage et avant même de commencer à apprendre, l'apprenant s'appuie sur une image (une représentation) qu'il a déjà construite à partir d'un ensemble de facteurs (sociaux, psychiques, politiques, économiques et culturels).

Et comme nous l'avons vu précédemment, les représentations et les conceptions négatives des apprenants peuvent constituer un facteur susceptible de bloquer l'apprentissage.

À titre d'exemple : si un apprenant se fait une mauvaise image sur ses propres capacités linguistiques en langue étrangère, cela participe à le démotiver tout au long de son apprentissage et nuit à sa disposition à apprendre pour la simple raison qu'il dévalorise son apprentissage et il ne désire pas s'y engager.

Par cette expérience, nous allons vérifier si les représentations pourraient produire un impact sur la qualité des productions écrites de ce groupe d'apprenants avec qui nous avons donné au préalable une tâche d'écriture.

Notre objectif est de déceler les représentations que se font ces derniers de la grammaire française sachant que dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères,

---

<sup>232</sup> Castellotti Véronique et Danièle Moore, (2002), "Représentations sociales des langues et enseignements", édition Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.07

beaucoup de travaux ont mis récemment en évidence le rôle fondamental des représentations des apprenants vis-à-vis de ces langues. (Zarate 1993 et Muller, 1998) <sup>233</sup> .

Selon Castellotti 2001, ces représentations qualifiées d'images stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant l'apprentissage lui-même.

« *L'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin* » <sup>234</sup>

En effet, les jugements portés sur les langues rentrent dans le vaste domaine des représentations linguistiques qui se construisent à partir des images, des attitudes et des perceptions et comme nous l'avons évoqué précédemment, cette notion a été traitée dans les différents domaines (la didactique, la sociolinguistique et la psychologie cognitive.).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à la représentation qu'a l'apprenant de la grammaire française, autrement dit, nous posons les questions suivantes : Que savons-nous des représentations qu'ont les scripteurs ayant notamment des difficultés avec la grammaire française ? Quels jugements portent-ils sur la grammaire française ? Ces jugements sont-ils en relation avec leurs difficultés ?

Notre objectif est ici double. D'abord, nous essayons d'étudier les représentations qui se manifestent dans les réponses des élèves et qui pourraient s'ériger en obstacles au progrès de ces élèves. Deuxièmement, il nous paraît essentiel, au regard de ce que mettait en évidence le chapitre 4, de percevoir la nature des liens entre représentations et erreurs constatées. En d'autres termes, la question qui se pose est celle du rapport entre les difficultés des élèves dans la manipulation des structures morphosyntaxiques en langue française avec leurs attitudes et représentations personnelles.

Pour ce faire, il nous est apparu essentiel dans un premier temps, de donner la parole à ces usagers de la langue. Ces élèves (présentés précédemment) ne se distinguent les uns des autres que par leurs variables individuelles (styles et stratégies) : ce sont tous des élèves arabophones, qui partagent à la fois une même langue maternelle, et des cultures éducatives et métalinguistiques communes. En ce qui concerne les autres langues apprises, ils ont tous suivi l'enseignement de la langue arabe classique dès leur insertion scolaire. Ensuite, ils ont commencé à apprendre la langue française depuis la troisième année primaire.

---

<sup>233</sup> Castellotti V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, P.U.R. P25.

<sup>234</sup> Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, L'Harmattan. P11.

Rappelons que nous avons déjà demandé à tous les apprenants enquêtés de rédiger un texte qui a fait l'objet d'une analyse portant sur les difficultés morphosyntaxiques.

Ayant consulté les copies des élèves, nous avons constaté que le système de la langue maternelle influe différemment sur les structures morphosyntaxiques en L2. Mais il n'est pas le seul facteur qui intervient à ce niveau ; l'apprentissage des structures morphosyntaxiques est conditionné par plusieurs paramètres linguistiques cognitifs, et pédagogiques affectant sa propre reconstruction du monde « sa grammaire mentale ».

Par la suite, nous leur avons alors soumis un questionnaire afin de mieux cibler les représentations que font ces jeunes adolescents en difficulté, de la grammaire française. En effet, les préjugés et les conceptions des apprenants relatives à un point de langue ou à l'apprentissage de ce point sont déterminants en ce sens qu'ils facilitent son éventuel apprentissage ou, au contraire, emprisonne ses idées dans des représentations négatives en tuant tout le désir de s'améliorer.

Par cette expérience, nous avons donc voulu voir si la grammaire française est vue d'une manière positive ou péjorative, et comment ces représentations influent positivement ou négativement sur la qualité de leurs rédactions

#### **4.1. Objectifs du questionnaire**

Concernant ce questionnaire, il a pour but de prévoir les représentations d'un aspect de la langue, en l'occurrence le système grammatical. Il vise à recueillir des éléments discursifs analysables, ces éléments permettent de dégager les représentations d'apprenants algériens vis-à-vis de la grammaire française et son apprentissage.

Autrement dit, l'enquête par questionnaire s'assigne comme objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle les représentations stéréotypées que les apprenants scolarisés ont de la grammaire française pourraient favoriser ou dramatiser l'apprentissage de la grammaire en contexte scolaire.

D'après les résultats obtenus de l'analyse précédente (voir chapitre 4), les difficultés constatées au niveau morphosyntaxique résident dans l'incapacité de nombreux élèves à reconstruire leurs représentations et leurs connaissances antérieures à l'égard de certains points de langue. Mais si ces représentations sont relatives à des conceptions négatives qui mettent l'apprenant sous la pression de la peur de l'erreur, la difficulté serait plus nocive et pourra bloquer son apprentissage.

Comme le rappelle Nicole Gueunier, les fautes de grammaire sont " *traditionnellement jugées "scandaleuses "* et généralement, les élèves "*perçoivent la grammaire comme une sorte de champ de mines que l'on est malheureusement obligé de traverser pour écrire*"<sup>235</sup> De telles conceptions ne servent qu'à compliquer l'apprentissage et peuvent conduire au blocage linguistique. C'est pourquoi nous nous attachons en premier lieu, à vérifier si les représentations des lycéens enquêtés véhiculent ce genre de conceptions négatives et si le domaine de la grammaire présente un véritable lieu de contrainte pour ces apprenants.

La prise en compte des représentations des apprenants ne se fera pas sans un retour en arrière pour voir si l'incapacité de reconstruire les représentations linguistiques vis-à-vis les points grammaticaux cités au préalable émanent d'un ensemble d'opinions et d'attitudes négatives rejetant totalement la grammaire et son apprentissage.

Nous essayons donc, de dégager les liens existants entre les difficultés rencontrées au niveau morphosyntaxique et la nature de ces représentations à travers les témoignages des lycéens. Ces données, nous permettront de dégager les grandes tendances en matière de représentations afin d'affiner la réponse à notre problématique de recherche.

## **4.2. Public concerné**

En effet, cibler les représentations de la grammaire des élèves de lycée en lien avec leurs pratiques langagières exige une certaine conscience ou expérience d'apprentissage. Les réponses offertes par ces lycéens qui ont déjà appris ou vu les systèmes grammaticaux des autres langues (l'anglais et l'espagnol) nous permettront d'approcher de plus près, des jugements que peuvent porter un bilingue voir (un plurilingue) sur ses propres difficultés grammaticales.

L'ensemble des enquêtés sont les mêmes apprenants qui ont participé à la première enquête (rédaction des expressions écrites). Ce sont donc des arabophones algériens qui partagent à la fois la même langue maternelle (arabe algérien) et une culture éducative commune. Ils ont appris l'arabe classique à l'école et d'autres langues étrangères : le français, l'anglais ou l'espagnol puisqu'il s'agit des apprenants de classes de lettres et de langues étrangères, ils ont donc tous suivi au minimum l'enseignement de trois langues dans le cadre scolaire, ce qui permet de penser qu'ils ont une certaine conscience métalinguistique et une

---

<sup>235</sup> Gueunier .Nicole, « sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les jeunes enseignants de français » dans *le français d'aujourd'hui*, n°105, p113.

certaine expérience dans l'apprentissage des langues qui pourra faciliter la réalisation de l'enquête de notre questionnaire.

### **4.3. Elaboration du questionnaire**

En dépit de ses limites, le questionnaire est une forme d'interrogation plus directe que les autres (l'entretien par exemple) parce qu'il permet d'obtenir parfois des informations sur des comportements plus personnels, non observables autrement. D'un autre côté, le temps accordé aux enquêtés pour répondre leur permettra de structurer leurs idées, et de bien réfléchir avant de répondre. L'enquête par questionnaire met aussi les enquêtés quasiment dans les mêmes conditions (les mêmes questions et en même temps)

C'est pour l'ensemble de ces raisons que nous avons fait le choix du questionnaire pour recueillir leurs représentations de la grammaire et leurs positionnements par rapport aux difficultés rencontrées à ce niveau.

La conception du questionnaire et l'élaboration des questions qui le composent constituent la première étape de cette enquête. C'est une phase décisive pour le déroulement de l'enquête ; c'est pourquoi nous avons examiné des travaux de différents chercheurs comme (Puren C, Bertocchini P et Costanzo E, 1998 ; 134 et Cuq J.P, 1996 ; 29) pour nous en inspirer.

Bref, le recours au questionnaire n'a pas pour objectif d'obtenir des données qui prétendent à l'exhaustivité, ni de recueillir une parole qui soit authentique, le but est de mesurer la prégnance des représentations en relation avec le désir d'apprendre la grammaire française et de vérifier les attitudes des sujets quant à certains préjugés portés sur la grammaire et son apprentissage chez les élèves algériens.

La préparation du questionnaire est passée par les étapes suivantes :

Avant de soumettre le questionnaire aux apprenants, il nous a semblé nécessaire de le simplifier et de formuler des questions claires et précises afin d'éviter des réponses subjectives<sup>236</sup>.

Les questions portent, entre autres, sur les sujets suivants : habileté des élèves à apprendre la langue française avec précision; intérêt à apprendre la grammaire; importance de

---

<sup>236</sup> Il est à noter qu'avant de commencer l'enquête, une première forme du questionnaire a été préparée et même distribuée à un échantillon d'élèves (une quinzaine) pour vérifier si notre questionnaire aboutit à des résultats, mais, sur recommandations de mes directeurs de recherche, qui ont surtout attiré mon attention sur l'inutilité de quelques questions posées et sur la longueur du questionnaire qui comportait au départ, deux pages, le questionnaire a été refait d'une manière plus concise et cohérente. Je me suis limité donc par la suite, aux questions essentielles.

la grammaire dans l'apprentissage ; perception de l'erreur grammaticale ; difficultés associées à l'apprentissage de la grammaire...etc.

La première partie de notre questionnaire porte sur des informations personnelles afin de connaître le profil socio familial du groupe (leur sexe, leur âge, leur scolarisation, le niveau d'instruction de leurs parents et leurs professions...etc.). Ces questions ont pour but de collecter les informations concernant la situation socioéconomique des familles des élèves et de confirmer l'homogénéité ou l'hétérogénéité de l'échantillon interrogé.

Dans la partie consacrée aux questions, nous avons choisi de commencer par des questions d'informations simples fermées afin d'instaurer un climat de confiance chez les élèves. Elles portent principalement sur des informations sur la volonté d'apprendre la langue étrangère et sa grammaire.

Il se poursuit donc par des questions plus profondes qui sont au centre du problème pour cibler les représentations de ces apprenants à l'égard de la grammaire française, leurs intérêts à l'apprendre et leurs difficultés ; qu'est-ce qui pose problème lors de l'apprentissage de la grammaire française ? Et il se termine par des questions faisant écho aux questions centrales afin d'avoir des renseignements complémentaires.

Ce type de questions cible plus particulièrement, la manière dont ils se représentent la grammaire française, les jugements qu'ils portent sur l'apprentissage de la grammaire, leurs attitudes face aux difficultés rencontrées à ce niveau, etc.

Dans l'ensemble, ce sont des questions fermées, c'est-à-dire, chaque question contient des réponses multiples et l'élève pourra cocher l'une d'entre elles

- Des questions fermées duales : oui / non
- Des questions fermées en check -list proposant des réponses dans le désordre.

Mais, donner uniquement des questions fermées à un élève, veut dire lui fournir des réponses toutes faites et risque de le conditionner et de l'empêcher de réfléchir; c'est pourquoi, certaines questions sont suivies par des questions ouvertes permettant à l'enquêté de justifier sa réponse. Ces questions ouvertes laissent la possibilité de répondre sans contrainte, ce qui permet de recueillir des opinions très personnelles pour les questions délicates.

Il est à noter que le déroulement de cette opération a duré six jours. (Deux jours dans chaque lycée) le premier jour a été consacré à la réalisation de la première enquête lors de la séance de la production écrite et le deuxième a été choisi en fonction de l'emploi du temps de l'enseignant pour effectuer l'enquête par questionnaire qui pourra durer plus d'une heure.

« À l'issue de la réforme, selon notre projection, un élève de « terminale » série Lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant. Ce gain de 280 heures supplémentaires peut être différemment apprécié »<sup>237</sup>.

En effet c'est l'horaire accordé à la matière de français dans les filières des lettres et langues étrangères qui nous a permis d'effectuer cette opération : ces classes ont dans l'ensemble, 6 heures par semaine. Ces six heures sont réparties sur 5 séances parmi lesquelles l'une dure deux heures. Et c'est ce qui nous a facilités d'ailleurs le déroulement de cette enquête. Après avoir sollicité la permission du proviseur et celle de l'enseignant, nous avons commencé notre enquête. La même opération a été effectuée dans les deux autres lycées.

La première demi-heure de la deuxième séance (qui dure deux heures) a été conçue à l'explication des objectifs de l'enquête. C'était d'ailleurs une occasion pour leur expliquer que nous n'attendons pas d'eux qu'ils nous fournissent les bonnes réponses, mais qu'ils nous disent ce qu'ils pensent suite aux questions qui leur sont posées. Et pour les rassurer davantage nous leur avons demandé de ne pas mentionner leurs noms sur les copies remplies.

Mais pour ne pas perdre le fil conducteur de notre enquête qui nous servira à comparer leurs productions avec leurs réponses, nous leur avons demandé de mettre le même numéro mentionné précédemment dans la copie de l'expression écrite.

Il est à rappeler que ce questionnaire (la forme finale) était conçu après la séance de la production écrite (où nous avons effectué notre enquête) et ce pour pouvoir reformuler la huitième question selon les difficultés constatées chez ces élèves. En effet, après avoir observé d'une manière générale les erreurs fréquentes dans les productions écrites, nous avons pu élaborer une liste d'erreurs récurrentes que nous allons proposer aux élèves dans ce questionnaire pour voir si ces derniers sont conscients de leurs difficultés

La formulation des questions a été autant que faire se peut simplifier. Nous avons commencé d'abord par la lecture / explication des questions pour nous assurer de la compréhension par tous les élèves du contenu des questions

Nous les avons aussi, accompagnés tout au long du déroulement de l'enquête par un questionnaire pour répondre à certaines sollicitations quant à l'explication des questions.

---

<sup>237</sup> Ferhani Fatiha Fatma, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 3/ 2006 (n° 154), p. 11-18 URL : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm). DOI : [10.3917/lfa.154.0011](https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011) P

Ces détails sont importants dans la mesure où c'est en nous appuyant sur les réponses des élèves, tel que nous avons tenté de les cerner par des questions, qu'il serait possible de voir émerger certaines conceptions relatives à la manière dont les élèves se représentent la grammaire française en contexte scolaire et les attitudes qu'ils portent face à elle.

#### **4.4. Analyse du questionnaire**

Comme nous l'avons déjà signalé, l'objectif de cette partie empirique est de dresser un tableau des représentations linguistiques des apprenants algériens face à la grammaire française et de son apprentissage. Autrement dit, quelle place, nos apprenants, lui attribuent-ils ?

Ce point nous permettra par la suite, de caractériser les représentations de la grammaire au regard des difficultés constatées dans le chapitre précédent. Il nous permettra aussi, de comprendre leurs positionnements et leurs craintes par rapport à ce point de langue, de voir si les apprenants ayant des difficultés d'ordre grammatical en français s'auto-valorisent-ils ? Ou au contraire, s'auto-déprécient-ils ? D'une manière plus simple, les élèves conçoivent-ils les difficultés d'ordre morphosyntaxique comme une étape nécessaire et complémentaire de l'apprentissage de la langue française ou au contraire, ils considèrent l'erreur morphosyntaxique comme un obstacle qui empêche la progression de cet apprentissage ?

##### **➤ Résultats obtenus du questionnaire :**

Concernant l'analyse du questionnaire, notre stratégie consiste à présenter, dans un premier temps, les résultats pour chacune des questions. Nous nous attacherons ensuite à synthétiser les points les plus remarquables qui se dégagent de cette analyse et qui serviront de points d'ancrage à la synthèse finale de ce chapitre.

La première partie du questionnaire s'attache à visualiser les attitudes des apprenants algériens vis-à-vis de la langue française et sa grammaire.

#### 4.4.1. Question N° 1

**Aimez-vous la langue française?    Oui / Non**

- **Pourquoi ?**

Aimez-vous la langue française?		OUI	NON
	Nombre	78/100	22/100
	Pourcentage	78%	22%

**Tableau 30 : pourcentage des réponses des apprenants à la première question**

Afin de faire émerger les opinions de nos élèves sur leurs sentiments envers la langue française, nous leur avons posé, dans le questionnaire, la question suivante : « Aimez-vous la langue française ? ».

Cette question qui relève de la motivation à apprendre la langue française nous semble importante dans la mesure où l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère suppose la présence de plusieurs conditions, qui sont à la fois indispensables et en même temps indissociables ; l'une de ces conditions se résume dans la motivation à apprendre la langue.

En effet, l'apprentissage relève d'une conduite volontaire et durable. Une attitude négative face à la langue influe sur le processus de motivation initiale. Un apprentissage sans motivation serait vécu comme une simple transmission qui anéantirait l'apprenant en même temps que l'enseignant : le premier s'évanouirait, le second coulerait sous le poids d'une responsabilité illimitée.

Pour les psychologues<sup>238</sup>, la motivation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. Et elle dépend automatiquement, de la position qu'occupe la langue chez l'individu et de l'image construite à l'égard de cette langue, de sa composition et de son système.

Ces images fortement ancrées peuvent donner naissance, selon le cas, soit à une volonté d'apprendre soit à un rejet total d'apprentissage. Ces représentations se voient souvent renforcées par le biais de plusieurs canaux dont les plus performants sont la famille, l'école, la télévision, l'Internet...etc.

---

<sup>238</sup> Selon Tardif, « la motivation scolaire est composé de cinq ensembles de facteurs: (les composantes cognitives). " 1. La conception de l'élève des buts poursuivis par l'école. 2. La conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence. 3. La perception de la valeur de la tâche à effectuer. 4. La perception des exigences de la tâche. 5. La perception de la contrôlabilité de la tâche. » Cité par Pierre Vianin « la motivation scolaire » Collection dirigée par Jean Marie DE Ketele et Antoine Roosen. P82

Essayons maintenant d'analyser les réponses obtenues :



**Figure 21 : taux des réponses des apprenants à la première question**

#### **4.4.1.1. Interprétation des résultats**

78 % des lycéens prétendent aimer la langue française et veulent l'apprendre. Donc, ils sont plus motivés à apprendre la langue française, ils la considèrent comme la langue d'ouverture et d'épanouissement sur le monde extérieur. Une minorité d'entre eux (22%) n'aime pas le français.

Rappelons que les enquêtés sont tous des élèves de la même filière : lettres et langues étrangères et la sélection de ces élèves se fait en fonction de leurs moyennes dans les langues étrangères (français et Anglais) et de leurs vœux en première année secondaire.

Donc, ils sont souvent considérés comme meilleurs que ceux des autres filières littéraires dans le domaine des langues. Et c'est ce qui explique d'ailleurs, le nombre élevé de réponses positives quant à leur désir d'apprendre la langue française

#### **4.4.1.2. La deuxième partie de la première question : Pourquoi ?**

L'analyse des réponses à cette question ouverte nécessite une analyse détaillée du contenu. Nous avons tenté, après avoir dégagé les différents thèmes qui revenaient dans les réponses des élèves, de définir un certain nombre de modalités. Cette approche, nous le

savons bien, n'est pas exempte de lacunes. La dilapidation et le traitement sommaire de l'information étant quelques-uns de ses inconvénients. Mais elle nous semble plus utile dans notre cas puisque la plupart des réponses affichent des conceptions approximativement identiques.

Dans un premier temps, nous avons classé les réponses des élèves dans deux catégories de réponses (positives et négatives)

Pour chaque catégorie, nous avons recensé les différents motifs avancés dans les réponses des apprenants et nous les avons répartis selon l'ordre suivant :

Pour les réponses positives, nous avons retenu deux grandes catégories, correspondant à deux motifs principaux :

- Motifs relatifs à l'utilité de la langue
- Motifs relatifs à la réalisation des objectifs scolaires et professionnels
- Motifs liés au côté affectif (langue moderne, langue de prestige, langue préférée...etc.)

Pour les réponses négatives, nous avons obtenu deux autres motifs :

- Motifs relatifs à la complexité de la langue française
- Motifs relatifs au désir d'apprendre d'autres langues

Ajoutons à cela les non-justifications qui figurent dans chaque catégorie de réponse.

#### **4.4.1.3. Justification des réponses :**

Les justifications des élèves sont diverses et multiples mais, elles sont axées sur des avis proches et afin de les classer, nous les avons réparties selon leurs conceptions. Les réponses données dans le tableau sont issues des questionnaires des élèves mais, elles sont corrigées et classées pour assurer aux lecteurs de ce travail une meilleure lisibilité<sup>239</sup>

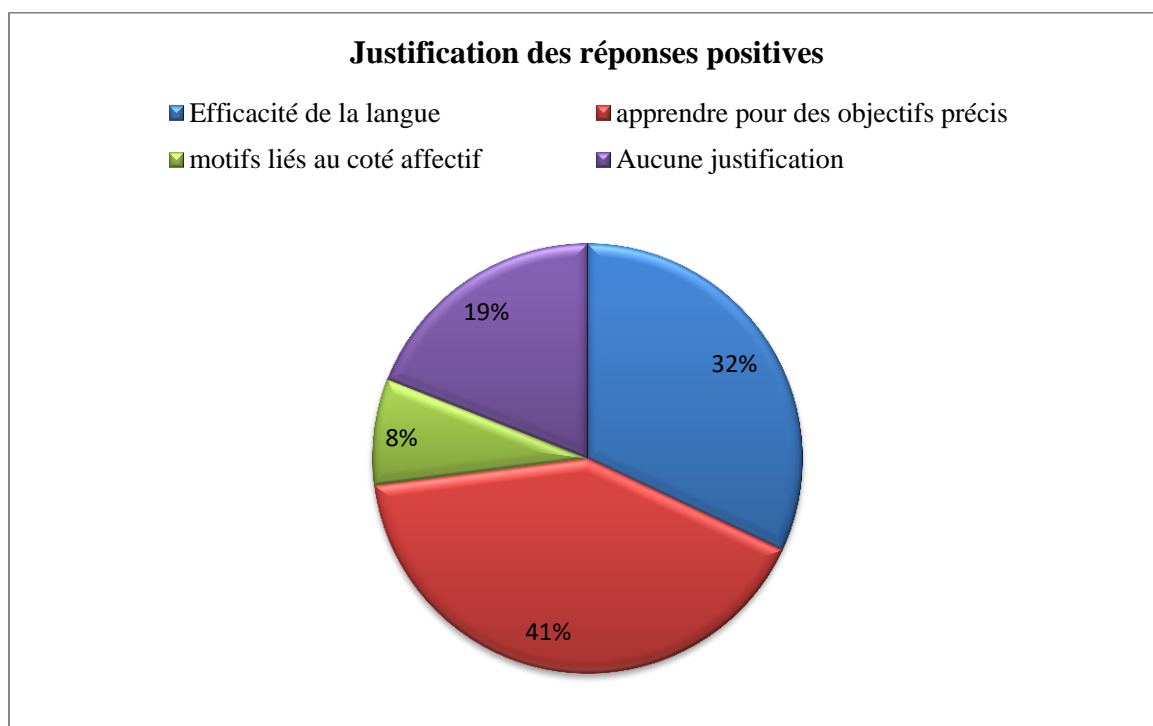
- **Justification des réponses positives :**

---

<sup>239</sup> Une version complète des textes originaux est proposée en annexe.

Motifs	Des exemples sur les réponses obtenues	Pourcentage	
Motifs liés à l'utilité sociale de la langue	C'est une langue efficace : (importante /utile / nécessaire en Algérie ...etc.)	25 /78	32 %
Motifs liés aux objectifs précis	Pour réaliser des objectifs scolaires : (Poursuivre les études à l'université / Pour avoir une bonne moyenne au BAC...etc.) ou des projets professionnels : (Pour avoir un poste de travail/ Pour pouvoir se communiquer avec des étrangers...etc.)	32/78	41%
Motifs liés au côté affectif	C'est une langue : (de modernité, de prestige, ma langue préférée, une belle langue)	6/ 78	8%
	Aucune réponse	15/78	19 %

**Tableau 31 : justifications des apprenants (réponses positives)**



**Figure 22 : Justification des apprenants (réponses positives)**

- **Interprétation des résultats**

L'aspect positif de la langue française est ici considéré dans trois sens, celui de l'efficacité sociale, celui de la réalisation des objectifs précis et celui du côté affectif. Ces constats nous permettent de dire qu'il y a un nombre considérable d'élèves qui aiment la langue française et l'apprennent pour des fins précises alors que d'autres désirent l'apprendre vu son importance et son statut sociolinguistique important en Algérie (comme nous l'avons déjà vu, dans le chapitre 2, le français n'est pas considéré comme une langue étrangère, mais plutôt comme langue seconde en Algérie). Ce statut lui rend important chez les algériens en général et ce qui attire notre attention c'est plus particulièrement, les réponses obtenues de ces adolescents lycéens qui nous semblent déjà conscients de cette importance.

Pour 41 % des élèves, la maîtrise du français est une condition essentielle à la réussite scolaire ou professionnelle en Algérie car elle permet de réaliser beaucoup d'actes quotidiens :

Il est à noter que les élèves enquêtés sont des prétendants au de baccalauréat. Ils vont passer un examen décisif dans leurs vies. Cela a poussé un nombre important d'entre eux à justifier leurs réponses par des motifs liés à la réussite scolaire (les langues sont considérées comme des matières essentielles dans cette filière). Pour eux, avoir une bonne moyenne dans leur cursus scolaire est impérativement lié à la maîtrise des langues étrangères parce qu'ils sont considérés comme des spécialistes en langues étrangères par rapport aux autres filières

Pour d'autres, maîtriser le français, c'est une nécessité professionnelle : Nombreux sont les jeunes qui ne peuvent pas obtenir un poste de travail à cause de la barrière linguistique et ils ont donc, moins de chance à trouver un travail. C'est ainsi que certains élèves disent que toutes les entreprises et les sociétés du pays l'utilisent, c'est une langue qui permet d'assurer un avenir professionnel.

32% des élèves se sont contentés de donner des justifications moins explicites comme (c'est une langue importante, nécessaire, moderne en Algérie...etc).

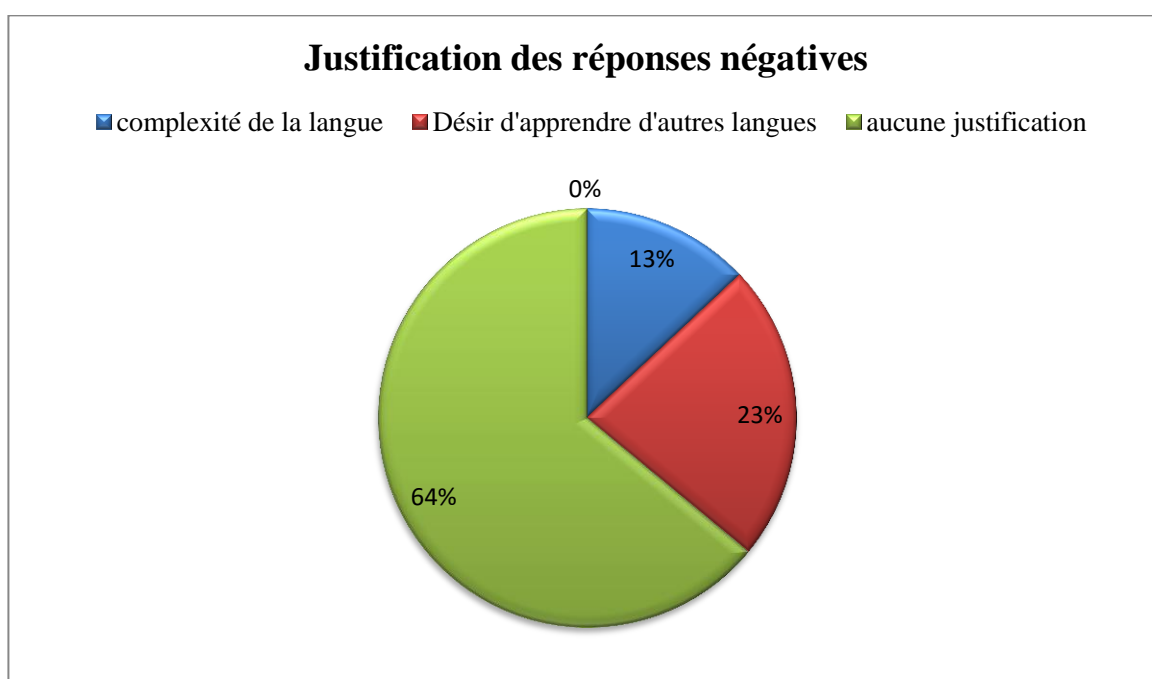
Ces résultats nous permettent de souligner l'attachement affectif des élèves à la langue française et leur conscience des réalités socioéconomiques, culturelles et linguistiques du pays à l'heure actuelle.

Une minorité d'entre eux (8 %) a justifié ses réponses par des raisons affectives (langue de prestige, de luxe, langue préférée...etc.) Et 19 % des élèves enquêtés n'ont fourni aucune réponse.

- **Justification des réponses négatives :**

Ne pas apprendre le français pour des motifs liés à :	Pourcentage	
• La complexité de la langue française	3 /22	13 %
• Le désir d'apprendre d'autres langues (l'anglais)	5/ 22	23 %
• Aucune justification	14/22	64 %

**Tableau 32 : justifications des réponses négatives**



**Figure 23 : justification des apprenants (réponses négatives)**

➤ **Interprétation des résultats**

Les plupart des élèves qui ont donné des réponses négatives, n'ont pas justifié leurs réponses (46%). Alors qu'une minorité d'entre eux (36%) l'ont fait en expliquant qu'elle leur paraît difficile et complexe par rapport à l'Anglais ou à l'arabe.

Parmi les 8 élèves qui ont justifié leurs réponses négatives à la question précédente, 5 élèves affirment qu'ils préfèrent apprendre des langues étrangères plus utiles et moins difficiles par rapport au français, comme l'anglais ou l'espagnol.

Nous pensons que ces élèves dévalorisent la langue française par manque de confiance, le problème réside à « l'intérieur » de ces élèves qui n'arrivent pas à maîtriser cette langue, ce

qui les gênent et les mènent à combler ce manque par d'autres langues étrangères enseignées dans leur système scolaire.

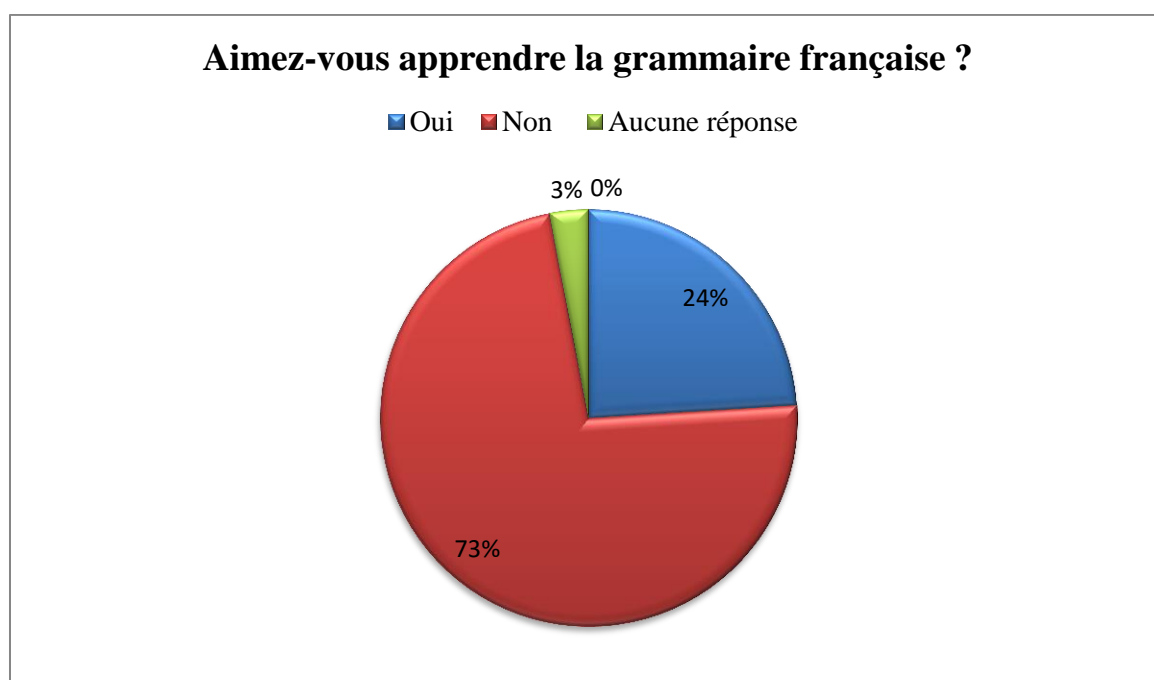
#### 4.4.2. Question N° 2 :

Les attitudes et les opinions des enquêtés à l'égard de l'apprentissage de la grammaire nous semble importantes à explorer à ce niveau car elles expliquent la conscience linguistique de l'apprenant et son aptitude à apprendre la grammaire. Cette question permet de mesurer les attitudes des apprenants face à la grammaire de cette langue d'une manière plus globale.

- **Réponses obtenues :**

Aimez-vous apprendre la grammaire française	Oui	Non	Aucune réponse
<b>Nombre</b>	24/100	73/100	3/100
<b>Pourcentage</b>	24 %	73%	3%

**Tableau 33 : pourcentage des réponses des apprenants à la deuxième question**



**Figure 24 : taux des apprenants à la deuxième question**

#### **4.4.2.1. Interprétation des résultats**

L'analyse des réponses à cette question laisse apparaître une nette tendance chez les apprenants à manifester un refus de la grammaire française. Le taux élevé reflète chez les enquêtés un positionnement plutôt négatif de leur attitude à l'égard de la grammaire française et sa pratique.

La quasi-totalité des apprenants a opté pour la réponse non (73%). Ces résultats indiquent que la plupart des élèves algériens montrent une certaine inaptitude à apprendre la grammaire de la langue française. Cette attitude à l'égard des formalités de langue pourrait être dangereuse et son effet pourra nuire sur l'apprentissage de la langue française.

Par contre, 27 % des apprenants, seulement, prétendent aimer la grammaire française et veulent l'apprendre. Ils justifient leurs choix par l'utilité de cette composante linguistique pour apprendre une langue aussi importante que leur langue maternelle, vu son importance dans leur cursus scolaire et son statut considérable en Algérie.

Nous constatons que la différence entre le désir d'apprendre le français et leurs positions envers la grammaire française est assez importante. En effet, à la différence de la première question qui a bien affiché que les apprenants sont motivés pour apprendre le français, cette question nous a prouvé que ces apprenants manifestent un rejet du système grammatical de la même langue. Nous écartons donc, l'hypothèse que les apprenants qui ont une attitude positive à l'égard de la langue française, auront la même attitude vis-à-vis le système grammatical français dans la mesure où les réponses aux deux questions sont contradictoires.

Nous pouvons dire que les lycéens enquêtés n'apprécient pas la grammaire française. De telles données ne sont pas faciles à expliquer. Ces apprenants étant en situation d'apprentissage, la grammaire leur est très importante pour pouvoir maîtriser la langue française.

#### **4.4.2.2. La deuxième partie de la deuxième question : Pourquoi ?**

Pour cette question ouverte, nous avons adopté la même démarche suivie précédemment (pour question N°1) qui se base sur des modalités inspirées des différents thèmes répétés dans les réponses des élèves.

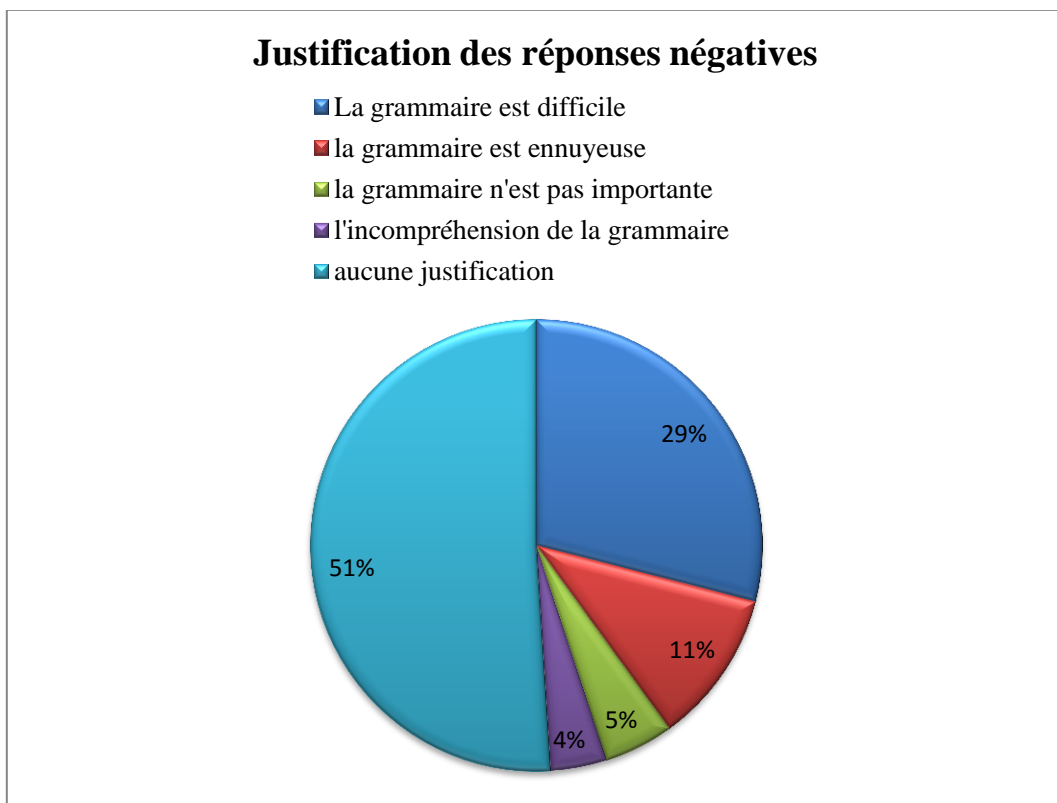
- **Justification des réponses négatives :**

Pour présenter les réponses des élèves d'une manière plus claire, nous les avons classés selon les motifs suivants :

- Motifs relatifs à la complexité de la grammaire
- Motifs relatifs à l'incompréhension de la grammaire (incapacité à comprendre)
- Motifs relatifs à l'inutilité de la langue
- Motifs relatifs au caractère ennuyeux de la grammaire et de son enseignement

Réponses négatives	Justifications	Pourcentage	
	La grammaire est difficile/ compliquée	21 /73	29 %
	La grammaire est ennuyeuse	8/73	11 %
	La grammaire est inutile	4 /73	5%
	Incompétence/ incompréhension/ méconnaissance	3/73	4 %
	Aucune réponse	37/73	51 %

**Tableau 34 : justification des réponses négatives**



**Figure 25 : justifications des réponses négatives**

### ➤ **Interprétations des résultats**

Comme nous l'avons vu précédemment, la majorité des enquêtés (73%) n'aiment pas la grammaire française. et ce pour des raisons multiples liées à différents motifs.

En lisant les résultats obtenus des réponses des élèves, nous pouvons constater que l'attitude négative des apprenants vis-à-vis la grammaire française est le plus souvent justifiée par des motifs relatifs à la langue en question, c'est le plus souvent parce qu'ils trouvent que le système grammatical de cette langue est difficile.

La quasi-totalité des apprenants qui ont justifié leurs réponses (29%) trouvent que l'apprentissage de la grammaire française est difficile, bien que la société algérienne soit classée parmi les sociétés bilingues. Apprendre la grammaire française paraît à l'élève la tâche la plus difficile dans l'apprentissage du français, voire même, énorme. Cela pourra le démotiver et l'éloigner de cette langue. Le problème ici relève de l'affectif de l'élève, de ses préjugés sur la complexité du système de cette langue et de son apprentissage. Point que nous avons déjà expliqué dans la question 1.

Le deuxième type de motif est relatif à leurs sentiments à l'égard de la grammaire. Les résultats montrent que ces apprenants pensent que les cours de grammaire sont ennuyeux, ceci constitue une des raisons majeures qui les poussent à se désintéresser de ce cours

Il est à noter que ce motif est moins récurrent que le premier type (11% des élèves l'ont signalé).

D'autres (4 %) justifient leurs réponses par des motifs liés à la difficulté de comprendre les cours de grammaire ou même à leur inutilité.

Si de telles opinions sont exprimées par les élèves, c'est qu'ils ont été amenés à conclure que l'enseignement apprentissage de la grammaire n'a pas donné de résultats ; ils sont donc convaincus qu'ils n'arriveront jamais à les comprendre parce qu'ils n'ont pu le faire durant dix ans d'apprentissage ; c'est ce qui confirme aussi les justifications de ceux qui voient que la grammaire de français est inutile. C'est pourquoi nous pensons que les trois derniers motifs (celui de l'aspect ennuyeux, celui de l'incompréhension et celui de l'inutilité) sont relativement dépendants dans la mesure où l'incapacité à comprendre les cours aboutit dans la plupart des cas, à l'ennui (nous entendons souvent parler des élèves qui ne veulent pas venir en cours parce qu'ils savent qu'ils ne vont rien apprendre ou comprendre) ; le temps devient plus long subjectivement quand il n'est pas occupé par des activités qui font investir les l'intérêt des élèves. L'impuissance à comprendre et à participer dans l'activité de l'apprentissage le met dans une situation d'ennui qui finira par un refus d'apprentissage

Différentes recherches se sont intéressées au phénomène de l'ennui scolaire, ses causes et ces conséquences. Pour certains chercheurs<sup>240</sup>, l'ennui est considéré comme « un signe parmi d'autres d'un dysfonctionnement de l'institution scolaire et de la transmission des savoirs ». D'un autre côté, pas mal d'élèves ont signalé le problème de l'incompréhension. En effet, cette difficulté constitue une autre cause de l'ennui et elle fait appel à deux sens différents : Le premier est relatif à l'incompréhension des cours grammaticaux ; le deuxième est lié à l'incompréhension du sens de l'apprentissage où l'élève ne comprend pas la signification de ce qu'il apprend. Est-ce le cas pour nos élèves enquêtés ? C'est ce que nous essayons de confirmer ou d'infirmer à travers les prochaines questions.

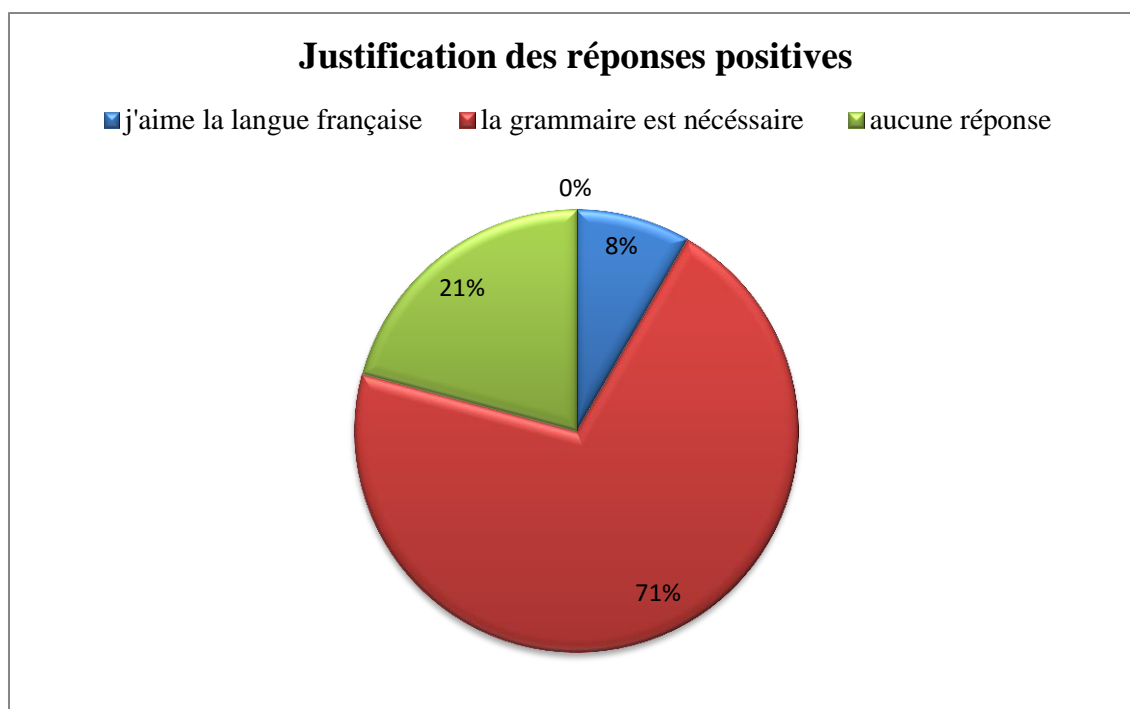
Pour expliquer les réponses des enquêtés à ce sujet, nous proposons donc, deux hypothèses à ce phénomène : soit une anticipation sur l'idée suivante : « la grammaire française est plus compliquée que celle des autres langues ». L'élève est convaincu qu'il est incapable d'apprendre cette grammaire difficile avant même de prendre l'initiative d'essayer, soit une attitude adoptée suite à ses propres expériences d'apprentissage qui finissent toujours par l'incompréhension.

- **Justification des réponses positives :**

Oui parce que	Réponses données	Pourcentage	
	J'aime cette langue	2 /24	8, 33%
	Elle est nécessaire / importante pour apprendre le français	17 /24	70,83%
	Aucune justification	5 /24	20,83%

**Tableau 35 : justification des réponses positives**

<sup>240</sup> P. Meirieu, (1998), *L'ennui des élèves : retours sur l'enquête lycée*, site internet de l'iufm de Paris (14 janvier 2003). Cité par Durif-Varembont Jean-Pierre *et al.*, « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets », *Connexions* 2/ 2005 (n° 84), p. 209-226. URL : [www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-209.htm](http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-209.htm).



**Figure 26 : justification des réponses positives**

➤ **Interprétation des résultats**

Il est important de noter que les apprenants sont plus nombreux à ne pas donner de justification lorsqu'ils aiment les cours de grammaire que lorsqu'ils n'aiment pas ces cours. Les apprenants qui désirent apprendre la grammaire française disent que son apprentissage facilite la maîtrise de cette langue et constitue un outil nécessaire et indispensable pour apprendre le français. Pour eux, l'apprentissage des règles grammaticales est la condition de la maîtrise de cette langue. C'est la grammaire qui permet à l'élève d'écrire ou de parler correctement la langue française.

Par ailleurs, nous remarquons que la plupart de ces élèves qui ont donné des réponses positives sont issus de familles dont les parents sont instruits ou occupent des professions intellectuelles supérieures et libérales.

Alors que la plupart de ceux qui ont donné des justifications négatives appartiennent à la classe de familles dont le niveau socioéconomique est inférieur (qui comprend les métiers de journalier, manœuvre, chômeur) ainsi que les non réponses.

Dans ce cas, on pourrait dire que la variation diastratique<sup>241</sup> constitue un facteur déterminant quant à la construction des représentations des élèves.

Les représentations et les attitudes des élèves sont liées plus particulièrement, aux

<sup>241</sup> *La variation diastratique*, empruntée à (F. Gadet (2003a, p. 23), renvoi ici à la diversité sociale des locuteurs

variations diastratiques : les pratiques linguistiques quotidiennes et la présence du français dans le milieu social ou familial peuvent renforcer ou modifier ces images et ces attitudes. En effet, si l'enfant a des contacts permanents avec la langue 2 dans le milieu socio familial, son attitude vis-à-vis le système grammatical de cette langue serait peut-être plus favorisé.

Néanmoins, cette variation ne constitue pas un facteur décisif et déterminant dans tous les cas dans la mesure où il y a des élèves dont les parents sont moins instruits mais, ils ont dévoilé une attitude plus positive à l'égard de la grammaire et de son apprentissage.

- **Résultats obtenus :**

Pour récapituler les résultats obtenus pour les premières questions, rappelons que dans notre corpus :

- La langue française est généralement appréciée ; mais ce n'est pas le cas pour sa grammaire qui est peu appréciée.
- Les raisons principales qui orientent le rejet d'un cours de grammaire française sont relatives aux représentations faites sur la langue elle-même ; la difficulté de son système grammatical, l'ennui étant les causes majeures du manque d'intérêt pour l'apprentissage de la grammaire.
- Le rejet des cours de grammaire est aussi lié à la nature de ses cours. (Les cours de grammaire sont inutiles pour les apprenants et ne servent à rien à leurs yeux parce qu'ils sont basés sur des règles théoriques)
- À ce niveau d'apprentissage, les élèves ont pu construire une certaine idée sur les cours de grammaire enseignés à l'école et c'est à partir de cette expérience qu'ils évaluent péjorativement ces cours.
- Le taux de réponses affirmant le rejet de la grammaire française, montre que nous sommes en présence d'une population largement démotivée à apprendre la grammaire française

#### **4.4.3. Question N° 3 :**

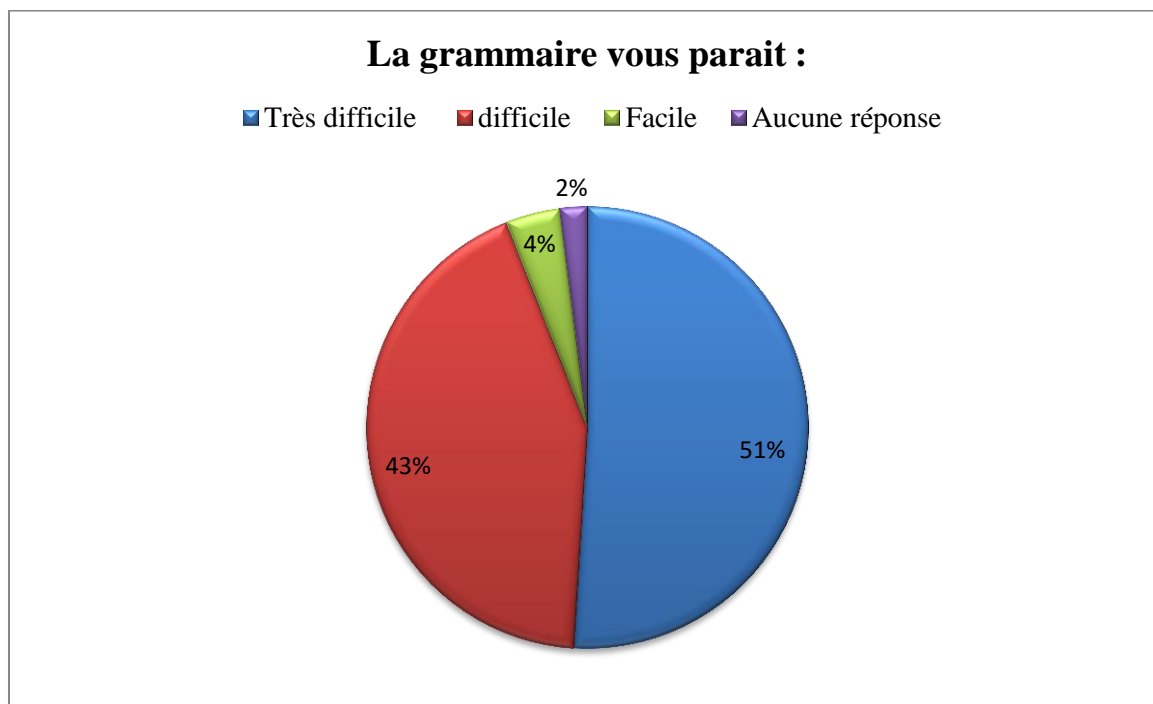
**La grammaire française vous paraît :**

- Très difficile
- difficile
- Facile
- Très facile

Cette question a pour but de savoir, jusqu'à quel point la grammaire française constitue un problème insurmontable, vu les difficultés qu'elle présente aux apprenants.

Il faudrait se rappeler en interprétant ces résultats, qu'il ne s'agit pas ici des compétences réelles de ces apprenants, mais de la représentation qu'ils ont de la grammaire.

Les élèves sont appelés ici, à évaluer leurs compétences en grammaire en choisissant l'une des quatre modalités proposées



**Figure 27 : taux des réponses des apprenants à la troisième question**

#### **4.4.3.1. Interprétation des résultats**

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Pour 51 % des élèves, la grammaire est très difficile, alors que 43% des élèves voient que cette composante linguistique est moins difficile. Pour ces derniers, la grammaire n'est pas tellement difficile, elle présente quelques difficultés, mais cela n'empêche pas qu'elle soit maîtrisée.

Le choix de ces deux modalités par les élèves enquêtés montre que la difficulté à maîtriser la grammaire est ressentie par un grand nombre d'apprenants

Enfin, 4 élèves seulement avouent que la grammaire leur apparaît facile ; un pourcentage très faible qui invite à réfléchir davantage sur ces affirmations surtout lorsqu'il s'agit des élèves qui apprennent cette langue depuis neuf ans.

Ce qui a attiré notre attention, c'est le fait que personne n'a choisi la dernière modalité (très facile)

Il nous paraît que les problèmes que certains évoquent lors de la manipulation des constructions grammaticales sont beaucoup plus liés aux raisons psychologiques (stéréotypes, préjugés...) qu'à des difficultés effectives de terrain.

Signalons que ce type de représentations négatives (la grammaire française est difficile) peut tuer toute tentative d'apprentissage ou d'amélioration

#### **4.4.4. Question N° 4**

**La grammaire est :**

- Inutile**
- Utile à tous les niveaux**
- Utile uniquement au niveau :**
  - **Primaire**
  - **CEM**
  - **Lycée**

##### **4.4.4.1. Interprétation des résultats**

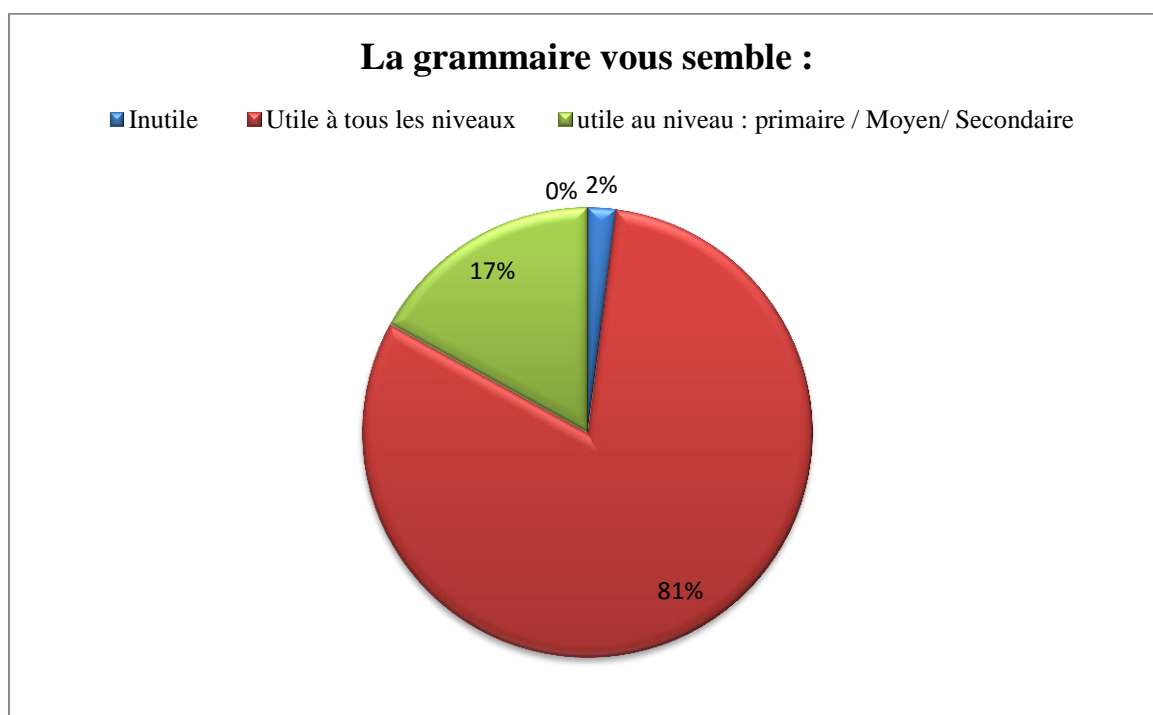
La question N° 4 sollicite les avis des apprenants et leurs attitudes à l'égard de l'utilité de la grammaire française dans les différentes étapes de leurs parcours scolaires. Elle permet de mesurer l'existence d'une conscience de l'utilité de cette composante linguistique chez les élèves enquêtés puisque ces derniers ont déjà affirmé que cette composante leur semble difficile

En outre, elle nous permettra de mesurer la façon dont les enquêtés se situent par rapport à l'apprentissage de la grammaire ; ce qui donne une première idée quant aux facteurs provoquant leur inaptitude à apprendre la grammaire.

Cette question insiste davantage sur leur degré d'attachement à la grammaire. Elle permet, en outre, d'affiner la précédente question dans la mesure où elle met en valeur l'écart entre les compétences des élèves en grammaire (question N° 3) et leur conscience de la

nécessité de l'améliorer. Ces deux questions sont donc étroitement corrélées et il conviendra de prendre en compte cette donnée lors de l'analyse des résultats

Quant aux modalités proposées, elles visent plus particulièrement à faire le point sur leurs sentiments par rapport à l'importance de la grammaire à travers le temps. Le but est de savoir si les représentations des apprenants vis-à-vis l'utilité d'apprendre la grammaire dans les différents paliers a changé ou non ? À quel niveau, l'apprenant éprouve le besoin d'apprendre la grammaire ?



**Figure 28 : taux des réponses des apprenants à la quatrième question**

➤ **Interprétation des résultats :**

Il est intéressant de noter l'écart entre les deux premières propositions (celle de l'inutilité et celle de l'utilité à tous les niveaux) ; le faible nombre de sélections de la première proposition (2%) est explicable par le fait que la grammaire est vue par la quasi-totalité des apprenants comme une composante indispensable à l'apprentissage

Ainsi, il semblerait qu'il soit plus important pour eux d'avoir des cours de grammaire à tous les niveaux que de les avoir uniquement à un niveau particulier.

Pour la majorité des élèves, la grammaire est nécessaire à tous les niveaux. 81 d'entre eux l'affirment. Ce taux élevé de réponses nous permet de souligner la conscience des apprenants de l'utilité de la grammaire dans les différents paliers.

Une minorité d'entre eux y voit sa nécessité au palier secondaire (6 élèves). D'autres insistent sur son utilité au palier moyen (7 élèves) et enfin, 4 parmi eux ont jugé utile d'avoir des cours de grammaire au palier primaire.

Enfin, même si les réponses à la question précédente indiquent que la grammaire est difficile pour la plupart des apprenants, ces derniers ont toutefois noté que la grammaire est nécessaire pour maîtriser la langue française. Ce qui nous laisse confirmer que les apprenants sont conscients de l'utilité de ce point de langue. Cette conscience est liée au rapport affectif des apprenants à cette langue vu son importance dans leur filière (lettres et langues étrangères)

En effet, avec son coefficient élevé, la langue française aux yeux des élèves enquêtés compte parmi les disciplines du type poids lourd. C'est plutôt une matière de grande importance, et pour pouvoir la maîtriser la grammaire leur semble un outil indispensable

Pour ces apprenants, l'apprentissage de la langue française est étroitement lié à l'apprentissage de sa grammaire d'où la nécessité d'avoir des cours de grammaire à tous les niveaux. Ce rapport, imposé par la nécessité scolaire, oriente un nombre important d'apprenants vers l'envie d'apprendre la grammaire en dépit de sa complexité.

Il ressort donc d'après l'analyse des réponses de ces apprenants, que les représentations de l'utilité de la grammaire, majoritairement positives, reflètent leur conscience quant à la nécessité de cette composante. Mais, ça n'empêche pas que ces apprenants éprouvent un sentiment défavorable envers cette composante essentielle comme l'indiquent les réponses obtenues de la question N° 2

Nous pensons que ce facteur agit également sur les représentations de l'utilité de la grammaire : plus exactement, c'est parce qu'ils éprouvent des difficultés à maîtriser la grammaire qu'ils voient son importance et son utilité.

#### **4.4.5. Question N°5**

**Quel mot vous vient immédiatement à l'esprit quand vous entendez le mot : «Grammaire» ?**

La question N°5 vise à obtenir les opinions et les représentations des élèves sur la grammaire française et son apprentissage à partir de l'expérience vécue par chaque apprenant au cours de son apprentissage, cette évaluation a trait aux représentations et aux attitudes de ces sujets. Il s'agit pour l'enquêté de dévoiler directement ce que lui représente la grammaire française.

Les réponses obtenues sont variées, elles appellent plusieurs lectures. Nous allons tenter d'en

faire une interprétation en mettant l'accent, notamment, sur les récurrences qui nous indiqueront les représentations communes sous forme de modalités comme nous l'avons déjà fait dans les questions précédentes du questionnaire

En lisant simultanément les réponses obtenues, nous pouvons constater que les expressions choisies par les élèves pour qualifier le mot grammaire reflètent des conceptions approximativement communes

Nous les avons classés selon le nombre d'occurrences dans trois grandes catégories, correspondant à trois conceptions principales :

- Conceptions liées à la difficulté de la grammaire
- Conceptions liées à l'utilité de la grammaire
- Conceptions liées aux cours de grammaire

Ce dernier type de conceptions (celles relatives aux cours de grammaire) est réparti en deux types :

- Conceptions liées aux méthodes d'enseignement de la grammaire
- Conceptions liées aux contenus des cours de grammaire

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre les différentes conceptions des apprenants

### Quel mot vous vient immédiatement à l'esprit quand vous entendez le mot : «Grammaire » ?

- Conceptions liées aux cours de grammaire
- Conceptions liées à la difficulté de la grammaire
- Conceptions liées à l'utilité de la grammaire
- Aucune réponse

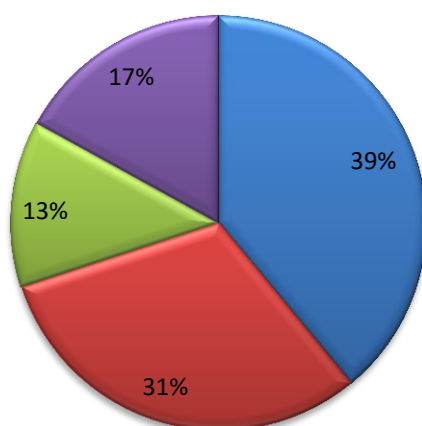


Figure 29 : taux des réponses des apprenants à la cinquième question

#### 4.4.5.1. Interprétation des résultats :

D'emblée, nous remarquons qu'un grand nombre d'élèves (31 élèves) ont opté pour qualifier le mot grammaire par « **obstacle** », « **problème** » ou « **difficulté** » ; cela trace clairement, les représentations des apprenants vis-à-vis la grammaire et son apprentissage.

Dans l'esprit de ces apprenants, la grammaire équivaut à l'obstacle ou à la difficulté en français. Elle est même présentée comme « un problème » qui entrave leur apprentissage et les empêche à s'améliorer.

Ces propos mettent en miroir la représentation péjorative et dévalorisante sur la grammaire française, elle est représentée par nos élèves comme un point défavorable « un obstacle / une difficulté », qui pousse les lycéens à l'éviter ou à l'ignorer.

39 élèves ont donné des réponses où les cours de grammaire sont évoqués d'une manière plus ou moins implicite :

- 19 d'entre eux ont assimilé les expressions « règles, exercices, conjugaison, » à la grammaire. En effet ; le mot « règle » ou même « exercice » nous permet d'identifier l'image accordée à la grammaire de la langue. En effet, le choix de ces expressions peut être dû aux conditions et aux méthodes d'enseignement. Nous pensons que ces constats reflètent, à certaine mesure, la réalité des

modalités d'enseignement de la grammaire dans les établissements scolaires ; ce qui nous permet de supposer que l'enseignement de la grammaire est souvent élaboré à travers des règles et des normes à apprendre privées de sens et qui ne permettent pas à l'apprenant de réinvestir ces points dans la production des textes comme l'exige le programme<sup>242</sup>

- D'autres élèves (20 /39) affichent des représentations assimilées à des points de langues souvent répétés dans les cours de grammaire « la voix passive : le discours rapporté...etc.). Ces élèves ont lié le mot grammaire à quelques catégories grammaticales étudiées au cours de leur cursus scolaire comme : la voix passive/ active ; la construction des phrases ; ...etc.

Dans ce sens, si les instructions officielles du programme de français indiquent que la grammaire doit permettre de donner du sens au texte et d'améliorer l'expression de l'élève en l'incitant à réfléchir au sens de sa production orale et écrite<sup>243</sup>, pourquoi les apprenants assimilent toujours ces constructions grammaticales indépendamment du sens du texte ?

Nous pouvons dire dans ce cas, que ces expressions dénotent la conception qu'ils ont de la grammaire ou plutôt des cours de grammaire. En effet, habitués souvent à étudier ces constructions grammaticales, ces apprenants ont fini par les assimiler à la séance de grammaire. C'est ce qui explique, en partie, l'attitude de ces apprenants qui pensent que la grammaire est basée sur des formes grammaticales employées mécaniquement dans les exercices sans aucune prise en charge de la dimension sémantique. Cette situation se reflète généralement dans les difficultés ou même l'incapacité des apprenants à réinvestir les points de langue, déjà vus, dans leurs rédactions.

---

<sup>242</sup> Nous pensons que cette image est liée au caractère répétitif, qui devient par la suite mécanique, adopté dans l'enseignement des formes grammaticales qui nous semble loin d'être au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue comme l'indique les instructions officielles au niveau des deux paliers (moyen et secondaire) qui prétendent axer les points de langue (lexique et grammaire) sur la compréhension et la production des textes ; « *En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la découverte et l'analyse car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification* » Cité par un Document d'accompagnement au programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne : français, 2011, commission nationale des programmes, ministère de l'éducation nationale, p27.

<sup>243</sup> Document d'accompagnement au programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne : français, 2011, commission nationale des programmes, ministère de l'éducation nationale, p27

Par ailleurs, Pas mal d'élèves (13%) ont agencé le mot grammaire à des conceptions relatives à l'utilité de cette composante linguistique dans l'apprentissage de la langue française. Les expressions relatives à l'utilité de la grammaire ne manquent pas. La grammaire est jugée utile et importante pour maîtriser la langue. La grammaire est décrite comme la base de l'apprentissage chez certains, elle est essentielle, nécessaire, importante » c'est ainsi que ces élèves ont qualifié la grammaire. Ces résultats coïncident avec ceux obtenus pour la question précédente (N°4), selon laquelle la majorité des apprenants ont jugé que la grammaire est utile à tous les niveaux. Mais, ils la considèrent comme un point de langue très difficile.

Dans ce sens, Cordula Foerster a mené une enquête auprès des élèves de collège apprenant la langue étrangère pour déterminer leurs représentations et leurs attitudes face à la grammaire. Il a remarqué que : « *même lorsque les collégiens testés expriment leurs attitudes positives à son égard, ils la perçoivent et la vivent généralement comme quelque chose de plus difficile que la grammaire de leur langue maternelle* »<sup>244</sup> c'est d'ailleurs la même remarque obtenue de notre enquête.

#### 4.4.6. Question N°6

**Pour vous, l'erreur grammaticale est signe de :**

**Echec, inattention, oubli, Incompétence ou mauvaise compréhension ?**

La question N°6 est la plus importante de toutes les questions, eu égard à sa pertinence par rapport à notre problématique et l'hypothèse selon laquelle il y a un rapport entre la conception grammaticale de l'apprenant et ses difficultés rencontrées à ce niveau. L'objectif de cette question est de dévoiler les représentations des apprenants enquêtés vis-à-vis l'erreur ; il s'agit de comprendre la conception accordée à l'erreur grammaticale. Elle complète la question précédente dans la mesure où les réponses fournies peuvent renseigner sur la manière dont est perçue l'erreur grammaticale. Ce point peut être développé dans les réponses aux questions (5 et 6) invitant l'enquêté à expliciter davantage sa réponse. Le but est de vérifier si ces considérations subjectives influent sur les compétences des apprenants.

Le tableau ci-dessous nous montre les résultats obtenus

---

<sup>244</sup> Cité par Cuq Jean-Pierre (1996), Op. Cit., p27.

Pour vous, l'erreur grammaticale est signe de :

	Echec	Inattention	Oubli	Incompétence	mauvaise compréhension
Nombre	44/100	07/100	07/100	13/100	26/100
Pourcentage	<b>44%</b>	<b>07%</b>	<b>07%</b>	<b>13 %</b>	<b>26%</b>

**Tableau 36 : pourcentage des réponses des apprenants à la sixième question**

Afin de savoir si le regard que portent les élèves lycéens sur l'erreur grammaticale en langue française est valorisant et appréciatif, ou s'il est par contre, dévalorisant et dépréciatif, nous avons proposé une liste de deux catégories de modalités totalement contradictoires :

La première comporte une liste de concepts qui renvoient aux conséquences de l'erreur :

- Échec
- Incompétence

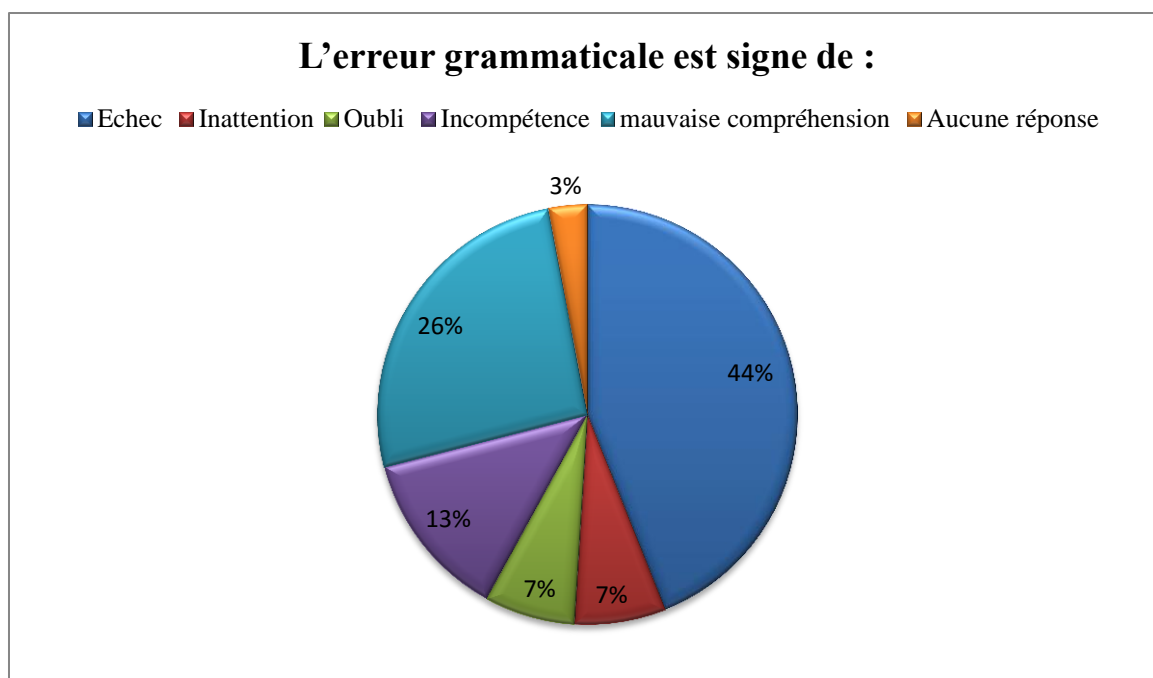
La deuxième inclut les concepts relatifs aux causes de l'erreur :

- Inattention
- Oubli
- Mauvaise compréhension

Les conceptions d'échec et d'incompétence traduisent un sentiment de culpabilité qui mène l'apprenant à se centrer sur les conséquences de l'erreur et ses drames ; l'image, que l'apprenant construit sur l'erreur, est dévalorisante puisqu'il considère l'erreur comme facteur de régression qui bloque son apprentissage. Alors que les concepts relatifs aux causes de l'erreur témoignent d'une conception positive de l'erreur qui mène l'apprenant à analyser ses contraintes et découvrir les facteurs provoquant cette erreur

Fouiller ces conceptions nous permettra de situer leurs représentations dans l'une des deux catégories et de savoir s'ils adoptent des attitudes qui leurs aident à surmonter ces difficultés, ou au contraire, ils axent leurs attitudes sur des visions péjoratives et dépréciatives.

Illustrons les résultats obtenus par la figure suivante :



**Figure 30 : taux des réponses des apprenants à la sixième question**

#### **4.4.6.1. Interprétation des résultats :**

Aux yeux de la quasi-totalité d'apprenants, l'erreur grammaticale est signe d'échec (45%) ou même d'incompétence (13 %).

(26%) d'entre eux, voient qu'elle est signe de mauvaise compréhension ; tandis qu'un nombre limité la considère comme un résultat d'inattention (7%) ou d'oubli (6%).

Sur l'ensemble des réponses des élèves concernant l'image qu'ils accordent à l'erreur grammaticale, nous remarquons que les élèves favorisent les modalités liées aux conséquences de l'erreur.

Expliquer l'erreur par des aspects liés aux drames de l'erreur, nous semble contraignant dans la mesure où les attitudes liées aux conséquences de l'erreur peuvent aller d'une simple déception au rejet d'apprentissage. En effet, même si l'erreur est considérée actuellement comme le témoin du processus intellectuel de l'apprenant, beaucoup d'apprenants l'aperçoivent comme signe d'échec

Cette représentation, largement partagée par les apprenants enquêtés, résulte souvent des représentations du milieu scolaire et familial (enseignants et parents d'élèves) qui ne peuvent considérer les erreurs que comme signe d'incompétence. La conception accordée à l'erreur, à ce niveau (classes terminales), présente le danger que l'élève et sa famille la craignent plus que tout (la peur de la mauvaise note). Les conceptions scolaires et familiales sur l'erreur sont déterminantes dans la manière d'envisager cette erreur, elles agissent sur l'apprenant et modèlent son point de vue sur ses pratiques langagières

Ici apparaît un jeu d'interdépendance : les représentations que se font les parents sur l'erreur déterminent l'image que l'apprenant aura de cette erreur. Aussi, lorsqu'il est face à une erreur, sa représentation ne peut échapper à cette conception traditionnelle imposée par son milieu et le regard dépréciatif de l'erreur peut aller même jusqu'au désintérêt et à la démotivation, qui sont également des facteurs provoquant un blocage au niveau de l'apprentissage.

Un grand nombre d'apprenants enquêtés considèrent l'échec comme signe de l'erreur parce qu'ils croient qu'ils sont les seules responsables de ce genre d'erreur ; cela nous laisse dire que les apprenants renvoient l'erreur à des conséquences fatales et dramatiques et par la suite, ils se voient incapables de développer leurs compétences en langue française à cause de ce facteur qui bloque l'apprentissage. Bref, les apprenants se culpabilisent et dramatisent les conséquences de l'erreur ; ce qui rend l'image du système grammatical français plus complexe et difficile à saisir à leurs yeux.

Les deux derniers résultats nous semblent les plus intéressants à exploiter vu le faible nombre d'apprenants qui l'ont choisi ; cela veut dire que les apprenants s'intéressent plus aux conséquences de l'erreur et à ses drames sans prendre en compte ses causes. L'aspect positif de l'erreur vient donc, en seconde place avec le fait que la mauvaise compréhension représente la marque de l'erreur chez 26 apprenants. Les résultats semblent confirmer qu'un nombre important d'apprenants expliquent l'erreur par leurs difficultés à décoder les règles implicites ou à comprendre certains points étudiés.

Cette façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage témoigne d'une conception positive où les erreurs se présentent comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage

#### **4.4.7. Question N°7**

**Quand vous faites ce genre d'erreur en classe ; quelle impression avez-vous ? Déception, colère, honte, peur/Angoisie, indifférence ou vous demandez le pourquoi ?**

Comme deuxième point de repère, il était important pour nous de faire le point sur leurs sentiments par rapport à l'erreur grammaticale, leur familiarité avec celle-ci, et leurs attitudes face à ces difficultés.

Les modalités proposées relèvent de deux catégories d'attitudes contradictoires :

La première catégorie regroupe les attitudes des apprenants liées aux conceptions négatives et bloquantes : déception, honte, colère, peur, angoisse et indifférence

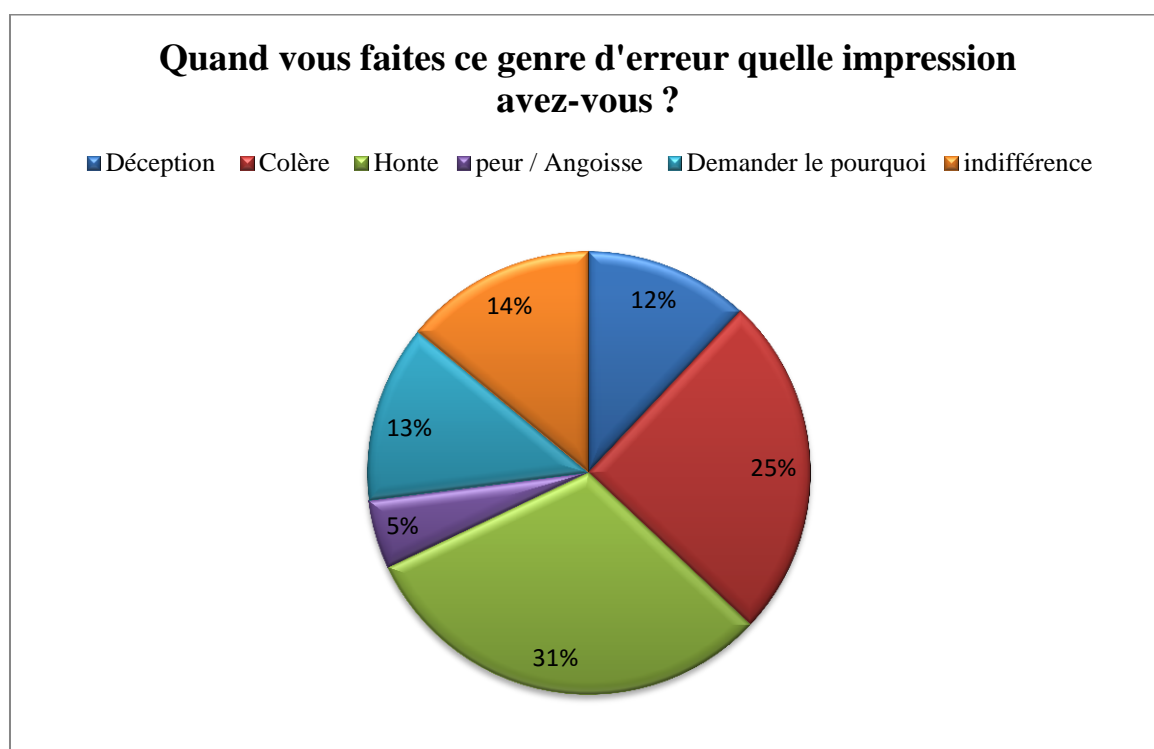
La deuxième catégorie ne comporte qu'une seule attitude qui relève d'une conception

positive et constructiviste : pourquoi ?

	Déception	Colère	Honte	Peur/ Angoisse	Demander le Pourquoi	Indifférence
Nombre	12/100	25/100	31/ 100	5/100	13/ 100	14/100
Pourcentage	12%	25%	31%	5 %	13 %	14 %

**Tableau 37 : pourcentage des réponses des apprenants à la septième question**

Visualisons ces résultats dans le graphe ci-dessous :



**Figure 31 : taux des réponses des apprenants à la septième question**

#### 4.4.7.1. Interprétation des résultats :

En regardant les résultats, il est intéressant de noter l'écart entre les deux catégories de modalités : le nombre d'apprenants à penser pouvoir porter une attitude négative est relativement élevé ; la plupart des apprenants se sentent déçus et en colère d'avoir commis ce genre d'erreur. Il y a même certains qui estiment avoir peur de cette difficulté.

Adopter des comportements négatifs face à l'erreur tel que la déception, la honte ou la colère peut bloquer l'élève face à l'apprentissage en général et face à l'écriture en particulier parce que ce genre de comportement ne sert qu'à dramatiser l'erreur en empêchant l'apprenant de progresser ou de faire des efforts pour corriger ses erreurs puisque le degré de motivation diminue ou même disparaît.

Et ce qui complique la situation, c'est surtout la permanence des difficultés et des formes déviantes ou erronées qui continuent à se produire en dépit de la progression de l'apprentissage de la langue 2 ou ce qui est appelé « fossilisation ».

L'apprenant part de l'idée que même « *Après des années d'apprentissage, il fait beaucoup de fautes grammaticales* » ce qui signifie pour lui « *qu'il n'a pas réussi à apprendre / il est incapable d'apprendre* » et finira par « *ne plus faire des efforts pour apprendre* »

L'erreur morphosyntaxique est perçue comme un signe d'échec, de peur et de honte. La plupart des réponses aux questions sont marquées par une conception pessimiste, bloquante et liée à *une insécurité linguistique*<sup>245</sup> et à des représentations négatives de la grammaire. Il y a une certaine culpabilité linguistique chez les apprenants enquêtés qui ne sont pas satisfaits en raison de leurs difficultés. Ils considèrent ce point comme facteur de régression parce qu'ils n'arrivent pas à surmonter les difficultés persistantes à ce niveau. Les répondants semblent de plus en plus convaincus que leur niveau en français ne pourra jamais s'améliorer parce qu'ils apprennent cette langue depuis neuf ans et ce type d'erreur persiste toujours dans leur rédaction.

Dans ce sens, nombreux sont les didacticiens qui ont proposé de mettre en place des stratégies qui aident l'apprenant à réfléchir sur ses erreurs afin de dédramatiser la conception négative accordée à l'erreur et l'aider à découvrir les causes de ses erreurs.

Selon Jean Pierre Astolfi, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, de son fonctionnement mental pour pouvoir apprendre. Ainsi, les erreurs servent d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu

*« Lorsque l'élève exerce un regard réflexif sur ses écrits en les comparant et les critiquant, il réalise une action que l'on peut caractériser de métacognitive (...) Cette activité est*

---

<sup>245</sup> La notion apparaît en effet pour la première fois en 1966, dans les travaux de William Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques. Cette attitude traduit pour lui, ainsi que chez Bourdieu, les tensions qui existent entre les classes sociales. Du point de vue didactique, l'insécurité linguistique est définie « *comme un phénomène généralement présent dans l'usage courant, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole* ». Cité par Cuq J P 2003 ; 132).

essentielle pour les apprentissages. En classe, il faudra donc engager un dialogue avec l'élève sur ses difficultés et sur ses pratiques, notamment en essayant de lui faire objectiver les procédures employées pour réaliser une tâche, en lui faisant formuler des critiques sur ses propres productions. L'élève va apprendre à réaliser des compétences de haut niveau (classer, analyser, abstraire, mémoriser). L'« écrit réflexif » participe à cet apprentissage puisque l'élève va s'exercer à « critiquer » son travail et donc produire du langage et de la pensée sur son propre langage, sur sa propre pensée. Ces comportements lui permettront aussi de produire du langage/pensée à haut niveau de rendement pour devenir réellement auteur de sa parole »<sup>246</sup>.

Et comme le dit P. Vianin dans son livre, il est essentiel que l'enseignant mette en place un climat de confiance et d'écoute dans sa classe<sup>247</sup>.

De telles démarches inspirées des modèles constructivistes modernes, aident les élèves à remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles accordant à l'erreur un statut plus positif.

#### **4.4.8. Question N° 8 :**

Par cette question, nous avons voulu connaître les jugements des élèves sur leurs difficultés morphosyntaxiques à l'écrit. Pour recueillir leurs avis, la question suivante était posée : **quelle(s) difficulté(s) morphosyntaxique(s) rencontrez-vous personnellement quand vous rédigez en français? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques.**

L'auto-évaluation ou ce qui est appelé « l'évaluation interne » constitue un outil indispensable dans cette question dans la mesure où elle est considérée comme « *opération mentale par laquelle l'apprenant qui doit résoudre un problème d'apprentissage mesure ses propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s'il est à même de franchir les obstacles qu'il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés.* »<sup>248</sup>

De plus, elle permet à l'apprenant « *de se préparer à des hétéro-évaluations dont les épreuves et les critères sont explicités (...) l'objectif est de faire réfléchir et discuter les*

---

<sup>246</sup> Chanson Chazalmartin Marie, (2006), Comment aider les élèves à exercer un regard réflexif sur leurs écrits ? Académie de Montpellier Site de Perpignan, p13.

<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/1/06a1008/06a1008.pdf>

<sup>247</sup> Vianin P., (2006), *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Pratiques pédagogiques, Bruxelles, Edition De Boeck Université.

<sup>248</sup> Barbot Marie-José, (2001), *Les auto-apprentissages, didactique des langues étrangères*, CLE international, Liège, p61.

*apprenants sur des processus qui habituellement ne font pas l'objet de remise en question* »<sup>249</sup>.

Il s'agit donc de permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer<sup>250</sup>, d'énoncer sa propre évaluation afin de mesurer sa prise de conscience des catégories grammaticales qui lui font obstacle à l'apprentissage.

Une liste de 15 points morphosyntaxiques a été proposée aux élèves afin de cibler d'une manière plus précise les classes grammaticales et les points les plus défectueux. Nous avons alors proposé une liste des erreurs ressemblant dans ses composantes à celle obtenue de la première analyse des productions écrites de ces élèves (réalisée avant le questionnaire).

Dans cette liste, nous allons nous contenter de citer les éléments morphosyntaxiques qui ont posé le plus de problèmes aux élèves lors de la rédaction et ce, pour voir si les élèves sont conscients de leurs difficultés morphosyntaxiques. Les points morphosyntaxiques cités dans le tableau des erreurs sont inspirés donc, des erreurs fréquentes relevées des productions écrites des élèves dans le chapitre 3.

La liste comporte les points suivants : construction des phrases, ordre des mots, choix et omission des prépositions. Pour le groupe verbal, nous avons proposé quatre types d'erreurs que nous avons constatées dans les productions écrites : conjugaison des verbes, accord sujet/verbe, choix de l'auxiliaire et accord du participe passé. Quant aux déterminants et vu le nombre élevé d'erreurs relatives à cette classe grammaticale, nous avons proposé plusieurs points relevant de cette catégorie : ses accords, ses choix et son omission. Les erreurs relatives au nom et à ses accords, aux adjectifs qualificatifs, aux pronoms et aux conjonctions sont également proposées dans cette liste.

Dans un premier temps, nous allons relever le nombre d'items cités pour chaque type d'erreur. Nous comparons ces résultats avec ceux réalisés dans le troisième chapitre (lors de l'analyse quantitative des erreurs commises dans leurs productions écrites). Enfin, nous interpréterons l'écart entre les deux résultats pour répondre à une de nos questions centrales :

Les difficultés déclarées comme les plus dominantes sont celles qui sont également reconnues comme telles par l'ensemble des scripteurs apprenants ? Pour ce faire, la

---

<sup>249</sup> Idem p 61

<sup>250</sup> *De façon synthétique, l'auto-évaluation peut être définie comme relevant d'une réflexion métacognitive qui met en interaction le cadre d'organisation de l'activité et le réseau de représentations à travers lequel le sujet interprète la réalité. Elle entremêle les opérations d'évaluation et de mouvements de prise de distance du sujet avec des objets qu'il a produit et qu'il observe comme traces de son action* Cité par Campanale, F. (1997). "Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques". In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n°1. P 6.

comparaison en question se fera sur un plan quantitatif. En effet, répondre à cette question, nous aidera davantage à comprendre et à interpréter les représentations de ces apprenants à l'égard de la grammaire et de ses contraintes.

À la suite de cette liste « non exhaustive », un cadre permettait aux témoins d'inscrire éventuellement d'autres difficultés. Une consigne était formulée ainsi : rencontrez-vous d'autres difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Le tableau suivant illustre mieux les résultats obtenus :

Erreurs morphosyntaxiques fréquentes	Nombre	Pourcentage
<input type="checkbox"/> Accord du nom en genre et en nombre	14 /100	14 %
<input type="checkbox"/> Accord de l'adjectif en genre et en nombre	13/100	13 %
<input type="checkbox"/> Accord des déterminants en genre et en nombre	17/100	17 %
<input type="checkbox"/> Choix des déterminants	31/100	31 %
<input type="checkbox"/> Omission des déterminants	19/100	19 %
<input type="checkbox"/> Mélange de type de pronoms	37/100	37 %
<input type="checkbox"/> Accord entre le verbe et le sujet	12/100	12 %
<input type="checkbox"/> Choix des temps verbaux / Conjugaison des verbes	82/100	82 %
<input type="checkbox"/> Choix de l'auxiliaire	59/100	59 %
<input type="checkbox"/> Accord du participe passé	56/100	56 %
<input type="checkbox"/> Choix des prépositions	35/100	35 %
<input type="checkbox"/> Omission des prépositions	12/100	12 %
<input type="checkbox"/> Choix des conjonctions	13/100	13 %
<input type="checkbox"/> Ordre des mots	12/100	12 %
<input type="checkbox"/> Construction des phrases	41/100	41 %

**Tableau 38 : Réponses des apprenants à la huitième question**

#### 4.4.8.1. Interprétation des résultats :

Avant de présenter l'analyse des réponses, nous souhaitons signaler que les difficultés placées en tête de liste et en dernière position ne sont pas forcément celles qui sont déclarées comme les plus difficiles ou les plus faciles, car c'est exclusivement dans cette liste qu'elles occupent cette position.

La conjugaison des verbes est la difficulté la plus mentionnée : 82 % des élèves ont coché ce point qui, nous le savons, comporte des règles et des exceptions. Sa maîtrise est par conséquent, difficile. D'autre part, nous pensons que cette difficulté est liée aux représentations linguistiques liées à la langue maternelle.

*« Ce qui complique davantage le problème, c'est que l'apprenant d'une langue 2, en tant que locuteur d'une langue quelconque (sa L1), s'est déjà fait implicitement une certaine représentation de ce qui est une langue, de ce qu'est une grammaire, de la façon dont on apprend une langue »<sup>251</sup>*

Cette représentation lui mène généralement à se référer aux conceptions relatives à la langue 1 pour construire ceux de la langue 2 et c'est à ce niveau que se pose le problème.

Sachant que le système verbal de l'arabe diffère profondément du système français. Comme le note Jean Pierre Cuq, *« on distingue essentiellement deux « temps » ou plus exactement deux aspects : l'inaccompli, que l'on traduit généralement par notre présent ou notre futur et l'accompli, que l'on traduit généralement par un temps du passé.*

*L'arabe n'a pas de conditionnel, il n'y a donc pas dans cette langue de jeu possible du type « imparfait/ Conditionnel » ou « présent / Futur »<sup>252</sup>*

Ces différences constituent souvent un lieu de contrainte pour l'apprenant qui n'arrive pas à changer ses habitudes mentales issues de la langue 1. En résumé, ce résultat montre que pour une majorité des témoins, les règles de la conjugaison française constituent un obstacle qui crée de grandes difficultés.

Il en est de même pour le choix de l'auxiliaire qui est placé au deuxième rang des difficultés (59 %) des élèves l'ont mentionné. Ce point constitue un point difficile à maîtriser pour un nombre important de scripteurs pour la même raison précédente : vu que leur langue maternelle n'utilise pas d'auxiliaire, ce point leur semble difficile à maîtriser puisqu'ils n'arrivent à se détacher des habitudes mentales de la langue 2. En effet, le choix de l'auxiliaire est régi par des règles de grammaire complexes et sa maîtrise pose problème aux élèves dans la mesure où certains verbes sont tantôt transitifs, tantôt intransitifs et l'auxiliaire

<sup>251</sup> Germain Claude et Séguin Hubert, (1998), *le point sur la grammaire*, CLE International, Paris, p 61

<sup>252</sup> Cuq Jean-Pierre, (1996), Op. Cit., p52.

utilisé varie alors suivant la construction ; un aspect qui n'existe pas en langue arabe.

L'accord du participe passé amène cinquante-six sur cent (56) élèves à des difficultés ; dans ce cas, et comme nous l'avons signalé, ce point est régi par des règles de grammaire complexes totalement différentes de celles de sa langue maternelle. Mais cela n'amène pas forcément à une difficulté. Le problème réside à notre avis, au niveau du rattachement aux habitudes mentales acquises de l'utilisation de la langue arabe.

La construction de la phrase semble être une difficulté personnelle pour environ 41 des témoins. À ces difficultés, vient s'ajouter les erreurs relatives à l'accord du déterminant en genre et en nombre chez 11% des élèves.

37% des élèves disent que leur difficulté, lors de la rédaction, se trouve au niveau du mélange de types de pronoms.

Le choix des prépositions se révèle être un autre type de difficultés rencontrées par 35 % des élèves.

Le choix des déterminants est placé au septième rang des difficultés (31 %).

L'accord et l'omission des déterminants sont mentionnés comme difficultés par 19 % des élèves.

Le faible pourcentage relevé dans ces classes grammaticales nous laisse penser d'une part, que les élèves considèrent les erreurs de ce type comme moins importantes par rapport aux autres types d'erreurs mentionnées, d'autre part, qu'ils n'ont que très peu ou pas de connaissances sur leurs fautes.

#### **4.4.8.2. Comparaison des résultats obtenus :**

La dernière étape de l'analyse des données consiste à établir des liens entre la nature des conceptions des apprenants et leurs difficultés de manière à faire ressortir des traits communs et d'en tirer des conclusions.

Pour savoir si les difficultés déclarées comme les plus dominantes sont celles qui sont constatées dans l'analyse de leurs productions écrites, nous nous servons de ce tableau récapitulatif qui nous permettra de comparer entre les représentations des apprenants et leurs réelles difficultés au niveau morphosyntaxique. En d'autres termes, nos élèves sont-ils conscients de leurs réelles difficultés ? Peuvent-ils reconnaître, réellement, leurs difficultés grammaticales ?

	Choix du déterminant	Accord de l'adjectif qualificatif	Omission des déterminants	Accord du déterminant en genre et en nombre	Accord du nom en genre et en nombre	Mélange de type de pronoms	Accord entre le verbe et son sujet	Choix de l'auxiliaire	Accord du participe passé	Choix des temps verbaux / Conjugaison des verbes	Choix des prépositions	Omission des prépositions	Choix des conjonctions	Ordre des mots	Construction des phrases
Pourcentage d'apprenants l'ayant commis	68,7 %	65 %	337 %	26 %	58 %	30 %	25 %	18 %	23 %	77,5 %	83,7 %	35 %	7,5 %	3,7 %	48,7 %
Pourcentage d'apprenants l'ayant cité comme difficulté	31 %	13 %	19 %	11 %	14 %	37 %	12 %	59 %	56 %	82 %	35 %	12 %	13 %	12 %	41 %

**Tableau 39 : Comparaison entre le nombre d'apprenants ayant commis des erreurs et ceux l'ayant cité comme difficultés**

- **Interprétation des résultats :**

Dans l'ensemble, la plupart d'entre eux (82 %) insistent principalement sur les difficultés liées au choix des temps et à la conjugaison des verbes. À une large majorité, ces élèves trouvent que la conjugaison des verbes est l'obstacle le plus important en grammaire ; cette auto-évaluation est correcte dans la mesure où 77,5% d'erreurs commises relèvent de ce point. Cela pourrait laisser entendre que dans les représentations de la plus part des apprenants, celui-ci joue un rôle important dans l'apprentissage de la L2. Ces résultats semblent correspondre à une large mesure, à ceux obtenus de l'analyse de leurs erreurs. Dans ce cas, nous pouvons dire que les apprenants sont conscients de cette difficulté.

La construction des phrases constitue une autre difficulté citée et commise par ces apprenants : 48 % l'ont commis et 41 % l'ont cité comme difficulté.

Par contre, il est intéressant de noter l'écart entre le pourcentage des apprenants ayant commis des erreurs sur les déterminants et celui des apprenants l'ayant cité comme difficulté

En effet, peu d'élèves (31%) ont déclaré avoir des difficultés pour ce qui est de cette classe grammaticale, mais, lors de l'analyse des productions écrites nous avons constaté qu'un grand nombre d'entre eux n'arrivent pas à choisir correctement les déterminants (68,7 %). Une différence significative a également été remarquée au niveau du nombre important des erreurs commises lors du choix des prépositions (83,7 %) et le faible pourcentage des élèves qui l'ayant cité comme difficulté (35 %).

Il en est de même pour les erreurs faites sur l'accord des adjectifs qualificatifs ; le nombre des élèves qui l'ont commis est plus élevé que celui des élèves l'ayant mentionné comme difficulté.

En définitive, il ressort de cette comparaison que les erreurs relevées sur certains points grammaticaux ne correspondent pas aux représentations des apprenants qui n'ont pas pu s'auto-évaluer d'une manière correcte à tous les niveaux

Mis à part leur connaissance des difficultés relatives aux verbes et à la construction des phrases, la quasi-totalité des élèves de ces groupes ne sont pas conscients de leurs difficultés liées aux déterminants, aux prépositions et aux accords des noms et des adjectifs. Ces classes grammaticales ont posé problème à un grand nombre d'apprenants lors de la rédaction mais peu nombreux sont les élèves qui les ont citées dans le questionnaire.

#### 4.4.9. Question N°9

##### A votre avis, quelles sont les causes de ce (s) type(s) de difficulté (s) ?

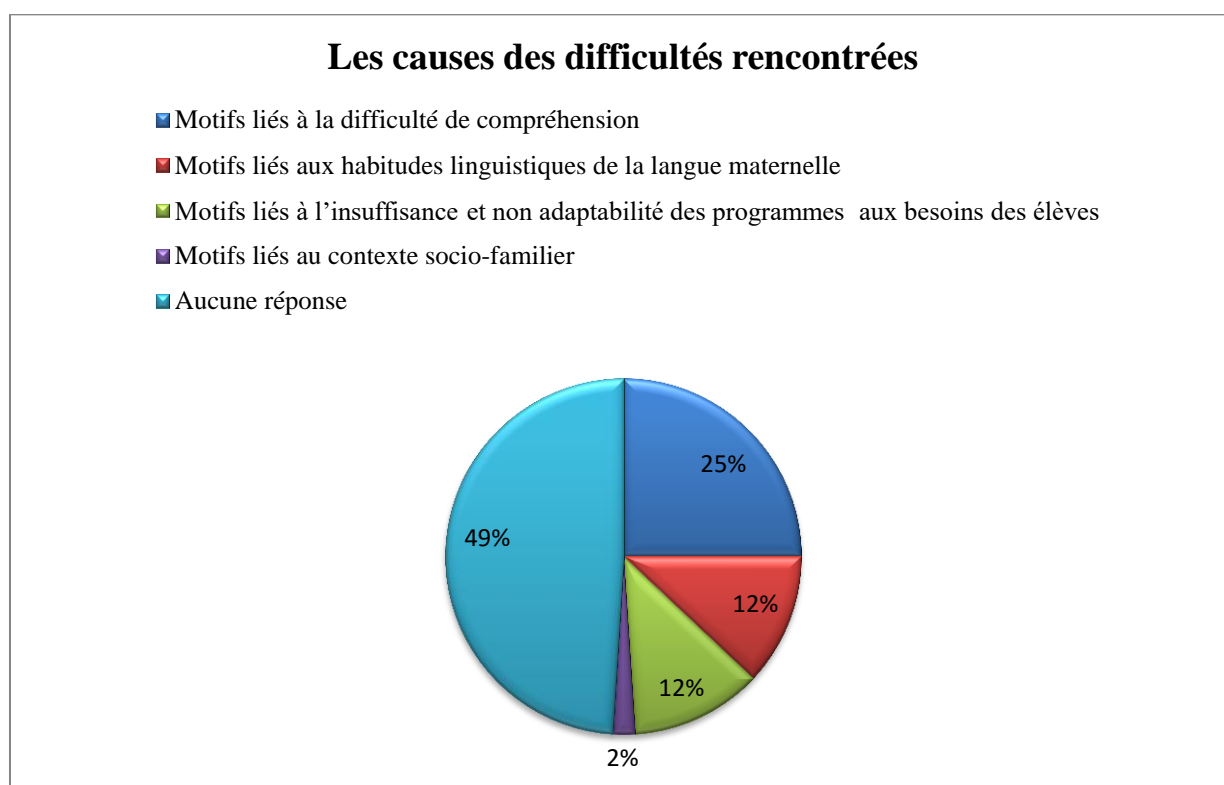
Cette question ouverte va permettre aux apprenants d'expliquer les causes des erreurs grammaticales qui sont considérées comme difficiles dans la question précédente.

Rappelons que la majorité des apprenants ont opté pour les difficultés liées au choix et à la construction des verbes. Par cette question, nous espérons qu'ils peuvent justifier leur choix.

Les différentes causes proposées par les élèves	Nombre	Pourcentage
Motifs liés à la difficulté de compréhension	25	25%
Motifs liés aux habitudes linguistiques de la langue maternelle	12	12%
Motifs liés à l'insuffisance et non adaptabilité des programmes aux besoins des élèves	12	12%
Motifs liés au contexte socio-familier	2	2%
Aucune réponse	49	49%

**Tableau 40 : réponses des apprenants à la neuvième question**

Le graphe suivant illustre mieux la différence entre les taux de justifications données



**Figure 32 : taux des réponses des apprenants à la neuvième question**

#### 4.4.9.1. Interprétation des résultats :

Rappelons que par cette question, nous voulions savoir comment les apprenants expliquent leurs difficultés.

(49) Quarante-neuf élèves n'ont pas répondu à cette question. Par contre, 25% des élèves ont justifié leurs difficultés par le fait qu'ils n'arrivent pas à comprendre la grammaire de la langue française. Cette difficulté est, généralement, associée à la complexité et la difficulté du système linguistique français.

Sur les 100 participants, 14 apprenants disent que leurs difficultés sont plutôt liées au système de la langue arabe

D'après les justifications données par 12 élèves, le système grammatical de langue française est plus difficile que celui de la langue arabe

Cet attachement à la langue arabe et ces comparaisons entre les deux langues nous font penser que ces apprenants n'arrivent à reconstruire leurs représentations initiales qui demeurent toujours attachées au premier système linguistique (celui de la langue maternelle) en dépit de la multiplicité des expériences d'apprentissage dans la mesure où ils ont déjà appris l'anglais et même l'espagnol.

Dans le même sens et selon son étude menée auprès des élèves algériens dans le cadre de la réalisation de sa thèse de doctorat, Seddiki Amar a remarqué que la plupart des apprenants enquêtés, dans le cadre de son étude, affirment que « *la différence au niveau de la syntaxe est remarquable au niveau de LVE et LVE, même si les outils linguistiques tels que les marqueurs de temps, les articulateurs, les qualifiants, les prépositions ont les mêmes fonctions dans la phrase ; la ressemblance se situe au niveau sémantique. Quant au fonctionnement de la langue, les apprenants remarquent que les disparités sont très significatives à ce niveau en comparaison avec la langue maternelle (arabe)*<sup>253</sup>.

Ces constatations sont largement conformes à ceux obtenus de notre analyse, en effet, nos élèves mettent en valeur les transferts négatifs relatifs aux acquis cognitifs tout en ignorant les transferts positifs qui les aident impérativement à apprendre la langue 2 ou les autres langues. Deux d'entre eux vont jusqu'à dire que l'arabe complique l'apprentissage du français et le rend plus difficile parce qu'ils se trouvent obligés de formuler leurs idées en langue arabe pour les traduire en français. Ils voient que le problème réside dans la langue arabe utilisée pour formuler leurs idées ; avant qu'ils les traduisent en français. Un processus

---

<sup>253</sup> Seddiki Amar, 2013, « la langue arabe et les langues étrangères enseignées : interférences et transferts » Thèse de Doctorat, Didactique des langues, université d'Oran, Algérie. <http://www.univ-oran.dz/theses/document/TH3957.pdf> P 55.

qui mène souvent à un énoncé agrammatical incorrect à cause du transfert des formes grammaticales de la L1 à la L2. La traduction intégrale des idées formulées en arabe à des énoncés en français conduit souvent à des énoncés déviants et des constructions calques. Mais il faut noter que ces réponses affichent clairement les conceptions péjoratives à l'égard de la langue maternelle et son impact sur l'apprentissage de la L2. En effet, ces apprenants sont convaincus par le fait que l'effet de la langue maternelle est totalement nocif sur l'apprentissage de la langue étrangère. D'après les réponses obtenues, le poids de la langue maternelle se traduit dans la conception négative à son égard, il y a une certaine culpabilité linguistique due à des représentations négatives de la langue maternelle en classe de langue étrangère.

Dans ce cas, nous pouvons expliquer ce point par l'effet des conceptions de leurs enseignants qui dans le souci d'enseigner correctement la langue étrangère et afin que leurs élèves apprennent parfaitement cette langue, ils n'autorisent pas le recours à la langue maternelle en classe. C'est un facteur qui pourra renforcer les représentations négatives des apprenants à l'égard de la langue maternelle.

Or, il est bien évident que la langue maternelle a été revalorisée grâce aux recherches récentes (Castellotti 2001) qui ont montré que la didactique des langues étrangères est en train de dépasser le tabou de la langue première dans les classes de langue et de s'orienter décidément vers un enseignement plus décloisonné.

Aujourd'hui, les recherches en didactique des langues étrangères sollicitent la flexibilité dans l'emploi des deux codes et dans le transfert de compétences et des connaissances. L'objectif est de créer une ambiance plurilingue motivante pour permettre à l'apprenant d'apprendre la langue étrangère en valorisant et exploitant son patrimoine linguistique acquis et vécu dans son expérience familiale et sociale afin d'assurer la continuité du parcours de sa formation.

Par ailleurs, ce qui est intéressant à saisir ici demeure la conception de l'apprenant qui demeure toujours prisonnier de l'idée qui ne repose que sur le côté négatif de la langue maternelle.

Presque le même pourcentage est obtenu pour les motifs liés aux contenus et aux programmes d'enseignement de la grammaire. En effet, 12% des élèves voient que la source de ces difficultés est liée aux problèmes d'ordre pédagogiques en expliquant que les contenus enseignés ne sont pas conformes à leurs besoins et ne répondent pas à leurs difficultés.

## Conclusion

En conclusion, nous nous appuyons sur les résultats de cette enquête par questionnaire pour tenter de vérifier un certain nombre d'hypothèses ; ceux dont l'analyse constitue des éléments d'appui aux questions de recherche principales, mais aussi des points de repère qui nous aident à mieux comprendre les difficultés d'ordre morphosyntaxiques chez les lycéens algériens.

Il s'avère, d'après les résultats auxquels nous avons abouti, que les représentations des élèves sur leurs compétences et leurs difficultés morphosyntaxiques semblent strictement négatives. La plupart des participants considèrent la grammaire française comme l'activité la plus contraignante dans l'apprentissage de la langue française, même s'ils s'avèrent totalement conscients de son utilité.

Au fait, l'analyse des réponses des élèves de notre échantillon nous a permis d'avancer qu'il y a une certaine dynamique représentationnelle due à plusieurs facteurs :

- Le facteur de l'attachement à la langue française et à son apprentissage nourri par les représentations sociolinguistiques qui s'enracinent dans le milieu familial et scolaire : les enquêtés semblent convaincus que le français constitue l'une des clés de la réussite au baccalauréat, il ouvre autant d'horizons de travail et d'insertion professionnelle après les études. Cette langue est très utile parce qu'elle constitue le symbole de la réussite.
- Le second facteur est relatif aux sentiments dépréciatifs accordés à l'apprentissage de la grammaire et à ses difficultés suite aux tentatives d'apprentissage antérieures. En fait, même s'ils s'avèrent totalement conscients de la nécessité de manipuler correctement les structures grammaticales pour pouvoir maîtriser cette langue, les enquêtés trouvent que les règles de grammaire constituent une difficulté importante qui entrave leur apprentissage et les bloque au niveau de la rédaction. Ces sentiments largement partagés par nos élèves témoignent d'une insatisfaction linguistique dans la mesure où les élèves voient l'erreur sous l'angle de l'échec et se contentent d'attitudes passives (Honte, Déception ...etc.) pour réagir à l'égard de l'erreur. En effet, les résultats ont montré que la plupart des élèves réagissent en adoptant des attitudes relatives aux conséquences dramatiques de l'erreur plutôt qu'à penser à ses causes pour pouvoir les corriger) ; Ce qui peut aggraver leurs difficultés et bloquer ou ralentir le processus d'apprentissage.

En somme, et pour répondre à notre question de départ, nous pouvons confirmer à partir de ces résultats, que le facteur psycholinguistique constitue l'une des structures de base qui déterminent l'apprentissage et influe largement sur les compétences linguistiques des élèves. Cette étude sur les représentations des jeunes lycéens nous a prouvés que l'enseignement apprentissage de la grammaire française continue à constituer un obstacle important dans l'apprentissage de cette langue. Les élèves abordent cet enseignement avec des représentations prisonnières de l'apprentissage de la langue 1 et qui se posent en obstacle à l'apprentissage des autres langues à savoir le français

D'un autre côté, et en tenant compte des résultats obtenus des questions précédentes, nous remarquons que les apprenants enquêtés voient la grammaire française comme un obstacle qui mène à l'échec. L'aspect positif de l'erreur est totalement ignoré par la plupart des apprenants. Ainsi, même s'ils sont conscients de quelques difficultés, ils n'arrivent pas à les dépasser parce que leurs attitudes négatives les empêchent de revenir sur ces erreurs ou de réfléchir sur leurs éventuelles sources pour pouvoir y remédier.

Ces données nous confirment qu'il existe un lien entre les difficultés morphosyntaxiques relevées auparavant et les représentations péjoratives déclarées dans ce chapitre. Autrement dit, les élèves pensent que la grammaire est l'activité la plus difficile. Elle est vue comme source d'échec. Ce type de représentations les amène à ne pas réfléchir sur les points qui leur posent problème et ne pas revenir sur ces difficultés. Ce qui engendre par la suite, une incompréhension.

Mettre en évidence ces représentations ne constitue qu'un point de départ pour amener les élèves à dépasser leurs difficultés. Sur ce point, Reuter Yves distingue quatre hypothèses pour expliquer l'utilité didactique des représentations :

*« Les représentations sont en relation avec les performances ;*

*Elles constituent des aides à la pratique et à l'apprentissage*

*Elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et à l'apprentissage ;*

*Elles sont modifiables »<sup>254</sup>*

Le dernier caractère nous amène à réfléchir davantage sur la possibilité de faire modifier ces représentations. En effet, la représentation constitue le seul outil à la disposition de l'apprenant pour apprendre et sur lequel nous pouvons nous appuyer pour le faire évoluer et l'adapter en fonction de toute nouvelle situation d'apprentissage.

---

<sup>254</sup> Reuter Yves, (1969), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, P 94

« Toute évolution d'apprentissage d'une langue étrangère dépend largement du mode de son enseignement ainsi que de l'idée que se fait l'apprenant sur le principe de son fonctionnement »<sup>255</sup>. En effet, modifier les représentations dramatiques de l'erreur et celles de la grammaire n'est pas une tâche facile et pour ce faire, les stratégies didactiques proposées diffèrent d'une approche à l'autre.

Marie-José Barbot met en valeur la stratégie de l'auto-évaluation afin d'aider l'apprenant à « découvrir les différentes fonctions de l'évaluation interne pour s'en faire un instrument de :

- Vérification que les performances correspondent au seuil visé ;
- Remédiation lorsqu'il y a des erreurs ;
- Motivation : voir ses progrès
- Aussi s'agit-il avant tout de dédramatiser l'erreur. »<sup>256</sup>

Dans ce cas, les multiples aspects de l'auto-évaluation constituent des outils efficaces qui permettent à l'apprenant de modifier ses représentations péjoratives et se débarrasser de ses craintes et de ses jugements stéréotypés. Apprendre à l'élève à s'auto-évaluer l'incite à développer ses capacités métacognitives et remanier ses représentations dépréciatives. En effet, nous pensons que si nos élèves avaient l'habitude de réfléchir sur leurs erreurs et de les comprendre par le biais de l'auto-évaluation, les représentations négatives sur leurs compétences seraient remplacées par d'autres représentations plus positives parce que l'élève serait en mesure de se dissocier de l'erreur. Cette distance facilite son apprentissage dans la mesure où elle lui facilite la prise de conscience de ses besoins et lui mène à considérer les erreurs d'un œil critique et constructif. Le caractère instructif de l'erreur doit être explicité aux élèves pour leur permettre de progresser jusqu'à ce qu'ils soient capables de reconnaître leurs erreurs, les causes de ces erreurs et comment ils pourront les éviter prochainement.

---

<sup>255</sup> Seddiki Amar, 2013, « la langue arabe et les langues étrangères enseignées : interférences et transferts » Thèse de Doctorat, Didactique des langues, université d'Oran, Algérie. <http://www.univ-oran.dz/theses/document/TH3957.pdf>, P 108.

<sup>256</sup> Barbot, Marie-José (2001). *Les auto-apprentissages, didactique des langues étrangères*. Liège, CLE international. P 63.

## **Conclusion générale :**

A travers cette recherche, nous avons voulu éclairer une des questions les plus fondamentales dans le domaine de la didactique de l'écrit, à savoir celle relative aux erreurs de type morphosyntaxique. L'analyse de ce type d'erreurs en français langue étrangère est un sujet de recherche qui mérite des études approfondies et systématiques basées sur les erreurs les plus représentatives.

Dans cette perspective, nous avons choisi d'étudier cette question d'un point de vue cognitif afin d'expliquer les difficultés de traitement des élèves dans la manipulation correcte des structures morphosyntaxiques de leurs écrits. Partant du constat de leurs difficultés, nous avons essayé de comprendre pourquoi les élèves ont de la peine à réinvestir les connaissances morphosyntaxiques déjà acquises dans leurs productions écrites. Mais, nous avons constaté qu'il serait impossible d'expliquer les erreurs sans comprendre comment elles sont produites et pourquoi ; élucider ce point nous a permis d'établir des principes d'application de l'étude des erreurs de l'apprenant à l'amélioration de l'enseignement. Il s'agit ici, d'une étude qui vise non seulement, à catégoriser les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes chez un groupe d'apprenants algériens, mais de les analyser en fonction d'un ensemble de facteurs et en prenant en compte les processus mis en œuvre dans cette activité.

Ces erreurs sont tellement nombreuses et variées d'une situation d'enseignement/apprentissage à une autre qu'il est illusoire de proposer une explication unique et générale. Comprendre ce processus de traitement et, plus précisément, ses difficultés nécessite le recours à l'analyse des erreurs malgré les limites de l'approche contrastive basée sur la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère.

En premier lieu, nous avons opté pour une approche qualitative afin d'identifier les différents types d'erreurs morphosyntaxiques et de les expliquer en fonction des facteurs qui en sont la cause.

En deuxième lieu, nous avons procédé à une analyse quantitative afin de saisir le type de contrainte morphosyntaxique qui a posé le plus de problèmes aux apprenants lorsqu'ils rédigent un texte en L2.

Le choix de cette double approche nous a permis de répondre aux principales questions de notre recherche : l'une concernant la nature des erreurs morphosyntaxiques, et l'autre la structure morphosyntaxique la plus défectueuse chez les apprenants arabophones. La méthode suivie nous a permis d'identifier les contraintes des apprenants en prenant en compte les connaissances du scripteur ainsi que son système de croyances indispensables à la construction de l'énoncé. Il s'agit d'approcher le fonctionnement cognitif des apprenants et ainsi de mieux comprendre les difficultés rencontrées à ce niveau du traitement cognitif

Les analyses menées tout au long de ce travail nous permettent d'avoir une idée du fonctionnement cognitif de ces groupes d'apprentis scripteurs dans le traitement des différents niveaux du texte à produire et plus précisément dans le traitement de la surface textuelle et des aspects morphosyntaxiques avec toutes ses difficultés.

La première partie de l'analyse nous a permis de découvrir les difficultés d'apprentissage des apprenants et de mieux comprendre les types d'erreurs récurrentes chez les apprenants algériens à ce niveau et qui relèvent, en grande partie, de l'influence de leur langue maternelle et aussi des compétences dont ils disposent. Il s'agit ici des erreurs de l'apprenant, non pas causées par une inaptitude quelconque, mais par l'influence des connaissances de la langue étrangère étudiée à un moment donné<sup>257</sup>. Il semble que le système de la langue maternelle constitue pour l'apprenant d'une langue étrangère une base de connaissances fondamentale. La prise en compte des acquis antérieurs de l'apprenant est indispensable dans toutes les activités d'apprentissage.

Les résultats de la deuxième partie de notre analyse nous ont permis de constater que le système de la langue maternelle influe différemment sur les structures morphosyntaxiques en L2. Les analyses statistiques globales des erreurs sur les différentes classes grammaticales montrent que l'intervalle regroupant le plus grand nombre des erreurs qui relève de la stratégie d'interlangue porte sur l'identification du genre du nom. Ce sont les erreurs de choix du genre qui dominent ; le genre de l'article est une source fréquente d'erreurs. Par ailleurs, les erreurs concernant le groupe verbal sont principalement dues aux surgénéralisations et à d'autres facteurs d'ordre pédagogique.

Cependant, la langue maternelle n'est pas le seul facteur qui intervient à ce niveau ; l'apprentissage des structures morphosyntaxiques est conditionné par plusieurs paramètres linguistiques cognitifs et pédagogiques affectant sa propre reconstruction du monde « sa grammaire mentale ». Autrement dit, les représentations culturelles dans les deux langues

---

<sup>257</sup> Besse, H. et Porquier, R. (1991). Op. Cit., P209.

varient et constituent parfois, la source des difficultés de l'apprentissage, aggravée par sa non prise en charge dans le cadre pédagogique.

A cet égard, nous pensons que les erreurs morphosyntaxiques que nous avons relevées représentent des lignes d'intervention pédagogiques qui permettent aux enseignants d'aborder les structures morphosyntaxiques contraignantes différemment, en développant des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'élève à reconstruire au fur et à mesure ses représentations, ses connaissances antérieures comme l'a déjà évoqué Guy Fève depuis 30 ans : « *L'approche pédagogique des difficultés rencontrées par les élèves devra tenter de se rapprocher au mieux de cette grammaire mentale en centrant notre réflexion théorique non plus sur le modèle linguistique mais sur l'apprenant* »<sup>258</sup>.

Par ailleurs, nous devons être conscients que ce ne sont pas tous les apprenants qui partagent les mêmes convictions au sujet de la grammaire française et son importance pour apprendre la langue française. Nous pensons que cette opinion peut constituer un facteur qui risque d'influencer grandement le niveau de sérieux qu'un individu accorde à l'apprentissage de la grammaire et de la langue elle-même. C'est pourquoi il nous semble essentiel de tenir compte à la fois des connaissances grammaticales des apprenants et de leur opinion à l'égard de leur apprentissage en classe de FL2 dans la mesure où chaque pratique linguistique est dépendante des représentations, et du poids des normes sociales qui guide les pratiques linguistiques des individus.

Les représentations linguistiques de ces apprenants ont été observées et analysées, quant à elles, à partir des questionnaires. Ces représentations ont été appréhendées de deux façons : d'une part, nous avons recueilli des discours sur les jugements qu'ils portent sur la grammaire de la langue française par rapport à celle de leur langue maternelle ; et d'autre part, nous avons caractérisé leurs représentations à partir d'une mise en lien avec leurs difficultés constatées à ce niveau. Autrement dit, notre objectif était double ; il consistait :

1/ à comprendre plus particulièrement, la manière dont les apprenants se représentent la grammaire française et les jugements qu'ils portent sur l'apprentissage de la grammaire en contexte scolaire.

2/ à observer leurs attitudes face aux difficultés rencontrées à ce niveau. Nous avons demandé aux élèves de porter un jugement sur les erreurs grammaticales afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les représentations stéréotypées que les apprenants scolarisés ont de

---

<sup>258</sup> Fève, G. (1985). *Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*, Alger, OPU. P 352.

la grammaire française pourraient contribuer à dramatiser l'apprentissage de la grammaire en contexte scolaire.

L'étude nous a fourni des indications intéressantes sur les représentations des apprenants à l'égard de leurs pratiques langagières et de leurs difficultés à l'instar du contexte didactique algérien. En analysant les données fournies par le questionnaire, nous avons constaté que les représentations des lycéens illustrent une attitude péjorative face à l'apprentissage de la grammaire. En effet, leurs discours sur la faute, issus du questionnaire, ont permis d'approcher des représentations intéressantes. Ils estiment par exemple que le système grammatical du français est complexe, voire, pour quelques lycéens, impossible à maîtriser.

La source de ce type de jugement est relative aux sentiments dépréciatifs accordés à l'apprentissage de la grammaire et aux difficultés rencontrées, suite aux tentatives d'apprentissage antérieures. Ces représentations ont un rôle plus que décisif dans l'orientation et la gestion du rapport aux langues et donc aux comportements langagiers. Parvenir à les cerner, c'est arriver à cerner les comportements langagiers de l'apprenant. En fait, même s'ils s'avèrent totalement conscients de la nécessité de manipuler correctement les structures grammaticales pour pouvoir maîtriser cette langue, les enquêtés trouvent que les règles de grammaire constituent une difficulté importante qui entrave leur apprentissage et les bloque au niveau de la rédaction. Ces sentiments largement partagés par nos élèves témoignent d'une insécurité linguistique dans la mesure où les élèves voient l'erreur sous l'angle de l'échec et se contentent d'attitudes passives (Honte, Déception ...etc.) qui influent davantage sur les pratiques des apprenants.

Il est à noter que l'image que véhicule une langue détermine en grande partie les pratiques linguistiques des apprenants. Cette image influence les attitudes linguistiques et par la suite toute activité d'apprentissage. Les résultats ont montré que la plupart des élèves réagissent en adoptant des attitudes relatives aux conséquences dramatiques de l'erreur plutôt qu'à penser à ses causes pour pouvoir les corriger). Ce qui peut aggraver leurs difficultés et bloquer ou ralentir le processus d'apprentissage dans la mesure où ces valeurs négatives sont déterminantes des usages en cours et du rapport des apprenants face à la langue en question. L'analyse indique qu'un grand nombre d'entre eux choisissent le retrait et subissent passivement l'échec et ses conséquences en termes d'image dévalorisante de soi qui risque de se transformer par la suite, en refus et mépris à l'égard de l'apprentissage de ce point.

L'apprentissage de la grammaire deviendra une tentative désespérée suite aux évaluations critiques de l'enseignant et annulera tout effort de correction ou tentative d'amélioration à ce niveau. C'est pourquoi, il semble important de mettre en valeur toutes les recherches qui s'inscrivent dans une perspective plurilingue. Tenir compte des langues premières en situation d'apprentissage des langues étrangères permettra de dépasser ces représentations stabilisées et d'exploiter les langues parlées en Algérie à des fins didactiques. Ceci ne peut se faire sans un enseignement valorisant la langue maternelle de l'apprenant comme outil didactique contribuant à l'apprentissage de la langue étrangère. La langue maternelle de l'apprenant doit être considérée comme un appui pour parvenir à l'apprentissage de la langue étrangère en développant certaines opérations métalinguistiques qui peuvent assurer une flexibilité cognitive.

Ce n'est qu'à travers une didactique plurilingue qui remet en cause la tendance pédagogique classique à éliminer la langue 1, que nous pourrions tirer profit des données psycholinguistiques et sociolinguistiques pour encourager le recours explicite aux langues présentes dans le répertoire langagier de l'apprenant et éviter tout type de représentations susceptibles de bloquer l'apprentissage.

En somme, nous pensons que nous avons néanmoins contribué à enrichir le débat sur les difficultés rédactionnelles et à introduire quelques nouveautés à cet ancien problème que nous pouvons résumer dans les points suivants :

En effet, en Algérie, peu de travaux ont été effectués sur l'analyse cognitive des contraintes morphosyntaxiques. Cette approche se distingue, certes, par un ensemble de caractéristiques qu'il est indispensable d'analyser. En effet, l'analyse cognitive et l'interprétation des erreurs en production écrite, n'a fait l'objet que d'une thèse soutenue par Ying Xiaohua de l'Université Université Bordeaux 3<sup>259</sup>. Dans ce cas, l'analyse a porté sur toutes les catégories d'erreurs rencontrées par les étudiants chinois.

La deuxième nouveauté est relative à ce lien que nous avons essayé d'établir entre les difficultés morphosyntaxiques et les représentations linguistiques à l'égard de ce point. Nous avons fait appel au point de vue des sciences cognitives pour expliquer et traiter ces points.

---

<sup>259</sup> Ying, X. (2013). *Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des étudiants chinois et médiation*. Thèse de doctorat en linguistique française, Université Bordeaux 3.

### **Perspectives de la recherche :**

Notre travail doctoral s'ouvre sur d'autres perspectives. Au niveau de la recherche proprement dite, nous continuerons à travailler sur les erreurs et les difficultés des apprenants en tentant d'étudier plus précisément le processus de la rédaction. Nous aurons à analyser, dans ce sens, les essais des apprenants (les brouillons) afin de les comparer au produit final. Nous nous livrons d'ores et déjà, à des interrogations concernant le rapport qui pourrait exister entre l'image accordée à la grammaire et les difficultés rencontrées par l'apprenant à ce niveau. Autrement dit, existe-t-il des stéréotypes figés et communs aux apprenants en difficulté ? Si oui, quel rôle joue l'évaluation dans l'élaboration progressive de ce type de représentations ?

## Bibliographie :

### Dictionnaires :

- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Editions du Seuil, coll. Points Essais.
- Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris, Nathan.
- Reuter Yves (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck, 272 p.

### Ouvrages :

- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- Bang, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.
- Barbot, M.- J. (2001). *Les auto-apprentissages, didactique des langues étrangères*. Liège, CLE international.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Paris, Nathan 2<sup>ème</sup> édition.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Paris, Gallimard.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Didier.
- Besse H., et Galisson R. (1980), *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris, CLE International.
- Blachère, R. et Gaudefroy-Demombynes, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris, G-P. Maisonneuve et Larose.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, L'Harmattan.
- Calvet, J. L. (1995). *La sociolinguistique*. Paris, Coll. Que sais-je, P.U.F.

- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International.
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire de sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education, 927p.
- Clavere, M. H. (2001-2002). *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère*. Montpellier.
- Cornaire .C.M C & Raymond .P .M. (1994), *Le point sur la production écrite, en didactique des langues*. Canada, Ediflex.
- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (2000). *La production écrite. Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international.
- Cordier, F. et Gaonac'h, D. (2005). *Apprentissage et mémoire*. Paris, Armand colin.
- Cuq, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier/ Hatier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Culioli, A. (1985). *Notes du séminaire de D.E.A. – 1983-1984*, Poitier.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.
- Debaisieux & Valli, (2003), *Lectures en langues romanes in F. Carton et P. Riley (coord), vers une compétence plurilingue, le français dans le monde : recherches et applications*, juillet, Cle international, Paris.
- Delbecque, N. (éd), (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, Paris, De Boeck / Duculot.
- Descomps, D. (1999). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris, Ed. Hachette.
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : applications au domaine franco-roumain*. Roumanie, Editura Academiei Socialiste Romania, Publications de la Sorbonne Nouvelle Paris III, C.I.R.E.R.
- Doly, A-M. (2006). « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école » in Toupiol, G. (dir.), (2006). *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris, Retz.
- Elimam, A. (1997). *Le Maghribi, langue trois fois millénaire*, Alger, ANEP.
- Fayol, M. (2002). *Production du langage*, chapitre 06, rédigé par Olive, Th. Lavoisier.

- Fève, G. (1985). *Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*, Alger, OPU.
- Flavell, John H. (1985). « Développement métacognitif » in Bideaud, J. et Richelle M. (Eds), *Psychologie développementale problèmes et réalités*. Liège, Pierre Mardaga.
- Flaux, N. (1993). *La grammaire*. Paris, presses universitaires de France, Que sais-je.
- Frei, H. 1929 (2004 rééd.). *La grammaire des fautes*. Rennes, Ennoïa.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Ophrys, coll. L'essentiel.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier – Credif, coll. LAL.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris, CLE International.
- Grevisse, M. (2008). *Le Bon usage*, revu par A. Goosse, Paris, Louvain Duculot, 14 e édition (version électronique).
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères – situation naturelle ou guidée*. Paris, l'Harmattan.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Laroussi, F. (1997). *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, P.U. de Rouen.
- Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Paris, P.U.F.
- Le ny J-F. (1992), *Le conditionnement et l'apprentissage*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Le ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens: Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris, Odile Jacob.
- Ludi, G. et Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern, Peter Lang, Coll. Exploration. Recherches en sciences de l'éducation, Editions scientifiques européens.
- Maingueneau, D. (2009). *Aborder la linguistique*. Paris, Edition du Seuil.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je.
- Marin, B., & Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Marquillo, Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé International.

- Martinet, (1996), *Eléments de linguistique générale*, Paris, 4ème édition, Armand Colin/Masson.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris, CLE international.
- Petiot, G. (2000), *Grammaire et linguistique*, Paris, Armand Colin.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.
- Piaget, J. (1977). *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège, didactique et pratique d'écriture. Perspectives didactiques*. Paris, Nathan pédagogie.
- Reuter, Y. (1969), *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- Richelle, M. (1987). « Les cognitivismes progrès, régression ou suicide de la psychologie ? » In Siguan, M. (ed). *Comportement, cognition, conscience, La psychologie à la recherche de son objet*. Paris, PUF, pp. 181- 199.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire Méthodique du Français*. Paris, PUF.
- Salins G. D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris, Didier.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions Logiques.
- Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles, Dessart.
- Veronique, D. (dir.), (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre ? «Pratiques pédagogiques »*. Bruxelles, Edition De Boeck Université.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens. Didactique des langues étrangères*. Paris, Cle international.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.

## Articles :

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes » in M. Fayol (dir.) *Production du langage, Traité des Sciences cognitives*, Paris, Lavoisier, pp. 45-65.
- Amara, A. (2001). « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1<sup>ère</sup> A. S. dans l'expression des temps verbaux en français » in *Insaniyat*, N° 14 - 15, pp. 189-196. Consulté le 9 avril 2014, URL : <http://insaniyat.revues.org/9658>
- Ameer Amokrane, S. (2009). « Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue : Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe » in *Synergies Algérie*, n°6, PP. 71-78.
- Auroux, S. (1992). « La philosophie linguistique d'Antoine Culioli » in *La théorie d'Antoine Culioli : ouvertures et incidences*. Paris, Ophrys, pp. 39-60.
- Bahloul, N. (2007). « Les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE » In *Synergies Algérie*, N°1, pp.
- Barbier, M.-L., Piolat, A. et Roussey, J.-Y. (1998). « Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », in *Revue française de la pédagogie*, N°122, Recherches en psychologie de l'éducation.
- Ben Amor Ben Hamida, T. (2009), « Erreurs interférentielles arabe- français et enseignement du français » in *Synergie Tunisie*, N°1, pp.
- Benito, F. et Maestu, R. (1998). « Développer la compétence stratégique et la compétence sociale » in *Le français dans le monde*, N° 299.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français : usage de la langue parlée*. Leuven, Peters. Cité par Alain Thomas. (2013). « Grandeur et décadence de l'accord du participe passé » in *Voix plurielles*.  
<http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/792/770>
- Bourguignon, C., Mallet, B., Othening, G. et Ragot, A. (1981). « Eléments pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français dans les écoles maternelles » in *Recherches en didactique du français*. Grenoble.
- Braik, S. (2004). « Les démarches curriculaires : impact et perspectives » in *cahiers de langues et de littérature*, Numéro spécial, université de Mostaganem, Algérie, P37.
- Campanale, F. (1997). « Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques » in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n°1, pp.
- Castellotti, V. (dir.) (2001), *D'une langue à d'autres – pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, collection DYALANG

- Castellotti V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, P.U.R, pp. 9- 38.
- Caubet, D. (1999). « Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions », in *Faits de Langue*, n° 13 : *Parole orale/Parole écrite : Formes et Théories*. Paris, Presses universitaires de France (P.U.F.).
- Charolles, M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques] » in: *Langue française. N°38, Enseignement du récit et cohérence du texte*. pp.7-41.  
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr>.
- Clavere, M. H. (2002), *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère*, Montpellier, [en ligne]. URL: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2002/b/0/02b0149/02b0149.pdf>
- Corder, S. P. (1980), « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » in *Langages N°57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, mars 1980, Paris, Larousse, pp. 17-28.
- Corder, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? » in *Revue Langages n° 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, mars 1980, Paris, Larousse, pp. 9- 16.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle » in *Le français dans le monde*, N° juin- juillet.
- Coste, D. (2001), « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues », in Castellotti, Véronique (dir), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen. p191-202.
- Dabène, L. (1996). « Pour une contrastivité revisitée » in *Comprendre des langues voisines : Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, N° 104, Didier -Erudition, pp. 393-400.
- Debaisieux, J.-M et Valli, A. (2003), « Lectures en langues romanes : Vers une compétence plurilingue » in *Le français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2003, Paris, Clé International.
- Delforce, B. (1982). « Les difficultés langagières » in *Études de communication 1* [En ligne], mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 18 mars 2014. URL : <http://edc.revues.org/3340>.

- Demirtas, L. et Gumus, H. (2009). « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » in *Synergies Turquie*, n° 2, pp. 125- 138.
- Dourari, A. (1997), « Pluralisme linguistique et unité nationale » in *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Rouen, PUR, N°223.
- Durif-Varembont J-P. et al. (2005). « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets » in *Connexions* 2, n° 84, p. 209-226. URL : [www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-209.htm](http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-209.htm).
- El Baki, H. (2013). « Pratiques syntaxiques observées dans une expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre, par des élèves de la sixième année du cycle primaire » in *Synergies Algérie* N°18.
- Fayol, M. (1984). « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » in *repères*, n° 63.
- Ferhani F. F. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme » in *Le français aujourd'hui* 3/ 2006 (n° 154), pp. 11-18 URL : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm).
- Fialip-Baratte Martine, (2004), « que disent les enfants de l'écriture avant de savoir écrire » in *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003, publications de l'université de Provence, p. 373- 374.
- Fisher C., 2004, « la place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire » in *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003, publications de l'université de Provence, p. 389
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture » in *Pratiques* n° 49, mars, pp. 23-49.
- Garcia –Debanc, C. & Fayol, M. (2002). « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. » in *Pratiques*, n° 115-116, pp. 37- 50.
- Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » in *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII-2, Paris, pp. 17-29.
- Griggs, P. (2007). « Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères » in *Langue et parole*, Paris, Harmattan, P 89.

- Guella H., Déprez, V. et Reboul, A. (2008). « L'acquisition des traits de genre en français L2 Le rôle du transfert de la L1-L2 : une étude sur le genre en arabe et français » in *Cahiers 14.1 2008, Association for French Language Studies*, pp.25-44. <http://l2c2.isc.cnrs.fr/publications/files/guella.AFLS.pdf>
- Guenier, N. (1994). « Sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les jeunes enseignants de français » in *Le français d'aujourd'hui, n°105*, pp. 111-118
- Haboul, D. (2010). « Compétence dérivationnelle et stratégies de communication. Cas d'élèves du secondaire » in *Synergie Algérie, n° 11*, pp. 75-83.
- Haydee, Carrasco et Cheryl, Frenck-Mestre (2008) « Représentations grammaticales en langue seconde » in *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 27 | 2008, mis en ligne le 22janvier 2013, consulté le 31 mars 2013. URL: <http://tipa.revues.org/261>
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). « Identifying the organisation of writing processes » in L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3–30.
- Jamet, M. C. (2009). « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français » in *Synergies Italie, N° 5*, pp. 49 - 59
- Khetiri, B. (2009). « Du français en Algérie au français d'Algérie » in *Synergies Algérie, n°04*, Gerflint.
- Kouloughli, D. (1996). « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe » in *Les langues en Egypte, N°27.28*, pp. 287-299. <http://ema.revues.org/index1944.html>.
- Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 13 avril 2014. URL : <http://aile.revues.org/280>.
- Lasagabaster D., (2006), « les attitudes linguistiques : un état de lieux » in *ELA, études de linguistique appliquée*, 2006/4 N° 144, p394
- Legros, D. Makhoulouf, M. Gabsi, M. et Hoareau, Y. (2006). « Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle des questionnaires », in *30th International Conference on Functional Linguistics, 18 - 21 October 2006, University of Cyprus*.

- Lentz, F. (2004). « Apprendre le français en milieu minoritaire », *Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec.  
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>
- Marin, B. Legros, D. et Makhlouf, M. (2005). « Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle » in *29<sup>ème</sup> Conférence internationale sur la linguistique fonctionnelle, SILF 2005*, Helsinki, Finland, 21-24 septembre 2005.
- Mattar, H. (1999). « Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection? » In *IRAL*, vol. 37, N°4, pp. 307-320.
- Meirieu, P. (1998), «Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », in *Apprendre, Numéro hors-série des Cahiers pédagogiques*, Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.), pp.6-7.
- Melanson, S. et Cormier, M. (2010). « Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences » in *Éducation francophone en milieu minoritaire* Volume 5, numéro 1, [www.reefmm.org](http://www.reefmm.org).
- Milliani, M. (2002). « Le français dans les écrits des lycéens ; langue étrangère ou sabir ? » in *Insaniat* , N° 17-18, Mai- Décembre, pp. 79- 95.
- Morsly, D. (1986), « unilinguisme ou plurilinguisme » in *Parcours maghrébins*, n°3, décembre 1986. P.21.
- Morsly, D. (1997). « Tamazight langue nationale » in *plurilinguisme et identités au Maghreb*, N°223, Rouen, PUR.
- Namukwaya, Harriet K. (2014). « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere » in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°3 – 2014, p. 209-223
- Nussbaum, L. et Unamuno, V. (2001). « Sociolinguistique de la communication entre apprenants, langues » in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, Dyalang, pp. 17-62.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes » in *Le Langage et l'Homme : Logopédie, Psychologie, Audiologie*, vol. XXXVIII, n° 2, pp. 191-206.
- Omnes, R. (2003). « Les normes phono architecturales du Castillan ». In José Charlos Herreras (dir.), in *Normes linguistiques et sociétés*, n°12, Paris, Edition Encrage.

- Perdue, C. (1980), « L'analyse des erreurs : un bilan pratique » in *Revue Langages*, n° 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, mars 1980, Paris, Larousse, pp. 87-94.
- Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. » in *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 25, pp. 23-43.
- Rabadi, N. et Odeh, A. (2010). « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens » in *Jordan Journal of Modern : Languages and Literature* , Vol. 2, No.2, pp. 163-177.
- Reuter, Y. & Delcombe, I. (2002). « Image du scripteur et rapports à l'écriture » in *Pratiques* n°113/114, pp. 7- 28.
- Reuter, Y. (2002) « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », *Pratiques*, n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, décembre, pp. 29-36.
- Richelle, M. (1987), « Les cognitivismes progrès, régression ou suicide de la psychologie ? » In M. Siguan (ed). *Comportement, cognition, conscience, La psychologie à la recherche de son objet*, Paris, PUF, pp.181- 199.
- Sabri, M. (2007). « L'enseignement de la langue française en Algérie » in *L'éducateur*, n° 09.
- Saint-Pierre, L. (1994). « La métacognition, qu'en est-il ? » in *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar> , pp. 529-545
- Seguy, A. Tauveron, C. (1991). « Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents » in *Repère*, N° 4 : *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* [En ligne] consulté le 05 février 2013, URL: [http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=260](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=260), pp.111-138.
- Véronique, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n°1, pp. 5 – 36.

#### **Thèses et mémoires :**

- Aguerre, S. (2010). *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*. Thèse de doctorat en linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00628351>.

- Ait Djida, M. A., (2013), *Le discours argumentatif écrit au collège algérien : compréhension et production*, thèse de doctorat, option didactique, université Saad Dahlab, Blida.
- Bastidas, Y. (1998). *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire*. Mémoire de maîtrise, UQÀM.
- Boudechiche, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. Thèse de doctorat en didactique. Université d'Annaba Algérie.  
[http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/59/86/53/PDF/THESE\\_BoudechicheNawal.pdf](http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/59/86/53/PDF/THESE_BoudechicheNawal.pdf).
- Chachou, I. (2011). *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques*. Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Mostaganem.
- Demchenko, A. (2008). *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap ?* Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec Montreal. P 20.  
<http://www.archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf>
- Djebaili, F. (2006). *Effets de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite*. Mémoire de magistère en didactique. Université de Batna.
- Mahieddine, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe FLE : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat en didactique. Université Abou Bakr Belkaid- Tlemcen.
- Seddiki, A. (2013). *La langue arabe et les langues étrangères enseignées : interférences et transferts*. Thèse de Doctorat en Didactique des langues, université d'Oran, Algérie.  
<http://www.univ-oran.dz/theses/document/TH3957.pdf>.
- Ying, X. (2013). *Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des étudiants chinois et remédiation*. Thèse de doctorat en linguistique française, Université Bordeaux 3.

#### **Sites :**

- Chanson Chazalmartin, M. (2006). *Comment aider les élèves à exercer un regard réflexif sur leurs écrits*, Académie de Montpellier, Site de Perpignan, p13.

<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/1/06a1008/06a1008.pdf>.

- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* (pp. 1-32). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

**Documents officiels :**

- Castellotti, V. et Moore, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignement*, Etude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle, 29 p.
- Document d'accompagnement au programme de la 2<sup>ème</sup> année secondaire: français, 2011, commission nationale des programmes, ministère de l'éducation nationale.

## Table des matières

Introduction générale : .....	4
Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel.....	18
Chapitre 1 :L'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue cognitif.....	19
Introduction .....	19
1.1. L'aspect cognitif du processus d'apprentissage .....	19
1.1.1. Les recherches centrées sur le processus cognitif de l'apprentissage.....	22
1.1.2. Théories sur l'apprentissage des langues étrangères : .....	23
1.1.2.1. Le constructivisme : .....	26
1.1.2.2. Le socio constructivisme .....	27
1.1.2.3. Métacognition et neurosciences : .....	28
1.1.3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde .....	32
1.1.4. Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la L2 .....	34
1.2. La rédaction en français langue seconde du point de vue cognitif .....	35
1.2.1. L'oral et l'écrit.....	36
1.2.2. Qu'est-ce que « écrire » ?.....	38
1.2.2.1. L'activité rédactionnelle du point de vue cognitif .....	40
1.2.2.2. Approche cognitive et métacognitive de la production écrite .....	41
1.2.3. Les modèles de l'activité rédactionnelle .....	44
1.2.3.1. Le modèle de Sophie Moirand (1979) .....	45
1.2.3.2. Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	47
1.2.3.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983) : .....	52
1.2.3.4. Le modèle de Kellogg (1996) .....	59
Conclusion.....	62
Chapitre 2 : Notions théoriques et conceptuels du fonctionnement de l'erreur.....	64
Introduction .....	64
2.1. L'erreur en L2 .....	65
2.1.1. L'erreur et la norme : éléments de définition.....	68
2.1.1.1. La norme de la langue.....	69
2.1.1.2. L'erreur et la faute .....	77
2.1.1.2.1. La faute par rapport à la norme .....	78
2.1.1.2.2. L'erreur par rapport à l'usage .....	78
2.1.2. L'erreur morphosyntaxique.....	80
2.1.2.1. La morphologie.....	81
2.1.2.2. La syntaxe .....	83
2.1.3. L'analyse des erreurs : de l'analyse contrastive à l'analyse cognitive .....	84
2.1.3.1. L'analyse contrastive .....	84
2.1.3.2. La théorie de l'inter-langue .....	85
2.1.3.3. L'analyse cognitive de l'erreur .....	88
2.1.3.3.1. Qu'est-ce qu'une analyse cognitive des erreurs : .....	89
2.1.3.3.2. La théorie Culiolienne : .....	89
2.2. Types et classement des erreurs analysées :.....	91
2.2.1. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences interlinguales :.....	92
2.2.2. Erreurs morphosyntaxiques dues aux interférences intralinguales :.....	92
Conclusion.....	92

<b>Chapitre 3 : Aspects de la situation socioculturelle des apprenants algériens .....</b>	<b>93</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1. Situation linguistique .....</b>	<b>95</b>
3.1.1. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie .....	96
3.1.2. La diglossie en contexte algérien.....	100
<b>3.2. Effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue française .....</b>	<b>103</b>
3.2.1. L'arabe dialectal /Arabe classique.....	104
3.2.2. La particularité du français dans la société algérienne .....	106
3.2.3. Les caractéristiques morphosyntaxiques des deux langues en contact : Arabe / Français .....	107
3.2.3.1. Au niveau morphologique : .....	107
3.2.3.2. Au niveau syntaxique :.....	108
• Le schéma d'énoncé.....	108
• Les articles.....	109
3.2.4. Qu'est-ce qu'un transfert linguistique ? .....	110
<b>3.3. Le rôle des représentations.....</b>	<b>111</b>
3.3.1. Les représentations linguistiques.....	113
3.3.2. Eclaircissements théoriques.....	115
3.3.2.1. Qu'est-ce que les représentations linguistiques ?.....	115
3.3.2.2. Représentations et Attitudes linguistiques : .....	118
3.3.2.3. Représentations, Conceptions et opinions :.....	120
3.3.2.4. Les représentations de la morphosyntaxe de la L2 : .....	121
3.3.2.5. L'insécurité linguistique : .....	122
<b>Conclusion : .....</b>	<b>124</b>
<b>Partie 2 : Méthodologie d'enquête et analyse du corpus .....</b>	<b>126</b>
<b>Chapitre 1 : Approches méthodologiques .....</b>	<b>127</b>
1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête.....	127
1.2. Profil des groupes d'apprenants observés .....	128
1.2.1. Le public visé .....	128
1.2.2. Le contexte socioculturel du public visé.....	129
1.2.3. Résultats obtenus : .....	131
• Interprétation des résultats : .....	131
1.3. Instruments de collecte de données.....	133
1.3.1. Les productions écrites des apprenants .....	133
1.3.1.1. Le sujet proposé :.....	133
1.3.1.2. L'analyse des productions écrites : .....	134
1.3.2. Le questionnaire :.....	136
1.4. Méthodes d'analyse des erreurs dans les productions écrites.....	137
1.4.1. Hypothèses de l'origine des erreurs.....	137
1.4.1.1. Première série d'hypothèses : .....	137
1.4.1.2. Deuxième série d'hypothèses : .....	139
1.4.1.3. Troisième série d'hypothèses : .....	140
1.4.2. Brève rétrospective des catégorisations des erreurs .....	141
1.4.3. Approche adoptée dans l'analyse des erreurs .....	143
1.4.4. Catégorisation des erreurs morphosyntaxiques récurrentes .....	146
1.4.4.1. Les erreurs interlinguales : .....	147
1.4.4.2. Les erreurs intralinguales : .....	147
1.5. Méthode d'analyse du questionnaire : .....	148

<b>Chapitre 2 : Identification et recensement des erreurs morphosyntaxiques :</b>	<b>149</b>
(Analyse quantitative des erreurs relevées)	149
<b>Introduction</b>	<b>149</b>
<b>2.1. Recensement des erreurs selon la classe grammaticale</b>	<b>149</b>
2.1.1. Erreurs dans la catégorie du verbe	155
2.1.2. Erreurs dans la classe grammaticale des prépositions	156
2.1.3. Erreurs dans la classe grammaticale du nom	156
2.1.4. Erreurs dans la classe grammaticale des adjectifs qualificatifs	157
2.1.5. Erreurs dans la classe grammaticale des déterminants	157
2.1.5.1. Les articles :	160
2.1.5.2. Les autres classes de déterminants :	161
2.1.6. Erreurs dans la construction des phrases :	161
<b>2.2. Interprétation des résultats</b>	<b>162</b>
<b>Conclusion</b>	<b>163</b>

<b>Chapitre 3 : Origines, catégorisations et explication des erreurs morphosyntaxiques recensées</b>	<b>164</b>
<b>Introduction</b>	<b>164</b>
<b>3.1. Les outils de description et d'analyse</b>	<b>165</b>
3.1.1. Catégorisation adoptée dans l'analyse des erreurs	165
3.1.2. Grille d'analyse appliquée pour identifier les sources des erreurs recensées : ...	166
<b>3.2. Analyse et explication des erreurs morphosyntaxiques fréquentes</b>	<b>167</b>
3.2.1. Analyse et explication des erreurs morphologiques	168
3.2.1.1. Qu'est-ce que la morphologie :	168
3.2.1.2. Analyse des erreurs dérivationnelles relevées :	169
3.2.1.3. Analyse des erreurs flexionnelles :	176
3.2.1.3.1. Les erreurs flexionnelles concernant les noms :	178
3.2.1.3.2. Erreurs flexionnelles concernant les adjectifs :	184
3.2.1.3.3. Erreurs flexionnelles concernant les verbes :	193
3.2.1.3.3.1. Des erreurs dues à la mauvaise désinence :	194
3.2.1.3.3.2. Des erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir » :	201
3.2.2. Analyse des erreurs syntaxiques	211
3.2.2.1. Erreurs syntaxiques concernant les déterminants :	212
3.2.2.1.1. Les articles :	212
3.2.2.1.2. Erreurs syntaxiques concernant l'emploi des autres déterminants :	219
3.2.2.1.3. Les déterminants indéfinis :	226
3.2.2.2. Erreurs syntaxiques concernant les prépositions :	230
3.2.2.3. Erreurs syntaxiques concernant les verbes :	245
3.2.2.4. Erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase :	252
<b>3.3. Interprétation des résultats</b>	<b>260</b>

<b>Chapitre 4 : Les représentations de la grammaire et de l'erreur morphosyntaxique en langue française</b>	<b>265</b>
<b>Introduction</b>	<b>265</b>
<b>4.1. Objectifs du questionnaire</b>	<b>267</b>
<b>4.2. Public concerné</b>	<b>268</b>
<b>4.4. Analyse du questionnaire</b>	<b>272</b>
4.4.1. Question N° 1	273
4.4.1.1. Interprétation des résultats	274
4.4.1.2. La deuxième partie de la première question : Pourquoi ?	274

4.4.1.3. Justification des réponses :	275
• Justification des réponses positives :	275
• Justification des réponses négatives :	278
4.4.2. Question N° 2 :	279
4.4.2.1. Interprétation des résultats	280
4.4.2.2. La deuxième partie de la deuxième question : Pourquoi ?	280
• Justification des réponses négatives :	280
• Justification des réponses positives :	283
4.4.3. Question N° 3 :	285
4.4.3.1. Interprétation des résultats	286
4.4.4. Question N° 4	287
4.4.4.1. Interprétation des résultats	287
4.4.5. Question N°5	289
4.4.5.1. Interprétation des résultats :	291
4.4.6. Question N°6	293
4.4.6.1. Interprétation des résultats :	295
4.4.7. Question N°7	296
4.4.7.1. Interprétation des résultats :	297
4.4.8. Question N° 8 :	299
4.4.8.1. Interprétation des résultats :	302
4.4.8.2. Comparaison des résultats obtenus :	303
4.4.9. Question N°9	306
4.4.9.1. Interprétation des résultats :	307
Conclusion	309
Conclusion générale :	312
Bibliographie :	318
Résumé	334
Annexes	334

## Résumé :

Notre étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites des élèves du secondaire algérien. Elle porte dans un premier temps, sur leur capacité à manipuler les structures morphosyntaxiques pour produire un texte argumentatif.

En combinant une approche qualitative qui permet d'identifier les différentes erreurs morphosyntaxiques et de les expliquer en fonction des différents facteurs agissant sur leur existence. Et une approche quantitative de nature statistique afin de saisir le type de contrainte morphosyntaxique qui a posé le plus de problèmes aux apprenants en rédigeant en L2.

En deuxième lieu, nous analysons les représentations que se font les apprenants en difficultés scolaires dans la mesure où celles-ci peuvent contribuer à la dévalorisation de toute tentative d'apprentissage, comme elles peuvent susciter des dynamiques de réussite. C'est à ce niveau que nous essayons de mettre en évidence les représentations liées à l'apprentissage de la grammaire afin d'établir quelques éléments de réflexion concernant les difficultés ressenties par ces apprenants à manipuler les règles grammaticales en langue française.

Ces réflexions nous permettront de savoir en quoi ces représentations agissent sur les comportements langagiers et surtout en quoi elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés langagières des apprenants.

## **Annexes :**

## Liste des figures :

Figure 1 : Les composantes de base d'une situation d'écrit.....	45
Figure 2 : Modèle de Hayes et Flower (1980).....	47
Figure 3 : Modèle du processus CDO de Scardamalia & Bereiter (1983) .....	52
Figure 4 : Stratégie des connaissances rapportées (selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:180).....	54
Figure 5 : Stratégie des connaissances transformées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:181).....	56
Figure 6 : Schéma du modèle de Kellogg (1996).....	60
Figure 7 : Taux des erreurs morphosyntaxiques par classe grammaticale .....	154
Figure 8 : pourcentage des erreurs dérivationnelles .....	175
Figure 9 : Taux des erreurs flexionnelles concernant les noms.....	183
Figure 10 : Taux des erreurs flexionnelles concernant le genre des adjectifs .....	189
Figure 11 : Taux des erreurs flexionnelles concernant le nombre des adjectifs .....	193
Figure 12 : Taux des erreurs dues à la mauvaise désinence .....	201
Figure 13 : Taux des erreurs concernant l'emploi de « être » et de « avoir » .....	206
Figure 14 : Taux des erreurs concernant l'accord du participe passé.....	209
Figure 15 : taux des erreurs syntaxiques concernant les articles.....	219
Figure 16 : Taux des erreurs syntaxiques concernant l'emploi des adjectifs .....	226
Figure 17 : taux des erreurs relatives à l'emploi de « Tout » et de « certain ».....	229
Figure 18 : taux des erreurs syntaxiques concernant les prépositions .....	245
Figure 19 : taux des erreurs syntaxiques concernant les verbes .....	251
Figure 20 : taux des erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase .....	259
Figure 22 : Taux des réponses des apprenants à la première question .....	274
Figure 23 : Justification des apprenants (réponses positives).....	276
Figure 24 : Justification des apprenants (réponses négatives).....	278
Figure 25 : Taux des apprenants à la deuxième question .....	279
Figure 26 : justifications des réponses négatives.....	281
Figure 27 : justification des réponses positives .....	284
Figure 28 : taux des réponses des apprenants à la troisième question.....	286
Figure 29 : taux des réponses des apprenants à la quatrième question.....	288
Figure 30 : taux des réponses des apprenants à la cinquième question.....	291
Figure 31 : taux des réponses des apprenants à la sixième question .....	295
Figure 32 : taux des réponses des apprenants à la septième question .....	297
Figure 33 : taux des réponses des apprenants à la neuvième question .....	306

## Liste des tableaux :

Tableau 1 : Situation familiale des parents d'élèves .....	131
Tableau 2 : Recensement des erreurs selon la classe grammaticale.....	154
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des erreurs recensées au niveau du choix des déterminants .....	160
Tableau 4 : Analyse des erreurs dérivationnelles relevées .....	173
Tableau 5 : comparaison entre le nombre d'erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la dérivation. ....	175
Tableau 6 : analyse des erreurs flexionnelles .....	181
Tableau 7 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des noms .....	183
Tableau 8 : analyse des erreurs flexionnelles concernant le genre des adjectifs .....	187
Tableau 9 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des adjectifs ( le genre).....	188
Tableau 10 : analyse des erreurs flexionnelles concernant le nombre des adjectifs.....	192
Tableau 11 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la flexion des adjectifs (le nombre) .....	193
Tableau 12 : analyse des erreurs dues à la mauvaise désinence : .....	199
Tableau 13 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la désinence des verbes : .....	201
Tableau 14/ Analyse des erreurs concernant l'emploi de « être » et « avoir » .....	205
Tableau 15 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi de « être » et de « avoir » .....	205
Tableau 16 : analyse des erreurs concernant l'accord du participe passé.....	209
Tableau 17 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'accord du participe passé .....	209
Tableau 18 : analyse des erreurs syntaxiques : (les articles) .....	217
Tableau 19 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau des articles .....	218
Tableau 20 : analyse des erreurs syntaxiques concernant l'emploi des autres déterminants .....	225
Tableau 21 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi des autres déterminants .....	225
Tableau 22 : Analyse de l'emploi erroné de « Tout » et de « certain ».....	228
Tableau 23 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi erroné de « Tout » et de « certain ».....	229
Tableau 24 : analyse des erreurs syntaxiques : (les prépositions) .....	243
Tableau 25 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'usage des prépositions.....	244
Tableau 26 : analyse des erreurs syntaxiques : (les verbes) .....	250
Tableau 27 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de l'emploi de l'usage des verbes.....	251
Tableau 28 : analyse des erreurs syntaxiques concernant la structure de la phrase .....	257
Tableau 29 : comparaison entre le nombre des erreurs interlinguales et le nombre des erreurs intralinguales au niveau de la structure de la phrase .....	258
Tableau 30 : pourcentage des réponses des apprenants à la première question .....	273
Tableau 31 : justifications des apprenants (réponses positives) .....	276
Tableau 32 : justifications des réponses négatives .....	278
Tableau 33 : pourcentage des réponses des apprenants à la deuxième question .....	279

Tableau 34 : justification des réponses négatives.....	281
Tableau 35 : justification des réponses positives .....	283
Tableau 36 : pourcentage des réponses des apprenants à la sixième question .....	294
Tableau 37 : pourcentage des réponses des apprenants à la septième question .....	297
Tableau 38 : Réponses des apprenants à la huitième question .....	301
Tableau 39 : Comparaison entre le nombre d'apprenants ayant commis des erreurs et ceux l'ayant cité comme difficultés .....	304
Tableau 40 : Réponses des apprenants à la neuvième question .....	306