



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## L'impact de la morphosyntaxe dans la production écrite en 5<sup>e</sup> année primaire

**Fatima Zohra Fellah**

Université Mohamed Ben Ahmed, Oran2, Algérie  
fatima\_fellah@yahoo.fr

### Résumé

Notre étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. À travers l'analyse d'un corpus écrit par des apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire, nous avons constaté que ces derniers rencontrent des obstacles à l'écrit, précisément leur incapacité à assimiler et à appliquer les règles de conjugaison. Dans un stade initial d'acquisition, les apprenants éprouvent de réelles difficultés avec l'accord verbal. Nous avons pu nous rendre compte que ce genre d'obstacles est dû aux méthodes d'enseignement / apprentissage de cette activité, à la non compréhension et la mauvaise utilisation des règles, enfin aux exercices abordés en classe.

**Mots-clés :** enseignement/apprentissage, morphosyntaxe, assimilation, intégration, production écrite

### تأثير قواعد الصرف على التعبير الكتابي: حالة السنة الخامسة

**الملخص:** يندرج بحثنا في مجال تدريس / تعليم القواعد النحوية، وذلك من خلال مدونة أعدها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لما لاحظناه من عوائق يواجهونها في التعبير الكتابي، وخاصة عدم قدرتهم على استيعاب وتطبيق قواعد الصرف. ففي المرحلة الأولى للتأقن يواجه التلاميذ صعوبات حقيقية فيما يخص تصريف الأفعال. تمكنا من إرجاع أسباب تلك الصعوبات إلى منهجية تدريس / تعليم هذا النشاط اللغوي وإلى عدم الفهم والاستعمال السلي للقواعد وكذا إلى نوع التمارين المتناولة في القسم.  
**الكلمات المفتاحية:** التدريس/التعليم- النحو- الاستيعاب- التكامل- التعبير الكتابي .

### The impact of morphosyntax on written production of primary school learners

### Abstract

The present study fits in the field of the study of the teaching/learning of grammar. Through the analysis of a written corpus edited by primary 5th year learners, we noticed that the latter face serious problems in writing skills, particularly the inability to acquire and apply the conjugation rules. At the acquisition initial stage, the learners undergo serious difficulties with the regard to tense agreement. We

have been able to realize that such types of hurdles are due to the inappropriate teaching/learning process of the rubric, the misunderstanding and misuse of the targeted grammar rules. Besides, the selected activities dealt with in the classroom.

**Keywords:** teaching/learning, morphosyntax, assimilation, integration, written production

Savoir parler, lire et écrire sont des performances et des compétences solidaires les unes des autres. Mettre en correspondances ce qui se voit/s'entend et ce qui se voit/ne s'entend pas font entrer l'apprenant dans le rapport phonie/graphie du système français, ce dernier présentant de l'intérêt pour les linguistes et les didacticiens en raison de ses spécificités. Or, ce sont les mêmes spécificités qui posent des difficultés aux apprenants. La capacité à avoir une attitude réflexive sur le langage et son utilisation, puis à planifier ses propres processus de traitement du langage, en compréhension et en production contribue à la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignement/apprentissage de ces derniers (l'oral et l'écrit) consiste, d'un côté, à l'appropriation des règles et à leur mémorisation afin de permettre aux apprenants d'analyser les propos écrits, et de l'autre, à la prise de conscience du fait que le respect des règles n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression.

Pratiquement lors des cours de 5<sup>ème</sup> année primaire, nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés à appliquer les règles de la conjugaison dans leurs expressions écrites, malgré les préparations et les efforts fournis par les enseignants durant les séances pédagogiques quotidiennes. A l'opposé, les apprenants à leur tour au cours des révisions orales, donnent l'impression que les leçons des règles de conjugaison ont été bien apprises.

Cette contradiction nous pousse à chercher les causes de ce manque dans le but de trouver les difficultés rencontrées. Ces circonstances demeurent inconnues. Or vraisemblablement, elles conditionnent les étapes ultérieures de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite.

Ce constat nous conduit à formuler les questions suivantes :

- Quels sont les obstacles rencontrés pour les apprenants de cinquième année primaire lors du réinvestissement des règles morphosyntaxiques au niveau de l'écrit ?

Ce qui nous amène à envisager d'autres questions :

- Comment enseigner la conjugaison au primaire ?
- Quelle différence y a-t-il entre l'oral et l'écrit ?
- Une pédagogie exclusivement fondée sur l'exercice est-elle satisfaisante ?

- Quels sont les besoins de l'apprenant et quelles aides doit-on lui fournir ?

À travers ces interrogations, nous voulons étudier et analyser les erreurs afin de connaître les raisons de l'incapacité des apprenants à réinvestir dans leurs productions écrites les règles de conjugaison apprises (par cœur).

Ce qui rend l'apprentissage de la conjugaison difficile, c'est d'abord la richesse de son système verbal et sa complexité ; malgré le système de régularités qu'elle constitue, la complexité des marques de la conjugaison écrites est un handicap pour les apprenants. L'apprentissage des verbes représente une véritable épreuve, alors que « le verbe est le cœur de la phrase, sa raison d'être : sans lui, pas d'action, pas d'évènement, pas d'histoire » (Bonenfant, 2001 : 85).

## 1. Méthode

### 1.1. Présentation du corpus

Nous avons préféré travailler avec la classe de 5<sup>e</sup> année, qui est la fin du cycle primaire en Algérie ; elle cible un ensemble d'apprenants dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. À titre expérimental, nous avons porté notre attention sur une école primaire parmi tant d'autres située dans la wilaya de Tiaret, avec un effectif de 40 apprenants environ. Nous avons préparé et proposé différentes séances de conjugaison et de productions écrites animées par l'enseignante désignée.

Les apprenants ont déjà acquis une expérience pendant leur deux années d'apprentissage en langue française, au terme de cette année qui est leur troisième année de langue française, ils devraient témoigner d'un certain degré de maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit ; c'est une phase qui vise l'approfondissement des connaissances et qui poursuit la continuité du développement et la consolidation des compétences acquises en 4<sup>e</sup> année primaire, tout en continuant à faire progresser leurs apprentissages sur le plan linguistique en les impliquant dans le processus d'acquisition des connaissances.

### 1.2. Traitement du corpus

Pour observer les lacunes des apprenants, la production écrite est la forme la plus accessible dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère. Il s'agit d'une évaluation consistant en une expression écrite, à partir d'une situation d'énonciation précise. C'est dans cet exercice que les apprenants rencontrent des difficultés comme le note (Largy, 2000 : 20) : *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur*

*transcription graphique (écriture).*

Cette expérimentation se déroule en passant par des différentes phases pour arriver à produire un paragraphe cohérent.

Suite à la séance abordée avec thème indépendamment de la lecture d'un texte titré «L'hiver». L'enseignante accède à la partie de l'écrit s'agissant de compléter un texte à trous ne dépassant pas trois phrases. Les verbes proposés dans ces dernières sont mis à la disposition des apprenants à l'infinitif.

Nous avons porté notre attention et notre recherche sur l'apprenant pour vérifier s'il arrive à accorder les verbes avec leurs sujets et savoir les conjuguer.

### 1.3. Objectifs de l'activité

Comme dans toute discipline enseignée avec des objectifs précis, cette dernière (production écrite) contient ses principaux objectifs : compléter un paragraphe pour réinvestir des prérequis et appliquer les règles d'écriture (l'accord du sujet avec son verbe).

## 2. Résultats

La première phrase du texte était : « L'hiver (commencer) le 21 décembre et (finir) le 20 mars ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Commencer	Commence	90%
Finir	Fini	20%
	Finis	30%
	Finit	50%

Pour le verbe « commencer », nous avons obtenu 90% de graphie correcte avec terminaison correcte, mais l'oubli du «t» est plus fréquent pour le second verbe, «fini» ou «finis» au lieu de finit, un pourcentage de 50% des apprenants échouent à l'écrire correctement.

Selon notre analyse, concernant le verbe « finir » qui n'a pas été bien conjugué et accordé avec son sujet, certains apprenants n'ont probablement trouvé que la facilité de l'apprentissage mécanique de l'oral, ils n'ont pas appliqué les règles grammaticales. Par contre certains ont écrit le verbe « finir » avec la terminaison « is » au lieu de « it » ; cela nous renvoie à notre avis au remplacement du pronom personnel par un nom, ce qui a causé un obstacle à la conjugaison correcte.

Nous passons à la deuxième phrase du paragraphe : « Les jours (être) courts et les nuits (être) longues ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Être	sont	40%
	êtres	40%
	être	20%

D'après notre constatation concernant cette phrase : 40% d'apprenants ont réussi à conjuguer et accorder le verbe « être » avec son sujet.

40% des apprenants n'ont pas réussi à conjuguer et à accorder le verbe avec son sujet (*êtres* au lieu de *sont*). Tandis que la dernière catégorie des apprenants, d'un pourcentage qui s'élève à 20%, n'a pas pu répondre ni par juste ni par faux.

Selon notre analyse concernant cette phrase, un problème de perception se pose d'une manière générale chez les apprenants à cause probablement du changement radical du verbe. Tandis que pour d'autres, leur échec est dû à l'incompréhension du sujet qui doit remplacer le pronom personnel habituellement récité avec son sujet.

La troisième phrase se présente comme suit : « Le vent (souffler) et il (pleuvoir) souvent ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Souffler	souffle	90%
Pleuvoir	pleuve	60%
	pleuvent	30%
	pleut	10%

La terminaison du verbe du 1<sup>er</sup> groupe paraît si familière à l'ensemble des apprenants que la majorité a su transformer et conjuguer le verbe correctement. Or, le 2<sup>e</sup> verbe de la phrase (pleuvoir) ne paraissait pas aussi familier et facile que le verbe précédent, à tel point que le résultat a été décevant pour le plus grand pourcentage de la classe (pleuve, pleuvent au lieu de pleut).

Il est important d'attirer l'attention des apprenants non seulement sur la terminaison de certains verbes simples par rapport à ceux qui changent de radical, et sur d'autres verbes à titre d'exemple, qui ne se conjuguent qu'à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (verbes impersonnels).

Pour l'étude du verbe conjugué au passé composé, l'enseignante a proposé aux apprenants la phrase suivante : « Les hirondelles ont quitté leurs nids » tout en

les aidant et les accompagnant dans la conjugaison et en les laissant trouver la terminaison de l'accord du participe passé (exemple : ont/quitter).

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Quitter	quittés	50%
	quitté	50%

Nous observons que la moitié de l'effectif a trouvé une certaine difficulté syntaxique dans l'accord du participe passé avec un esprit de confusion du déterminant «les» qui précède le sujet. Cependant, cela nous renvoie à une mauvaise application de la règle grammaticale souvent mal comprise et delà mal appliquée (quittés au lieu de quitté).

La même procédure pédagogique a été appliquée pour cette dernière phrase du paragraphe « Les feuilles sont tombées ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Tomber	tombées	10%
	tombés	80%
	tombé	10%

Une minorité d'apprenants a réussi effectivement à accorder correctement le participe passé avec le genre du sujet, le reste de l'effectif qui est nombreux a su accorder le participe passé en ajoutant le «s» du pluriel mais l'oubli de l'accord du genre féminin (feuilles) est fréquent. Ce qui nous porte sur l'analyse suivante :

- Perturbation ou encombrement de l'esprit des apprenants ;
- Mauvaise observation et réflexion ;
- Ignorance du genre du mot proposé (féminin/masculin).

### 3. Analyse des erreurs

Le travail proposé aux apprenants nous a permis de relever différentes erreurs classées selon la typologie proposée par (Catach ,1980 :13-21).

La majorité des apprenants a commis des erreurs orthographiques à dominante phonogrammique, morphogrammique et quelques erreurs sur les homophones (erreurs à dominante logogrammique). L'élaboration de cette typologie est indispensable pour cerner leurs problèmes orthographiques.

#### - Erreurs morphogrammiques

Ce type d'erreurs est fréquent chez les apprenants parce qu'ils ne connaissent pas les accords grammaticaux ou verbaux. Elles correspondent en général à des

fautes de conjugaison, faute d'accord à l'intérieur du groupe verbal. Nous notons que celles qui ont trait aux morphogrammes grammaticaux sont essentiellement les erreurs provoquées par une méconnaissance des règles de morphologie flexionnelle. Les confusions portent par exemple sur les formes verbales : les erreurs de conjugaison, tout en distinguant les problèmes causés par l'utilisation d'une base non adéquate et les erreurs de terminaison dues à des confusions entre désinences homophones, exemple : « il finis » pour « il finit ».

L'accord dans le groupe verbal n'est pas encore acquis ou il est erroné. Toujours en ce qui concerne le verbe, les apprenants sont confrontés à une problématique : ils ont en effet plus de facilité avec la flexion très régulière à l'écrit qu'avec le changement de radical des verbes irréguliers qui, quant à lui, n'est pas prévisible à partir d'une règle.

Exemple : Il pleuve / il pleuvent pour il pleut.

Les apprenants ont rencontré des difficultés au niveau de l'archiphonème (E) dans la transcription des sons (é), ce qui explique les erreurs sur l'accord des participes passés : « Les feuilles sont tombés » pour « Les feuilles sont tombées ».

Les erreurs morphogrammiques correspondent aussi à l'oubli d'une lettre indiquant le genre ou le nombre :

« Les feuilles sont tombés » au lieu de « les feuilles sont tombées » ou « les feuilles sont tombé » pour « les feuilles sont tombées ».

### - Erreurs phonogrammiques

Elles sont ici également fréquentes, le mot écrit ne correspond pas au mot prononcé. Ces erreurs peuvent être d'ordre différent. Certains mots sont écrits avec des graphèmes qui ne renvoient pas au son réel. Selon (Fayol et Largy, 1992 : 80-98), la correspondance phonème/graphème est un système qui existe dans la langue française où les correspondances entre sons et lettres sont irrégulières, bien que l'apprenant apprenne des correspondances phonèmes/graphèmes, cet apprentissage ne suffit pas, car il ne peut pas pratiquement lire et écrire tous les mots.

Le code de l'écrit renvoie à une manière particulière de transcrire les lettres en sons que l'on entend, ce code n'est pas toujours régulier, certains mots comportent en effet, des irrégularités qui les rendent difficiles à décoder par stricte application des correspondances graphophonologiques. Par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes comme les marques du féminin (le / e / à la fin d'un nom). D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps 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 est caractérisé par une certaine économie morphologique (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 :30).

(Dubois, 1965 :22) attribue aux morphèmes redondants de l'écrit le même rôle que la prosodie à l'oral, c'est-à-dire celui de marquer la cohésion dans le syntagme nominal ainsi que la cohésion entre les phrases. Les exemples ne manquent pas qui mettent en évidence cette opposition de l'écrit et de l'oral au niveau grammatical.

### - Erreurs logogrammiques

Là encore nous avons relevé des confusions entre les principaux logogrammes grammaticaux, une partie des apprenants a confondu certains homophones «son» pour «sont». Tandis que nous laissons de côté les logogrammes lexicaux, il convient ici de faire un travail de vocabulaire, d'apprendre l'écriture de certains mots car l'apprenant ne peut pas les inventer ; il traite le mot écrit comme une image dont il n'est pas capable d'analyser les parties, cette voie logogrammique doit favoriser la constitution d'un lexique initial mais pas des mots inconnus.

Il ressort de l'analyse de cette production que les apprenants écrivent en général comme ils entendent. La moitié des mots est erronée parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les outils pour avoir le temps de consacrer leur attention à la structuration de la pensée ; en revanche, ils sont capables de produire certains mots phonétiquement justes. Donc le principal obstacle à l'écriture provient d'un manque de connaissance des différents graphèmes ou à la méconnaissance des règles d'orthographe.

Ces erreurs de classification mettent en évidence une catégorie de fautes de conjugaison extrêmement nombreuses, celles de confusion de personne ou d'effacement des marques personnelles. L'apprentissage de l'oral a besoin d'un support écrit, l'oral doit pouvoir être présenté sous forme de symboles phonétiques. Un élève apprend à oraliser l'écrit et donc acquérir les règles de correspondance entre écrit et oral. Deux visions opposées peuvent être identifiées, celle de Marry-Annick et Laurent Danon (1998) : « De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à la grammaire du français écrit telle que nous la connaissons » : et celle de Dandurand (2001 : 229-239) en partant du principe exposé par Françoise Gadet selon lequel si l'oral n'est pas l'écrit, la langue est un système unique à deux manifestations, et que même si les distinctions ne sont pas négligeables (...), les formes divergentes ne sont pas suffisantes pour conduire à poser deux systèmes; il faut faire la différence entre oral spontané et écrit oralisé.



L'orthographe est un problème épineux pour les apprenants :

- sur le plan phonologique, car plus c'est régulier, plus l'acquisition est rapide
- sur le plan phonographique car il s'agit d'amener l'apprenant à comprendre que l'écrit marque les sons du langage et dans un second temps que les mêmes sons s'écrivent ou ne s'écrivent pas de la même façon.

#### 4. Interprétation des causes d'erreurs

Après avoir opéré une classification des différentes graphies fautives et avoir cerné les représentations des apprenants, nous proposons des types d'exercices afin de s'assurer de la solidité des acquis. Cela dépend souvent de l'application plus ou moins efficace de celles-ci. En effet, il y a une différence entre savoir et savoir-faire et c'est le savoir-faire qui est problématique ; la règle est sue mais l'application demeure problématique, puisque l'apprenant ne connaît pas le cas où la règle doit être appliquée. Enfin, ce que l'on appelle couramment le manque d'attention peut entrer en jeu : l'absence d'attention manifeste peut être la cause du problème.

La grammaire en classe de FLE évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage, ces derniers font partie de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

La place de l'exercice dans la pédagogie de l'orthographe grammaticale est incontournable. L'exercice indique la nature et le lieu de la difficulté, il se donne comme application la formation pratique d'une leçon et plus précisément d'une règle. Autrement dit, l'exercice consiste à juger des connaissances de l'apprenant afin de lui permettre de sauter l'ensemble du cours s'il le maîtrise déjà. Par conséquent, on peut tester l'état de ses connaissances à l'aide des exercices, le but de ces derniers étant surtout d'assurer que l'apprenant possède les prérequis nécessaires à l'acquisition de ses connaissances ; ils peuvent par exemple le renvoyer aux parties du cours qu'il maîtrise mal pour les revoir. Cela permet probablement à l'apprenant de consolider ses connaissances.

Les types d'exercices proposés dans le manuel scolaire de 5<sup>e</sup> année primaire sont présentés d'une manière diverse allant du plus facile au plus difficile et distinguent :

- a) Les exercices de reconnaissance (souligner, encadrer, relever, et classer) ;
- b) Les exercices de transformation (passer d'une structure à une autre) ;
- c) Les exercices de production (compléter, remettre en ordre pour construire une ou plusieurs phrases correctes).

Les exercices sont indispensables sur le plan pédagogique et pratique, ce sont les sources mêmes de notre information sur le plan théorique enseigné aux apprenants. Nous citons à titre d'exemple une forme et procédure d'exercices proposés au niveau de 5<sup>e</sup> AP.

#### 4.1. Remplir des trous

L'exercice à trous a des mots manquants, ces derniers sont par exemple des verbes ou un vocabulaire spécifique. Il est utilisé pour tester la compréhension de l'apprenant dans une activité particulière (orthographe, conjugaison, grammaire, etc.). Il y a deux façons de faire des exercices à trous :

- Elaborer une liste de choix possibles pour chaque blanc, c'est-à-dire fabriquer un exercice de texte à trous et l'apprenant aura le choix des mots. Il s'agit parfois d'accorder un certain nombre de mots écrits entre parenthèses, c'est l'apprenant qui décide de l'accord à faire ou à ne pas faire. Tantôt, la terminaison du mot ou du verbe manque, tantôt c'est le mot entier qui manque.
- Laisser des blancs et demander aux apprenants de compléter des phrases.

L'exercice à trous a des avantages et des inconvénients comme dans tout domaine. Son avantage est de localiser la difficulté. Le trou c'est le lieu où il faut faire attention, mais l'intérêt n'est pas la découverte du mot en lui-même, le but est de développer aussi chez l'apprenant des stratégies face un mot non compris même s'il sait le déchiffrer, mais ce qui a été mobilisé pour découvrir le mot, c'est surtout sa fonction et une approche de son sens. L'inconvénient de cet exercice, c'est qu'écrire ne consiste pas à remplir des trous par des mots ou des marques ; l'apprenant construit des structures mais n'écrit pas.

Les apprenants n'ont pas l'habitude de recevoir des exercices de commentaires orthographiques, soit pour justifier un accord, soit pour interpréter un texte à partir d'une lecture qui s'appuie sur des indices orthographiques et morphologiques ; les exercices qu'on leur propose ne relèvent pas de la reconnaissance et de l'observation-explication. De ce fait, les diverses erreurs relevées lors de l'expression écrite proposée aux apprenants nous ont permis de formuler les problèmes posés :

##### 1. Identifier les classes de mots

Lors de l'activité proposée, nous avons observé que l'attention des apprenants n'est pas portée sur la nature des mots à cause de l'importance des exercices mécaniques, ce qui les a amenés à un manque de réflexion (avoir à vérifier genre et nombre à la fois). La raison en est aussi le plus souvent un problème de vocabulaire,

une difficulté de repérer le genre d'un mot lorsque celui-ci est induit par le sens de la phrase.

## 2. Saisir la structure de la phrase en groupe

D'après l'expression écrite des apprenants, nous avons pu constater que les phrases construites avec le verbe «être» n'étaient pas évidentes, parce que la phrase n'est pas du modèle simple. Cela tend à ne plus rendre apparente la structure grammaticale, surtout quand il s'agit de l'éloignement des éléments, celui du sujet avec le verbe, ou remplacement du pronom personnel habituellement récité par un nom.

## 3. Ecrire ce qui ne s'entend pas

Bon nombre d'erreurs concernent des terminaisons non perceptibles à l'oral, la morphologie du verbe par exemple.

## 4. Tout contrôler en même temps

La production écrite est une tâche difficile pour les apprenants, ils doivent apprendre à parcourir ce qu'ils viennent d'écrire : transcription correcte des sons, vérification du genre et nombre des mots, catégorie des adjectifs et celle des participes passés... sans oublier le fil de l'idée.

## 5. Discussion

Nous ne pouvons soulever qu'un certain nombre de points qui contribuent à expliquer les phénomènes observés dans nos données.

L'orthographe grammaticale apparaît comme un des points de langue les plus compliqués à améliorer et à évaluer dans les productions écrites. L'apprenant est un individu à part entière, il convient que l'enseignant fasse sans cesse un retour sur sa pratique afin qu'elle soit le mieux adaptée. Il s'agit pour lui de chercher à mieux connaître l'apprenant, de tenir compte de ses propres difficultés et de s'y adapter dans le souci de sa réussite. A ce propos, (Bessonnat, Cordary et Ducard, 1998 :104) soulignent que :

« En plus de l'établissement de bilans orthographiques, il convient également de clarifier les causes éventuelles des erreurs et de faire en sorte que l'élève retrouve le cheminement qui le conduit à adopter telle solution plutôt qu'une autre. Gageons que cette étiologie des erreurs est un levier puissant pour fonder une appropriation sur le long terme, si on veut bien considérer que l'élève, pour prendre conscience d'un dysfonctionnement, doit être capable d'un raisonnement métalinguistique ».

C'est pourquoi une séance d'aide consacrée à l'explication des erreurs est indispensable. En effet, quand l'enseignant souligne les erreurs de ses apprenants et leur demande de les corriger en rappelant la règle, il ne les aide pas à réfléchir sur le pourquoi des erreurs ; il serait préférable que l'enseignant amène ses apprenants à prendre conscience et à réfléchir sur leurs erreurs. Solliciter la réflexion de l'apprenant est un moyen de s'assurer de ce qui est compris ; avec une telle pratique, il les incite à observer les régularités ainsi que les irrégularités de l'orthographe française pour mieux les mémoriser. Habituer les apprenants à cette pratique dans l'enseignement du français va les amener à progresser et prévoir une longue période de conceptualisation et de développement des structures de base. On peut croire que cette pratique favorise la compréhension des règles grammaticales et le développement des connaissances conditionnelles responsables du transfert en production écrite.

## **6. Propositions de tentatives de remédiations**

Cette partie de travail de réflexion vise à montrer qu'on peut remédier à certains cas d'échec, en dotant les apprenants des moyens nécessaires pour l'assimilation des connaissances enseignées, en essayant de montrer que l'acquisition peut conduire à une amélioration dans ce domaine et combler les propres lacunes de l'apprenant par divers moyens. Nous sommes nombreux à élaborer des éléments de réflexions qui nous aideraient à améliorer l'enseignement du français et à en montrer l'intérêt afin que le développement morphologique de l'écrit soit de plus en plus correct et suive un développement graduel.

### **6.1. La dictée**

Il est intéressant de travailler la grammaire par l'utilisation de la dictée. Celle-ci est un outil d'apprentissage pour les apprenants vu les avantages qu'elle peut offrir.

La dictée est un exercice comme les autres. C'est un bon exercice d'entraînement parce qu'elle aide l'apprenant de gérer son orthographe en contribuant à la constitution progressive du mot ; c'est un instrument d'acquisition et de contrôle qui permet d'apprécier les connaissances : orthographe grammaticale, orthographe d'usage, conjugaison, transcription d'un message oral en un message écrit, mécanisme de la phrase, relations graphie-son, rôle des divers termes et des parties du discours. Elle mobilise l'attention et la perception auditive et visuelle de façon efficace.

La place de la dictée sans être l'unique moyen d'évaluation, ni le plus probant, permet l'évaluation des acquis. Elle peut aussi devenir une intéressante situation d'apprentissage.

## 6.2. La lecture

La lecture représente encore de nos jours, à l'école et plus tard, le moyen privilégié d'accès à la connaissance.

*L'apprenant n'est pas simplement producteur : la place de la lecture dans l'enseignement du français témoigne qu'il est tout autant un récepteur, un consommateur de l'écrit. C'est une platitude de rappeler que lire, ce n'est pas seulement déchiffrer, c'est comprendre et doter de sens un texte. Mais c'est aussi savoir prendre une distance de critique (...) dans la lisibilité interviennent des facteurs de mémorisation, puisqu'il faut garder en mémoire le début d'une phrase pour en comprendre la fin, et le début d'un texte pour le suivre jusqu'au bout. Mais des facteurs strictement grammaticaux interviennent également (...)* (Tamine, 2005 : 66).

Cette partie ne vise pas le sens propre du terme à savoir déchiffrer des mots et des phrases mais, dégager les avantages de la lecture qui affirment son importance, ainsi que son rôle dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

L'enseignement de la lecture a pour effet indirect de découpler l'apprentissage implicite qui se produit. Il aidera à l'acquisition de l'orthographe des règles. À force de lire, les structures de mot n'échappent pas à l'apprenant ni les règles de la lecture du mot. C'est l'un des avantages de cet enseignement/apprentissage qui permet à l'apprenant de se familiariser, par apprentissage implicite, avec les régularités des configurations visuelles (l'orthographe), les mots oraux associés à ces configurations (phonologie et lexique) et les significations associées à ces configurations (morphologie et lexique). L'apprenant améliore sa lecture, mais découvre aussi la morphologie des mots dans une phrase. Plus l'apprenant lit des mots et des phrases plusieurs fois au cours de la lecture, plus il s'imprègnera de son orthographe quasiment de manière inconsciente.

Notre propos était de mieux connaître les raisons de l'incapacité des apprenants à intégrer les règles de morphosyntaxe et particulièrement celles des conjugaisons dans leurs écrits. Le cas abordé dans notre étude nous a laissé pressentir à quel point le rapport à l'écrit des apprenants se construit sur des représentations de la langue, car cela comprend une importance composante linguistique qui fait appel à plusieurs dimensions : l'orthographe lexical incluant les phonogrammes, les

morphogrammes et les logogrammes et l'orthographe grammaticale regroupant la morphologie grammaticale et la morphosyntaxe.

Nous avons constaté qu'un certain enseignement des règles de la morphosyntaxe est fortement valorisé et joue un rôle primordial dans l'apprentissage. D'une part, l'application de ce dernier permet l'installation de connaissances que l'apprenant pourra utiliser de façon intentionnelle et mécanique lorsqu'il en aura besoin ; d'autre part, un enseignement implicite complètera et accompagnera l'apprenant vers une acquisition plus évolutive de ses connaissances en se servant de ses qualités mentales sur les plans de l'attention et de la réflexion afin de développer son intelligence linguistique et ses compétences pour aborder, sans difficultés, une production écrite personnelle.

### Bibliographie

- Bessonnat, D., Cordary, N., Ducard, D. 1998. « Conflits de tendances et dialogue pédagogique, du collègue au lycée ». *Le français aujourd'hui*, n° 122, p. 100-108.
- Catach, N.1980. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Hachette.
- Bonenfant, C.2001. *Boîte à outil- Grammaire, Syntaxe, Lecture et rédaction*. Canada : Modulo éditeur.
- Dubois, J.1965. *Grammaire structurale du français : nom et prénom*. Paris : Larousse.
- Fayol, M., Largy, P.1992. « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale ». *Langue française*, n°95, p. 80- 98.
- Gombert, J-E. 2002. « La problématique de la formation : autour du principe alphabétique ». Éducol, MEN. [En ligne] :<http://eduscol.education.fr/cid45913/la-problem...%EF%BF%BD-au-tour-du-principe-alphabetique.html> [consulté le 15-05-2017].
- Mary-Annick, M., Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Dandurand, R, B.2001. « Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral ». *Ela. Etude de linguistique appliquée* n° 122, p.229-239.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R.1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F.
- Tamine, J.G. 2005. *De la phrase au texte : Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
- Véronique, D. et Al. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.