

Apprentissage de la grammaire : Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} année du secondaire



Fatima Zahra Bouthiba

Doctorante, Université de Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie
bouthiba.univ@yahoo.fr

Résumé : Notre étude s'inscrit 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. Nous avons pu nous rendre compte des difficultés 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. Cette étude nous a permis d'établir quelques éléments 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 sur le processus d'apprentissage de la langue 2.

Mots-clés : erreurs morphosyntaxiques, analyse des erreurs, contexte socio culturel

تعلم القواعد : الأخطاء النحوية الصرفية في كتابات طلاب السنة الثالثة ثانوي

المخلص: يندرج هذا المقال ضمن تحليل التعبير الكتابي للمتعلمين الجزائريين في مرحلة التعليم الثانوي ويهتم بدراسة مدى إمكانياتهم في التحكم في الممارسات اللغوية على مستوى النحو و الصرف وقد أتاحت لنا هذه الدراسة الإمام بالصعوبات التي يتلقاها المتعلم على هذا المستوى من خلال التركيز على العمليات الذهنية التي تقوده إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء. كما أننا قد حاولنا تسليط الضوء على التداخل الذي قد يقع بين نظامين لغويين مختلفين في الكتابة (نظام اللغة العربية و نظام اللغة الفرنسية) و الدور الذي يلعبه السياق الاجتماعي الثقافي في عملية تعلم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء النحوية الصرفية، تحليل الأخطاء، البيئة الاجتماعية الثقافية.

Learning grammar: morpho-syntactic errors in written productions of learners at the third year of secondary school

Abstract : This study is concerned with the analysis of the Algerian high school students' written output. It focuses on the students' ability to master the morphosyntactic structures when producing an argumentative essay. It highlights the difficulties that students encounter focusing on the cognitive processes that lead to the error and the underlying system in the process. Through this study we have been able to establish some thoughts on the interference between two different morphosyntactic systems (Arabic and French) and observe the role the socio-cultural environment's influence on the second language learning process.

Keywords: Morphosyntactic errors, error analysis, socio-cultural context

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 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 ont de la peine à réinvestir les connaissances morphosyntaxiques déjà acquises dans leurs productions écrites. Notre recherche consistera 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 par ces élèves.

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 qui peuvent varier de celles liées à l'apprenant lui-même à celles causées par d'autres facteurs d'ordre cognitif, socioculturel, etc.

1. Contexte socioculturel

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 succédé 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 « littérale » 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 socio-professionnels » (EL Baki, 2013 : 176). 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.

2. Impact de la langue maternelle

La place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la langue 2 est, depuis plusieurs décennies, l'objet de débats dans beaucoup de recherches. Au XXe siècle, des nouvelles théories d'apprentissage ont vu le jour grâce aux apports des sciences humaines, du béhaviorisme au cognitivisme et au constructivisme. Ces théories d'apprentissage relevant de la tradition sociocognitive ont réaccordé une importance primordiale à la langue 1 dans l'appropriation de la langue 2 :

Selon cette perspective, 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. (Griggs, 2007 : 89).

Beaucoup de recherches dans ce sens, dont celles de Castellotti (2001), ont montré que la langue maternelle pourrait être un appui à l'apprentissage de la langue 2 au lieu d'être un obstacle.

D'un autre coté et en se 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 pourraient 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 de 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 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. (Vygotsky, 1997 : 379)

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

3. Situation linguistique

Évoquer 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 arabophones¹, nous limitons notre recherche à deux langues uniquement : l'arabe et le français. Or, il est bien évident que la langue arabe dans le contexte algérien est caractérisée par sa diglossie ; à quel arabe faisons-nous référence ? 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 ».

3.1. Aspects morphosyntaxiques des langues en contact : l'arabe et le français

3.1.1. L'arabe dialectal

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 étant donné leur origine commune. Or, le degré de ressemblance varie en fonction de différents critères qui sont expliqués par les linguistes (Elimam : 1997 et 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. Il est à noter dans ce sens que les particularités linguistiques des dialectes sont exercées plus particulièrement à l'oral. Quand ils rédigent, les apprenants algériens sont habitués à utiliser l'arabe classique ; c'est pourquoi nous ferons systématiquement référence au système de cette langue (arabe classique) quant à l'explication des erreurs constatées lors de la production écrite.

3.1.2. L'arabe classique par rapport au français

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. Dans

ce sens, beaucoup de chercheurs ont insisté sur le caractère complexe de la langue arabe du point de vue morphologique (Harrell : 1962). Cette complexité s'affiche à plusieurs niveaux. C'est ainsi que l'arabe intègre le genre à la deuxième personne du singulier pour distinguer le masculin du féminin, de même que pour les autres pronoms personnels, sauf la première personne. D'un autre côté, en arabe classique, le nombre est singulier, duel (servant à désigner deux personnes ou deux choses) et pluriel ; à la différence du français qui comporte seulement le singulier et le pluriel. À la différence du français, l'arabe ne possède pas un article indéfini. Un syntagme nominal indéfini introduisant une information nouvelle est tout simplement un nom sans aucune marque. L'article défini « **أ** » est invariable en genre et en nombre.

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.

4. Les erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites

4.1. Présentation du corpus

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.

Notre choix s'est porté sur des apprenants algériens de 3^{ème} année du secondaire², âgés de 18 à 21 ans. 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 de lettres et langues étrangères. Le public ciblé est constitué d'apprenants algériens dont la langue maternelle est l'arabe dialectal. Ils sont déjà familiarisés avec le français après neuf ans d'apprentissage dans le cadre scolaire ; depuis l'école primaire jusqu'en terminal. Dans ce sens, nous avons été amenée à proposer à ces élèves la rédaction d'un texte argumentatif. La consigne était la suivante : « Etes-vous pour ou contre l'émigration vers les pays d'Europe ? Pourquoi ? » Ce sujet, souvent discuté par les jeunes et les adolescents, fait partie des préoccupations des adolescents algériens souvent émerveillés par la vie en Europe et permet aux élèves d'exprimer leurs idées et de justifier leurs points de vue.

Notre corpus est composé de 60 productions écrites qui seront analysées du point de vue quantitatif et qualitatif afin de répondre aux questions de notre recherche.

4.2. Méthode

En premier lieu, nous optons pour une approche qualitative qui vise à identifier les différentes erreurs morphosyntaxiques et à les expliquer en fonction des différents facteurs agissant sur leur existence. En deuxième lieu, nous passons à l'analyse quantitative pour saisir le type de contrainte morphosyntaxique qui a posé le plus de problèmes aux apprenants en rédigeant en L2.

Le choix de cette approche mixte se justifie par le fait qu'elle nous permettra 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.

4.3. Commentaire

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 18 % pour l'emploi du genre et du nombre des noms, à 13% pour la classe des articles, tout comme un pourcentage de 17% pour la classe des prépositions et de 8,7% pour la classe des adjectifs qualificatifs. Quant aux erreurs portant sur les adjectifs démonstratifs, possessifs et indéfinis, elles atteignent un pourcentage de 11%. La classe grammaticale la plus défectueuse est celle des verbes avec un pourcentage de 23%.

4.3.1. Erreurs dans la classe grammaticale des déterminants du nom

L'analyse du corpus nous indique que les apprenants ont fait en moyenne 95 erreurs évidentes dans l'emploi des articles pour un total de 728 erreurs relevées. Cette catégorie représente donc environ 13 % des erreurs relevées dans les copies des apprenants. L'analyse des énoncés déviants au niveau de l'emploi des articles nous a permis de constater que presque toutes les erreurs analysées dans notre corpus proviennent de l'interférence de la langue arabe (94%). Dans ce sens, nous avons relevé, d'après notre

corpus, un ensemble d'items qui témoignent de ce processus :

A 13/ « **Une phénomène* » au lieu de « *un phénomène* »

A 21/ « **La visa* » au lieu de « *le visa* »

A24/ « **Le solution* » au lieu de « *la solution* »

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 de l'arabe dialectal « El ». A titre d'exemple : « El-phénomène, El visa, El-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-mêmes, ces mots leur sont connus, et sont gravés dans leurs mémoires mais pas leur genre.

L'une des erreurs relativement fréquentes 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* ».

Ces exemples permettent de constater que l'emploi de ce pronom demeure problématique chez la plupart des participants étant donné 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 : (لك) [*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.

4.3.2. Erreurs dans la classe grammaticale des prépositions

La compilation des résultats nous montre une moyenne de 128 erreurs évidentes affectant la classe grammaticale des prépositions pour un total de 728 erreurs. Cette catégorie représente 17,58 % de toutes les erreurs et sont donc celles que l'on rencontre le plus souvent chez les participants à l'étude.

De façon générale, nombreux sont les apprenants qui ont des problèmes sérieux avec les prépositions. En effet, 111 sont dues à l'emploi erroné de cette classe grammaticale, soit 15,24% de l'ensemble :

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 »

A (88), 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 la catégorie prépositionnelle est réalisée 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. Il en est de même pour l'exemple A 49. Les contraintes exercées par le verbe « arriver », pour ce qui est de la sélection de la préposition qui introduit son complément, sont très sensibles. Selon Riégel, le complément indirect du verbe est un véritable actant dont le rôle sémantique est appelé par le verbe qui contrôle aussi sa construction sur le plan syntaxique et détermine souvent la préposition qui l'introduit (Riégel et al, 1994 : 223):

A76 : « **dans la France* » au lieu de « *En France* »

Concernant cet exemple, la non-compatibilité de la préposition « dans » avec le nom du pays « la France » est nettement saillante, puisque l'énoncé exige plutôt la préposition *en* 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 « en » (Genévière Dominique de salins, 1996 : 130). Cet écart peut être expliqué par la mauvaise compréhension des frontières sémantiques entre les prépositions qui pousse l'apprenant à se réfugier dans une représentation spatiale limitée et relativement liée à la langue arabe qui implique l'emploi de « fi » équivalent de « dans » en français.

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 (65 %). Néanmoins, ce constat ne peut nier l'existence des erreurs relatives à d'autres stratégies de simplification ou de calque sur d'autres structures identiques sémantiquement ou structurellement ; nous les avons regroupées dans la catégorie des erreurs intra-langue avec un pourcentage de 34%).

4.3.3. Erreurs dans la catégorie du verbe

D'après l'analyse de notre corpus, il apparaît que les erreurs de cette catégorie obtiennent une moyenne relativement élevée chez nos participants, soit 171 erreurs (23, 48% du total des erreurs). A l'intérieur de cette catégorie d'erreurs se trouvent les erreurs relatives à l'accord entre le verbe et son sujet, qui présentent la moyenne la plus élevée par rapport aux erreurs relevées sur la même catégorie (76 erreurs). Elles sont talonnées par les erreurs dues à la confusion sur les temps verbaux et leurs formes avec une moyenne de 67 erreurs. Par ailleurs, 28 erreurs émergent au niveau de l'auxiliaire.

A 14 / « *Des jeunes qui *aime *émigré* » au lieu de « des jeunes qui aiment émigrer »
 A 24/ « *ils *trouve* » au lieu de « ils trouvent »

L'ensemble de ces exemples dévoile la mauvaise désinence des verbes. Dans ce sens, nous remarquons que la plupart des ces erreurs portent des morphèmes flexionnelles muets. En les prononçant à voix haute, 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* » (Barbier, M-L ; Piolat, A; Roussey, J-Y, 1998 : 84.).

5. 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 les erreurs de la même catégorie grammaticale peuvent être dues à différentes origines. Les résultats montrent que les apprenants ont commis plusieurs types d'erreurs morphosyntaxiques qui proviennent de différentes stratégies d'apprentissage. 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.

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 [...]* » (Porquier R, 1977 : 27). Et 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. En effet, en ce qui concerne les déterminants, les erreurs observées chez les apprenants semblent donc principalement liées à la complexité du fonctionnement de l'article en français et aux stratégies de calque 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. L'analyse effectuée a montré que les apprenants semblent aussi influencés par le schéma typique des articles en arabe dialectal où l'article défini [EL] s'applique à la fois au masculin et au féminin des noms ; ce qui rend la distinction entre les deux genres plus difficile en langue française. A cet effet, nous pouvons déduire que la classe grammaticale la plus affectée par le transfert négatif de la langue maternelle chez le groupe des participants est celle des déterminants, alors que les erreurs concernant le groupe verbal sont principalement dues à la sur-généralisation et à d'autres facteurs d'ordre pédagogique.

Dans la suite des erreurs interlinguales les plus récurrentes, les erreurs affectant la classe des prépositions viennent en deuxième lieu avec un pourcentage de 65 %. Sa substitution à une autre, son omission dans les énoncés produits par les participants ont entraîné un taux élevé d'erreurs. Quant aux erreurs de type intra-linguales, elles affectent plus particulièrement les temps verbaux et la conjugaison des verbes comme nous venons de le constater dans l'analyse. Bref, l'emploi de certaines classes grammaticales en français telles que les déterminants et les prépositions constituent une source de confusion pour les apprenants algériens.

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. A cet égard, nous pensons que les erreurs morphosyntaxiques que nous avons ciblées doivent constituer 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 et à mettre à jour ses connaissances antérieures comme l'a déjà évoqué Guy Fève il y a 29 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* » (Fève Guy, 1985 : 352).

Bibliographie

- Astolfi, J. P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Barbier, M., Piolat, A., 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 ». *Revue française de la pédagogie*, n° 122, *Recherches en psychologie de l'éducation*.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Corder, S. P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Revue Langages*, n° 57, p. 9- 15.
- Coste, D., Moore, D., Zarate G. 1998. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le Français dans le Monde*, Paris : CLE International.
- 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 ». *Synergies Algérie* n° 18, 2013, p. 175-193.
- Elimam, A. 1997. *Le Maghribi, langue trois fois millénaire*. Alger : ANEP.
- Fève, G. 1985. *Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Alger : OPU.
- Griggs, P. 2007. « Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères ». In: *Langue et parole*. Paris : L'Harmattan.
- Harrell, Richard Slade. 1962. *A short reference grammar of Moroccan Arabic*. Georgetown University Press.
- Porquier, R. 1977. « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives ». *Revue E. L. A* n° 25, p. 23-43.
- Salins, G. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier.
- Véronique, D. (dir.). 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Vygotsky, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Notes

1. D'après l'enquête effectuée, l'ensemble des lycéens ayant pris part à l'étude de cas 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 de lettres et de langues étrangères.
2. 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.