

Fatima Zahra BOUTHIBA - f.bouthiba@univ-chlef.dz

Université Hassiba ben Bouali Chlef, Laboratoire TICELET Chlef

États des lieux des difficultés de la grammaire française au secondaire : conceptions, pratiques et perspectives d'évaluation

Article reçu le : 26.02.2023 /

Accepté le : 11.07.2023 /

Publié le : 22.08.2023

Résumé :

Cet article aborde les défis de la grammaire française pour les apprenants algériens. L'objectif est d'identifier les aspects grammaticaux les plus problématiques pour les apprenants et d'évaluer leur degré de conscience de ces difficultés. Nous supposons que les modalités d'évaluation associées à la notation, qui mettent l'accent sur les écarts par rapport aux règles de la langue, engendrent des discours d'opinion péjoratifs et créent un sentiment de culpabilité qui entrave souvent la progression de l'apprentissage. L'étude se fonde sur une approche comparative visant à déterminer s'il existe une corrélation entre les représentations des apprenants concernant la grammaire et leurs difficultés à ce niveau. Nous collectons des données auprès d'un groupe de lycéens algériens, analysons leurs représentations de la grammaire et identifions les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent lors de la rédaction. En croisant ces informations, nous cherchons à mieux comprendre le degré de prise de conscience des apprenants de leurs propres difficultés et son impact sur leur capacité à s'autoévaluer.

Mots-clés : Apprentissage de la grammaire, erreurs grammaticales, représentations, pratiques, évaluation

Assessment of French grammar difficulties in secondary education: conceptions, practices, and evaluation perspectives

Abstract

This article addresses the challenges of French grammar for Algerian learners and their level of awareness regarding these difficulties. The study aims to identify the most problematic grammatical aspects for the learners and evaluate their degree of consciousness of these difficulties. We hypothesize that the evaluation methods associated with grading, which emphasize deviations from language rules, generate negative opinions and create a sense of guilt that often hinders learning progress. The study is based on a comparative approach aiming to determine if there is a correlation between learners' representations regarding grammar and their difficulties at this level. We collect data from a group of Algerian high school students, analyze their representations of grammar, and identify specific challenges they encounter. By intersecting this information, we aim to understand the level of awareness among learners regarding their own errors and its impact on their ability to self-assess.

Key words : Learning grammar, grammatical errors, representations, practices, evaluation.

Pour citer cet article :

BOUTHIBA Fatima Zahra (2023). États des lieux des difficultés de la grammaire française au secondaire : conceptions, pratiques et perspectives d'évaluation *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 209-229. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le sujet de l'erreur, souvent associé à l'échec scolaire, est une question complexe car il comporte un volet théorique ainsi que des réalités pédagogiques et psychologiques parfois en contradiction avec la théorie. En effet, dans les travaux de recherche en didactique (Astolfi, 1997 ; Meirieu, 2017), l'accent est mis sur le caractère instructif de l'erreur, censé aider les apprenants à améliorer leur apprentissage. Cependant, dans les pratiques de classe, la réalité est tout à fait différente dans la mesure où l'évaluation est souvent utilisée comme un outil de classement ou de sanction, notamment à travers la notation provoquant par la suite un jugement péjoratif d'échec ; une représentation souvent destructive qui risque d'accompagner l'apprenant à l'école, dans sa vie associative et même au sein de sa famille.

En effet, dans le système éducatif actuel, la conception négative de l'erreur peut persister en raison de la façon dont l'évaluation est gérée. Les apprenants peuvent ressentir de la pression pour éviter les erreurs et obtenir de bonnes notes, ce qui peut conduire à un environnement peu propice à l'apprentissage et à l'évolution de l'apprentissage. Ces considérations nous permettent de mettre l'accent sur un point particulièrement important ; il s'agit des représentations associées à la grammaire française dans la mesure où la question de la grammaire constitue un point épineux dans l'apprentissage de la langue française.

Dans le but de connaître réellement ce qui se passe dans les classes du secondaire en Algérie, nous avons opté pour l'étude des pratiques des apprenants dans une perspective comparative afin de déterminer si les représentations linguistiques associées à la grammaire sont corrélées à leurs difficultés langagières lors de la rédaction en classe. En effet, partant du constat de difficultés grammaticales observées chez les apprenants du secondaire lors de la rédaction en classe au lycée Echahid - Belhadj Kacem - à Chlef, nous formulons la question de recherche suivante : Quels sont les éléments de la grammaire française qui posent le plus de défis aux apprenants algériens de langue française ? Dans quelle mesure sont-ils conscients des difficultés qu'ils rencontrent à ce niveau ? Autrement dit, dans quelle mesure pouvons-nous établir des liens entre les types d'erreurs commises et les types d'erreurs déclarés afin de mieux comprendre les relations que les apprenants établissent avec la grammaire française et leur auto-évaluation ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons collecté des données quantitatives et qualitatives sur les erreurs commises et les représentations liées au degré de difficulté des aspects grammaticaux ressentis par les apprenants en FLE. Nous émettons l'hypothèse que les apprenants ayant des

difficultés plus importantes peuvent présenter une faible prise de conscience de leurs erreurs grammaticales ou éprouver des difficultés à les repérer. Cette situation pourrait perturber le processus d'autoévaluation et la progression de l'apprentissage

Dans cet article, nous essaierons de nous intéresser à ces difficultés en explorant les pistes suivantes :

Tout d'abord, nous analyserons les erreurs grammaticales commises par les apprenants dans leurs productions écrites afin d'identifier les types d'erreurs les plus récurrents et d'établir une hiérarchie des difficultés rencontrées par ces apprenants.

Ensuite, nous présenterons des éléments d'analyse issus d'un questionnaire portant sur leur conscience terminologique en ce qui concerne les termes relevant du domaine de la grammaire. Quels aspects de la grammaire française sont considérés comme les plus difficiles par les apprenants ?

Enfin, nous expliquerons les liens existants entre les types d'erreurs commises et les types d'erreurs déclarés afin de mettre en lumière les relations que ces apprenants établissent avec la grammaire française et leur auto-évaluation.

1. L'écrit et la compétence grammaticale

1.1. Le processus rédactionnel et ses enjeux

L'écriture est une compétence fondamentale qui revêt une importance capitale dans l'enseignement / apprentissage des langues. Cependant, elle représente également un défi complexe tant pour les enseignants que pour les apprenants. Selon Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 :127), Pour réussir une production écrite, quatre critères essentiels entrent en jeu :

- La planification : également appelée « pré-écriture », cette stratégie offre une aide précieuse au rédacteur en lui permettant d'établir un plan initial pour sa production.
- La textualisation : afin de produire un texte cohérent, le scripteur élabore des représentations tout en tenant compte des choix lexicaux, syntaxiques et morphologiques.
- La révision : Ce processus permet au rédacteur de corriger ses erreurs et d'améliorer la qualité de son écrit.
- Le contrôle : cette étape d'évaluation permet à l'apprenant d'effectuer un contrôle final de sa rédaction.

Ces quatre critères sont essentiels pour la réussite du processus rédactionnel car ils contribuent à la cohérence, à la correction et à la qualité globale du texte rédigé. Afin de développer cette compétence, Bernard Courbon (1998) suggère qu'il est essentiel que l'apprenant acquière une connaissance plus ou moins exhaustive des règles de fonctionnement de la langue, tant au niveau de la phrase que du texte, tout en assurant une bonne gestion des différents processus de rédaction.

1.2. La compétence grammaticale

Mener une réflexion autour de la compétence grammaticale nous conduit à revenir sur la polysémie du mot grammaire qui implique différentes réalités : car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire.

Le Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde propose quatre acceptations principales pour définir la grammaire :

« Un principe d'organisation propre à une langue et intériorisée par les locuteurs de cette langue. », puis comme « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. » aussi, comme « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique, etc. Et enfin en tant qu'un ensemble de « connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » (Cuq, 2003, p. 118)

Ces définitions renvoient clairement à la polysémie liée au concept de la grammaire, ses emplois multiples et ses différentes conceptions. De leur côté, (Besse H. et Porquier R. ,1991, P 11) en proposent trois conceptions :

- 1) « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée » relatif aux régularités internes (caractéristiques morphosyntaxiques qui la distinguent des autres langues. (*La grammaire du français / La grammaire de l'anglais*),
- 2) « l'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement » qui découle des représentations explicitées que donnent les spécialistes, grammairiens ou linguistes (*un livre de grammaire*)
- 3) « la méthode d'explicitation suivie » ou encore aux méthodes qu'adoptent ces spécialistes pour enseigner méthodiquement ces régularités.

Dans la même optique, Besse et Porquier évoquent la notion de « *grammaire intériorisée* » pour désigner les règles que l'apprenant fait siennes tout au long du processus d'apprentissage.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), la compétence grammaticale est définie comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes. » (P. 89). Elle englobe la capacité à comprendre et à exprimer le sens à travers la production et la reconnaissance de phrases correctement structurées. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de savoir comment utiliser la grammaire, mais aussi de l'appliquer de manière à communiquer efficacement et de manière cohérente. Cette compétence revêt une importance capitale pour la réussite de l'activité rédactionnelle, néanmoins, elle constitue l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les apprenants algériens, ainsi que d'autres apprenants de français langue étrangère.

1.3. L'erreur grammaticale et les représentations associées

Du point de vue didactique,

Le rôle traditionnellement dévolue à la grammaire est de fixer ce qui est correct ou non, c.-à-d. ce qui est digne d'être enseigné. C'est, traditionnellement encore, la norme à partir de laquelle il n'y a pas de variation mais des erreurs voire même des fautes (Combettes et Lagarde, 1982 : 56).

Pour l'immense majorité des enseignants, la grammaire se résume aux règles morphosyntaxiques, et cette grammaire est présente dans nos classes. Elle occupe une partie très importante du temps dédié à la discipline du français, et tout écart par rapport à ces règles est considéré comme une erreur.

Jusqu'aux années 1960, l'erreur, synonyme de faute, a été considérée comme un obstacle, un point faible chez l'apprenant. Cette conception a été remise en question par les recherches portant sur « l'interlangue » menées par Corder (1980), Selinker (1972) et Besse et Porquier (1984), qui ont contribué à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et à l'évolution de cette conception. Cette nouvelle conception a été instaurée dans les différentes approches d'enseignement, comme le souligne Astolfi (1997, p. 118) :

« Depuis quelques décennies, nous nous sommes progressivement éloignés de la « faute », chargée de connotations négatives, qui a longtemps participé à la culpabilisation des apprenants et conduit à des effets contre-productifs chez ces derniers (augmentation du stress, baisse de l'estime de soi, inhibitions) »

En réalité, ces effets contre-productifs accompagnent souvent les apprenants et entravent l'apprentissage de la grammaire, du moment que la conception négative associée à l'erreur, souvent exprimée par les apprenants, demeure présente sur le terrain dans la mesure où l'évaluation est liée à la notation. Cependant, il est important de comprendre que les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage et que les expériences négatives peuvent, en fait, aider à renforcer la compréhension et la mémorisation des connaissances.

Même si l'approche centrée sur le développement a pris de l'ampleur ces dernières années, la peur de faire des erreurs persiste encore chez beaucoup d'apprenants. Les évaluations fondées sur la notation, qui accordent souvent une importance excessive aux erreurs, peuvent renforcer cette peur et entraver l'apprentissage de la grammaire. En effet, lorsque les erreurs sont considérées comme déterminantes pour la notation, les étudiants peuvent se concentrer sur la mémorisation des règles plutôt que sur la compréhension et l'utilisation de la grammaire dans des contextes réels de communication. Cela peut les empêcher de prendre des risques, d'explorer de nouvelles idées et de développer leur capacité à s'exprimer de manière fluide et naturelle en utilisant la langue cible. Pour éviter ces effets contre-productifs, il est important d'adopter des approches d'évaluation qui encouragent les apprenants à explorer, à prendre des risques et à apprendre de leurs erreurs, de cultiver une attitude positive envers les erreurs et de les considérer comme des opportunités d'apprentissage plutôt que comme des échecs.

En analysant les erreurs en fonction de facteurs cognitifs tels que les représentations et les conceptions des apprenants, on peut également avoir une meilleure idée de la façon dont ces erreurs peuvent être influencées par les connaissances linguistiques antérieures des apprenants et leur perception de la grammaire française.

2. Étude empirique

2.1. Objectifs et questions de recherche

L'objectif primordial de notre recherche est de faire apparaître les représentations envers les difficultés de la grammaire française. 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 aussi à 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. Nous avons formulé trois questions de recherche s'articulant autour de l'objectif initial :

Les difficultés de grammaire en FLE rencontrées par les apprenants lycéens trouvent-elles leur explication dans les représentations négatives vis-à-vis de la grammaire ? Quels aspects de la grammaire française sont considérés comme les plus difficiles aux yeux des apprenants ? Sont-ils conscients des difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la grammaire ?

2.2. Sujets enquêtés et outils d'investigation

L'expérience présentée a été mise en place dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste (P.R.F.U.) agréé à partir du 01/01/2022 et dont l'intitulé est : « Enseignement/apprentissage de la grammaire en Algérie : manuels scolaires, pratiques de classe et évaluation des productions écrites » au cours de l'année universitaire 2022-2023. L'un de ses objectifs est d'actualiser la recherche portant sur l'analyse des erreurs grammaticales en FLE.

Afin de répondre aux interrogations évoquées, nous avons procédé à la collecte de deux types d'enquêtes auprès des apprenants algériens de la 3^{ème} année secondaire au lycée Belhadj Kacem Noureddine à Chlef :

- Une production écrite réalisée par des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, qui facilitera la classification des erreurs grammaticales récurrentes afin de mieux comprendre la fonctionnalité des erreurs dans le système en construction de l'apprenant.
- Cette première enquête est suivie d'un questionnaire visant à recueillir les opinions de ces apprenants sur les points morphosyntaxiques les plus délicats pour eux.

2.2.1. Les productions écrites

Notre corpus est constitué de 100 productions écrites rédigées lors des séances consacrées à cette activité par des élèves de 3^{ème} année secondaire.

Dans un premier temps, nous procédons à une 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 les points grammaticaux les plus délicats pour eux.

Les erreurs sont catégorisées en fonction de la classe grammaticale ou de l'aspect qu'elles affectent. Ainsi, les points suivants sont retenus en raison de leur fréquence dans les copies des apprenants enquêtés : 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 : leur choix et leur omission ; et les conjonctions de coordination. Sur le plan syntaxique, les erreurs relevées portent principalement sur l'ordre des mots et la construction de la phrase.

Cette grille d'analyse s'appuie plus particulièrement sur le taux de fréquence des erreurs relevées. Ainsi, nous procéderons 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.

2.2.2. Le questionnaire

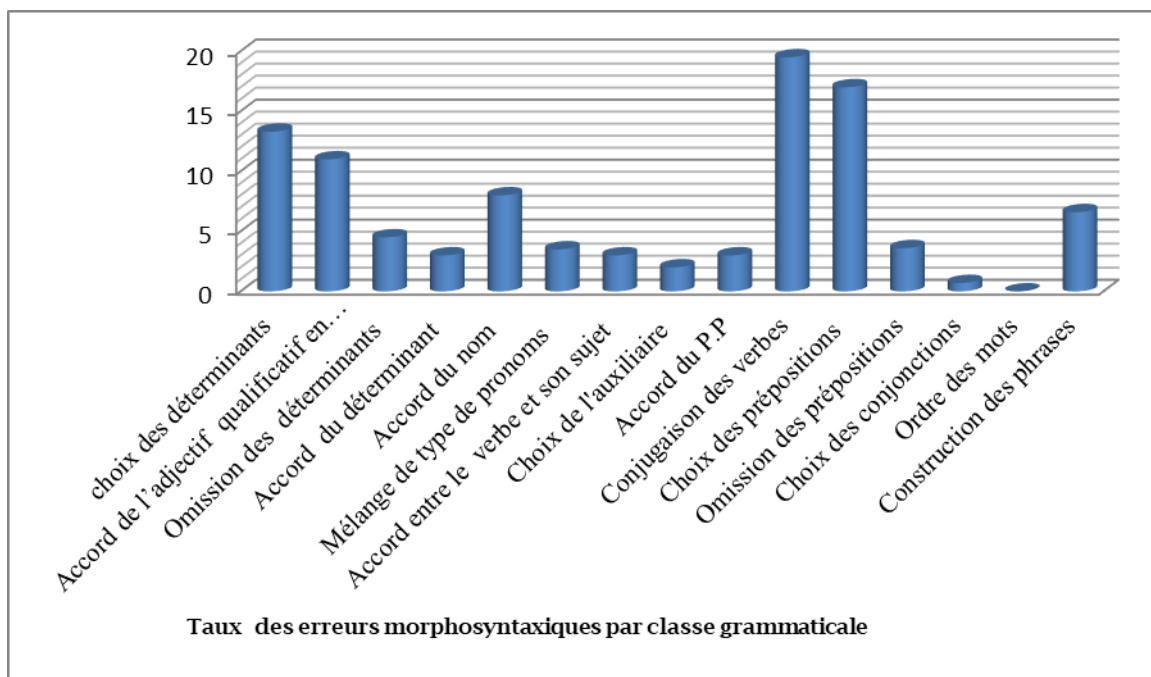
Pour déterminer si les difficultés rencontrées par les apprenants scripteurs correspondent à celles déclarées, il a été nécessaire d'inclure un questionnaire auprès de ces scripteurs pour connaître leur niveau de conscience. Les résultats de cette enquête vont être comparés aux données obtenues à partir de l'analyse des erreurs mentionnées précédemment afin de voir s'il existe des correspondances entre les deux. Si les difficultés déclarées par les apprenants sont effectivement reconnues comme telles par l'ensemble des scripteurs, cela pourrait aider à mieux cibler les interventions et les ressources d'apprentissage pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

2.3. Analyse des données

2.3.1. Productions écrites : Difficultés rencontrées par les apprenants

Pour présenter les résultats de manière plus claire, le graphique suivant illustre le nombre d'erreurs morphosyntaxiques relevées dans les copies des apprenants, afin d'identifier la classe grammaticale la plus problématique pour les apprenants.

Graphique 1 : Taux des erreurs morphosyntaxiques par classe grammaticale



En effet, les données indiquent que l'analyse quantitative des différentes erreurs relevées a donné des résultats très variés en ce qui concerne les classes grammaticales affectées. Les pourcentages des erreurs sont les suivants : 19,5 % pour les mauvaises désinences ou conjugaisons des verbes, 13 % pour le choix des déterminants, 17 % pour les prépositions, 11 % pour les adjectifs qualificatifs, et 7 % pour les erreurs de construction de la phrase. La classe grammaticale la plus défectueuse est celle de l'emploi du verbe, représentant 19 % du total.

Ces données montrent clairement que les erreurs les plus fréquentes identifiées lors de l'analyse quantitative concernent la conjugaison et la désinence incorrecte des verbes, ainsi que le choix des déterminants. Cependant, il y a également un nombre significatif d'erreurs liées à l'utilisation de prépositions et d'adjectifs qualificatifs. Bien que les erreurs affectant la construction de la phrase soient moins fréquentes, elles restent importantes à prendre en compte. Enfin, le pourcentage d'erreurs liées à l'emploi du verbe (19 %) souligne l'importance d'accorder une attention particulière à cette classe grammaticale afin d'améliorer les compétences linguistiques de ces apprenants.

2.3.2. Questionnaire : Difficultés déclarées par les apprenants

Dans la deuxième partie, nous cherchons à recueillir les perceptions de ce groupe d'apprenants concernant leurs difficultés morphosyntaxiques afin de

déterminer leur degré de conscience vis-à-vis de leurs difficultés grammaticales. Nous avons demandé aux participants d'identifier les aspects de la grammaire française qui leur posent le plus de difficultés dans leur processus d'apprentissage.

Une liste de 15 points morphosyntaxiques leur a été proposée afin de cibler de manière plus précise les classes grammaticales et les points les plus défectueux. Dans cette liste, nous nous sommes contentés de citer les éléments morphosyntaxiques qui ont posé le plus de problèmes aux élèves lors de la rédaction. Suite à cette liste « non exhaustive », nous avons ajouté une autre question qui permet aux témoins d'inscrire éventuellement d'autres difficultés. La consigne formulée était la suivante : « Rencontrez-vous d'autres difficultés ? Si oui, lesquelles ? »

Le tableau suivant illustre mieux les résultats obtenus :

Tableau 1 : Réponses des apprenants obtenus du questionnaire

Erreurs morphosyntaxiques fréquentes	Nombre	Pourcentage
☐ Accord du nom en genre et en nombre	14 /100	14 %
☐ Accord de l'adjectif en genre et en nombre	13/100	13 %
☐ Accord des déterminants en genre et en nombre	17/100	17 %
☐ Choix des déterminants	31/100	31 %
☐ Omission des déterminants	19/100	19 %
☐ Mélange de type de pronoms	37/100	37 %
☐ Accord entre le verbe et le sujet	12/100	12 %
☐ Choix des temps verbaux / Conjugaison des verbes	82/100	82 %
☐ Choix de l'auxiliaire	59/100	59 %
☐ Accord du participe passé	56/100	56 %
☐ Choix des prépositions	35/100	35 %
☐ Omission des prépositions	12/100	12 %
☐ Choix des conjonctions	13/100	13 %
☐ Ordre des mots	12/100	12 %
☐ Construction des phrases	41/100	41 %

Interprétation des résultats

La conjugaison des verbes est la difficulté la plus mentionnée : 82 % des élèves ont coché ce point qui comporte des règles et des exceptions. Sa maîtrise est donc difficile. D'autre part, nous pensons que cette difficulté est liée aux représentations linguistiques de la langue maternelle. Sachant que le système verbal de l'arabe diffère profondément du système français. Comme le note Cuq Jean-Pierre (1996, p. 52).

« 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 »*

Ces différences constituent souvent une contrainte pour l'apprenant qui n'arrive pas à changer ses habitudes mentales issues de sa langue maternelle. Ce résultat montre que pour la majorité des témoins, les règles de 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 %) mentionnées par les élèves. Ce point constitue une difficulté importante à maîtriser pour un nombre considérable de scripteurs dans la mesure où le choix de l'auxiliaire est régi par des règles de grammaire complexes et sa maîtrise pose problème aux élèves en raison de cette complexité : certains verbes sont tantôt transitifs, tantôt intransitifs et l'auxiliaire utilisé varie en fonction de la construction du verbe ; Ces spécificités linguistiques peuvent susciter chez les apprenants un sentiment de dépréciation s'ils se sentent découragés et déconcertés face à la complexité inhérente à la maîtrise de ces règles. L'apprentissage des auxiliaires exige une attention particulière, une pratique régulière et une familiarisation approfondie avec les différents verbes et leurs constructions.

L'accord du participe passé pose des difficultés à cinquante-six élèves sur cent (56 %). La construction de la phrase semble être une difficulté personnelle pour environ 41 % des témoins. À cela s'ajoutent les erreurs relatives à l'accord du déterminant en genre et en nombre, mentionnées par 11 % des élèves. 37 % des élèves déclarent avoir des difficultés liées au mélange de types de pronoms. Le choix des prépositions se révèle être un autre type de difficulté rencontré par 35 % des élèves. Le choix des déterminants se place 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, et d'autre part, qu'ils ont très peu ou pas de connaissances sur leurs fautes.

L'ensemble des représentations fournies par ces apprenants peuvent être justes parce que c'est réellement le cas ou bien parce qu'ils ont été déjà sujets d'une évaluation et ils ont échoué.

L'accent était mis également, dans le questionnaire, sur les conceptions des apprenants liées aux causes de ces difficultés : « A votre avis, quelles sont les

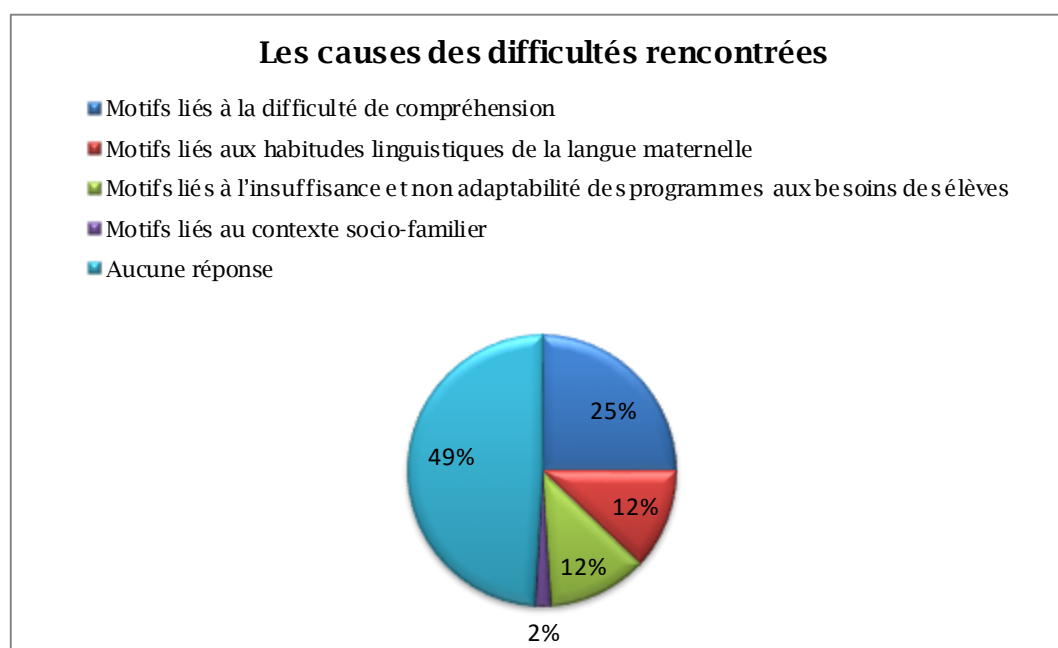
causes de ce (s) type(s) de difficulté (s) ? » Rappelons que la majorité des apprenants ont opté pour les difficultés liées au choix et à la construction des verbes. Par cette question, nous visons à cerner leurs justifications

Tableau 2 : causes proposées par les apprenants

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%

Le graphique suivant illustre mieux la différence entre les taux de justifications données

Graphique 1 : taux des réponses : causes proposées par les apprenants



Interprétation des résultats

Les résultats montrent que sur les 100 participants, 49 n'ont pas répondu à la question sur les causes de leurs difficultés morpho-syntaxiques en

français. Cela pourrait indiquer un manque de conscience ou de compréhension de leurs propres difficultés, ou simplement un manque d'intérêt à exprimer leurs opinions à ce sujet. Cependant, parmi ceux qui ont répondu, 25 % des élèves (soit environ 25 participants) ont attribué leurs difficultés à une mauvaise compréhension de la grammaire de la langue française. Cela suggère que ces élèves ont du mal à saisir les règles et les structures grammaticales spécifiques à la langue française. Ils perçoivent la grammaire française comme complexe et difficile à comprendre.

En outre, 14 apprenants sur les 100 participants ont déclaré que leurs difficultés étaient plutôt liées au système de la langue arabe. Parmi ces 14 élèves, 12 ont précisé que le système grammatical de la langue française était plus difficile que celui de la langue arabe. Cela indique qu'ils perçoivent la grammaire française comme plus complexe et plus difficile à maîtriser que celle de leur langue maternelle (l'arabe). Cet attachement à la langue arabe et ces comparaisons entre les deux langues nous font penser que ces apprenants ont du mal à reconstruire leurs représentations initiales qui restent toujours liées à leur premier système linguistique (celui de la langue maternelle), malgré les multiples expériences d'apprentissage, y compris l'anglais et même l'espagnol.

Ces résultats mettent en évidence deux facteurs importants qui influencent les représentations relatives aux difficultés grammaticales de ces enquêtés : la complexité perçue du système linguistique français et la différence entre les systèmes grammaticaux des deux langues en contact (l'arabe et le français dans ce cas). Les apprenants ont tendance à utiliser leurs connaissances et leurs règles grammaticales de la langue maternelle lorsqu'ils abordent une nouvelle langue, ce qui peut entraîner des erreurs ou des incompréhensions.

Dans ce sens et selon son étude menée auprès des élèves algériens dans le cadre de la réalisation de sa thèse de doctorat, (Seddiki Amar, 2013, P 55) 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) »

Ces constatations sont largement conformes à celles obtenues dans notre analyse. Le transfert linguistique fait référence à l'influence de la langue maternelle ou d'autres langues déjà apprises sur l'apprentissage d'une

nouvelle langue. En effet, 12 % de nos élèves mettent en avant les transferts négatifs de la langue maternelle, tout en ignorant les transferts positifs qui leur sont indispensables pour apprendre la langue 2 ou d'autres langues. Deux d'entre eux vont même jusqu'à affirmer que l'arabe complique l'apprentissage du français et le rend plus difficile, car ils se sentent obligés de formuler leurs idées en arabe avant de les traduire en français. Ils voient le problème résider dans l'utilisation de l'arabe pour formuler leurs idées, avant de les traduire en français. Ce processus conduit souvent à des énoncés agrammaticaux incorrects en raison du transfert des structures grammaticales de la langue maternelle à la langue cible.

Les justifications fournies par les apprenants peuvent être interprétées selon deux facteurs :

Les 25 % des élèves qui ont attribué leurs difficultés à une mauvaise compréhension de la grammaire française mettent en évidence une perception de complexité et de difficulté du système grammatical français qui comporte des exceptions et des règles spécifiques qui peuvent nécessiter un effort supplémentaire pour être maîtrisées.

Quant aux apprenants qui ont lié leurs difficultés au système de la langue arabe (12%), ils soulignent la différence entre les systèmes grammaticaux du français et de leur langue maternelle. Par ailleurs, ce qui est intéressant à comprendre ici, c'est cette comparaison qui reflète leurs conceptions limitées à une vision négative de leur langue maternelle

Dans ce cas, nous pouvons expliquer ce point par l'impact des conceptions des enseignants qui, dans leur souci d'enseigner correctement la langue étrangère et d'assurer une parfaite acquisition de celle-ci, n'autorisent pas l'utilisation de la langue maternelle en classe. Cela peut renforcer les représentations négatives des apprenants à l'égard de leur langue maternelle. Cependant, il est évident que la langue maternelle a été revalorisée grâce aux recherches récentes (Castellotti, 2001), qui ont démontré que la didactique des langues étrangères est en train de dépasser le tabou de la langue première dans les classes de langues et de s'orienter résolument vers un enseignement axé sur la flexibilité dans l'utilisation des deux codes linguistiques et le transfert des compétences et des connaissances. L'objectif est de créer un environnement plurilingue motivant, permettant à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère en valorisant et en exploitant son bagage linguistique acquis et vécu dans son expérience familiale et sociale, afin d'assurer la continuité de son parcours de formation.

Un pourcentage similaire est obtenu pour les raisons liées aux contenus et aux programmes d'enseignement de la grammaire. En effet, 12 % des élèves

considèrent que la source de leurs difficultés est liée à des problèmes pédagogiques, expliquant que les contenus enseignés ne sont pas adaptés à leurs besoins et ne répondent pas à leurs difficultés.

En somme, Nous constatons que le « mythe de la grammaire française complexe et difficile » continue de défier notre groupe témoin et demeure ancré dans la conscience linguistique de la plupart de nos enquêtés. Ces représentations témoignent d'un sentiment d'autodépréciation qui rend l'apprentissage plus difficile. Ce sentiment d'autodépréciation linguistique dénote un niveau de complexité que les individus ont développé vis-à-vis de leur propre pratique et qui s'exprime clairement dans leurs discours (groupe témoin) lorsqu'ils décrivent leurs représentations des difficultés auxquelles ils font face. Il est important, dans ce sens, de prendre en compte ces justifications des apprenants lors de la conception de programmes d'enseignement du français langue étrangère. Des stratégies d'enseignement adaptées peuvent être mises en place pour aider les apprenants à comprendre les particularités du système grammatical français, à surmonter les obstacles liés à la différence entre les langues et à faciliter leur apprentissage de grammaire française.

2.3.3. Comparaison des résultats obtenus

La troisième étape de l'analyse des données consiste à établir des liens entre la nature des conceptions des apprenants et leurs difficultés, afin de mettre en évidence des traits communs et d'en tirer des conclusions. Pour déterminer si les difficultés déclarées comme les plus dominantes correspondent à celles observées dans l'analyse de leurs productions écrites, nous utiliserons le tableau récapitulatif suivant qui nous permettra de comparer les représentations des apprenants avec leurs réelles difficultés au niveau morphosyntaxique. En d'autres termes, nos élèves sont-ils conscients de leurs véritables difficultés ? Peuvent-ils réellement reconnaître leurs difficultés grammaticales ?

Ce tableau, réparti en deux colonnes, synthétise les résultats obtenus suite à la comparaison effectuée entre le nombre d'apprenants ayant commis des erreurs dans leurs productions écrites : (colonne « erreur ») et ceux ayant mentionné ces erreurs comme étant des difficultés : (colonne « difficulté »).

Tableau 3 : Comparaison entre le nombre d'apprenants ayant commis des erreurs et ceux l'ayant cité comme difficultés :

	Difficulté	Erreur
Choix du déterminant	31%	68,7%
Accord de l'adjectif qualificatif	13%	65%
Omission des déterminants	19%	33,7%
Accord du déterminant en genre et en nombre	11%	26%
Accord du nom en genre et en nombre	14%	58%
Mélange de type de pronoms	37%	30%
Accord entre le verbe et son sujet	12%	25%
Choix de l'auxiliaire	59%	18%
Accord du participe passé	56%	23%
Choix des temps verbaux / Conjugaison des verbes	82%	77,5%
Choix des prépositions	35%	83,7%
Omission des prépositions	12%	35%
Choix des conjonctions	13%	7,5%
Ordre des mots	12%	3,7%
Construction des phrases	41%	48,7%

Interprétation des résultats

Dans l'ensemble, la plupart des apprenants (82 %) mettent l'accent principalement sur les difficultés liées au choix des temps et à la conjugaison des verbes. Ils considèrent à juste titre que la conjugaison des verbes est l'obstacle le plus important en grammaire ; 77,5 % des erreurs commises relèvent de ce point. Cela suggère que dans les représentations de la plupart des apprenants, la conjugaison des verbes joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue seconde. Ces résultats semblent largement correspondre à ceux obtenus lors de l'analyse de leurs erreurs. Par conséquent, nous pouvons conclure que les apprenants sont conscients de cette difficulté.

La construction des phrases constitue une autre difficulté mentionnée et commise par ces apprenants : 48 % d'entre eux ont commis des erreurs à ce sujet, et 41 % l'ont citée comme difficulté. Cependant, il est intéressant de noter l'écart entre le pourcentage d'apprenants ayant commis des erreurs sur les déterminants et celui d'apprenants l'ayant cité comme difficulté. En effet, peu d'élèves (31 %) ont déclaré avoir des difficultés avec 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 élevé d'erreurs commises dans le choix des prépositions (83,7 %) par rapport au faible pourcentage d'élèves l'ayant cité comme difficulté (35 %). Il en va de même pour les



erreurs commises dans l'accord des adjectifs qualificatifs : le nombre d'élèves les ayant commises est plus élevé que celui des élèves les ayant mentionnées comme difficulté.

En définitive, cette comparaison révèle que les erreurs constatées sur certains points grammaticaux ne correspondent pas aux représentations des apprenants, qui n'ont pas été en mesure de s'auto-évaluer de manière correcte à tous les niveaux. Mis à part leur connaissance des difficultés liées aux verbes et à la construction des phrases, la quasi-totalité des élèves de ces groupes ne sont pas conscients de leurs difficultés concernant les déterminants, les prépositions et les accords des noms et des adjectifs. Ces classes grammaticales ont posé problème à un grand nombre d'apprenants lors de la rédaction, mais peu d'élèves les ont mentionnées dans le questionnaire.

En résumé, les résultats de la comparaison révèlent que les erreurs grammaticales observées ne correspondent pas aux perceptions des apprenants. Ces écarts entre les erreurs commises et les difficultés mentionnées peuvent indiquer un manque de prise de conscience totale de certaines difficultés grammaticales. Cela souligne l'importance d'une analyse approfondie des productions écrites et des erreurs des apprenants pour comprendre les aspects spécifiques de la grammaire qui nécessitent une attention particulière dans l'enseignement.

Dans l'ensemble, ces résultats fournissent des informations précieuses sur les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants sont confrontés en matière de grammaire. Ils soulignent l'importance de l'enseignement et de la pratique ciblée de la conjugaison des verbes, de la construction des phrases, de l'utilisation des déterminants, des prépositions et de l'accord des adjectifs qualificatifs pour améliorer la compétence grammaticale des apprenants tout en développant une conscience de leur performance grammaticale qui les aide à surmonter les sentiments dépréciatifs envers un apprentissage conscient d'une compétence grammaticale.

Selon B. Lahire (1993), ce qui distingue les élèves réussissant à l'école de ceux considérés comme « en difficulté » est leur rapport avec la langue. Les élèves « en difficulté » considèrent la grammaire comme une science et l'utilisation de la langue comme une pratique intégrée dans leur vie quotidienne sans en avoir conscience. Cependant, les activités scolaires exigent une approche distanciée de la langue, qui permet de la considérer comme un objet d'étude. Il est important de permettre aux élèves d'avoir une conscience de leur propre performance linguistique grâce à l'enseignement de la grammaire en tant qu'activité intellectuelle, en utilisant une combinaison d'évaluation formative, d'auto-évaluation, de feedback constructif, d'enseignement

explicite et de collaboration en groupe. Cela les aidera à faire des choix conscients et à éviter les sentiments dépréciatifs envers l'apprentissage de la grammaire et ses difficultés, qui peuvent entraver le processus d'apprentissage.

Conclusion

Dans ce sens, de nombreux didacticiens ont proposé la mise en place de stratégies visant à aider l'apprenant à réfléchir sur ses erreurs, dans le but de dédramatiser la conception négative associée à l'erreur et de l'aider à découvrir les causes de ses erreurs. Selon Jean Pierre Astolfi (1997), l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et de son fonctionnement mental afin de pouvoir apprendre. Ainsi, les erreurs servent d'indicateurs des 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 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 ». (Chanson Chazalmartin Marie, 2006, p13)

Cette opération de réflexion sur son travail constitue un outil qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs. Astolfi souligne l'importance pour l'apprenant de s'appuyer sur cette réflexion critique, tandis que l'enseignant doit faire preuve de rigueur dans l'orientation de l'activité, sans compromettre l'autonomie de l'apprenant.

Et Comme le souligne P. Vianin (2006), il est essentiel que l'enseignant crée un climat de confiance et d'écoute dans sa classe. De telles approches, inspirées des modèles constructivistes modernes, aident les élèves à remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles qui accordent à l'erreur un statut plus positif. Cependant, cela ne pourra être réalisé qu'à travers une évaluation considérée comme un processus de développement plutôt que comme une simple mesure de rendement.

Vygotsky (2011, p121) affirme que pour que l'évaluation soit efficace, elle doit être *interactive et intégrative*. Lorsque l'évaluation se limite à un niveau interpersonnel, elle risque de devenir simplement un outil de jugement, sans aider l'apprenant à progresser. Au contraire, lorsque l'évaluation est intrapersonnelle, l'apprenant est en mesure de comprendre les commentaires et les critiques de l'évaluateur et de les utiliser pour améliorer son propre travail. L'idée fondamentale de Vygotsky est que l'évaluation doit être perçue

comme un moyen pour les apprenants de développer leurs compétences et de progresser, plutôt que comme une simple mesure de leur rendement.

Dans notre système scolaire actuel, l'évaluation est confrontée à une contradiction apparemment insurmontable : elle doit jouer un double rôle, à la fois soutenir l'apprentissage et servir de moyen de sélection scolaire. Face à cette contradiction, qui nécessite une mobilisation constante de tous les acteurs, il est essentiel de mettre en place une « *évaluation pédagogique incluyente* » qui fait progresser chaque apprenant et pour atteindre cet objectif, certaines conditions doivent être réunies :

- Sortir de la confusion entre « évaluation » et « notation » : l'évaluation ne doit pas se limiter à des mesures quantitatives (chiffres). Au contraire, il est important de se concentrer sur des indicateurs d'évaluation élaborés et construits par les enseignants eux-mêmes, en tenant compte des finalités de l'enseignement (l'accès à l'autonomie ; la participation / prise de parole en classe,)
- Une évaluation intériorisée : si les apprenants sont exigeants envers eux-mêmes, c'est souvent par crainte de sanctions. Cependant, notre objectif est de faire intérioriser cette exigence de manière intrinsèque et cela ne peut être réalisé qu'à travers des formes d'évaluation fondamentalement interactives : une évaluation devrait être une opportunité pour les apprenants de revoir leur travail et de l'améliorer.

Références bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, E.S.F.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier
- Blanc-Ravetto, M. (2005), *L'expression orale et l'expression écrite en français*, Paris, Ellipses.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009), *L'atelier dirigé d'écriture au CP*, Paris, Delagrave.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, (2001). Paris, Les Éditions Didier/ Conseil de l'Europe.
- Castellotti V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- 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>

Combettes B. & Lagarde J.-P., (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.

Courbon, B. (1998). *Concours de professeurs des écoles : épreuve de français*, Edition Vuibert.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.

Fiard, J., Auriac, E. (2005). *L'erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris, Harmattan.

Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères – situation naturelle ou guidée*. Paris, Harmattan.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.

Meirieu P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* (4^e éd.). Paris : ESF.

Seddiki A., (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.

Vianin P., (2006), *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre ?* Pratiques pédagogiques, Bruxelles, Edition De Boeck Université.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

Vygotski, L. (2004/1929). La psychologie concrète. In M. Brossard (Ed.) *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation* (pp. 231-255). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Vygotsky, (2011), *Une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* / Sous la direction de Frédéric Yvon et Yuri Zinchenko, Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'état de Moscou Lomonossov.

AUTEURE

Fatima Zahra Bouthiba est maitre de conférences en sciences du langage à l'université de Hassiba ben Bouali Chlef. Elle est cheffe d'équipe de recherche « APONE » au Laboratoire "TICELET" de la faculté des langues. Elle travaille particulièrement sur la linguistique appliquée à l'enseignement du FLE. Ses principales publications sont :

- « L'évaluation en contexte universitaire algérien : quelles contraintes ? quels réajustements ? » *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, Vol 15, N° 02, (Juin 2023), pp : 752 _ 759. www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/15/2/228128
- « Le roman-photo comme levier pour déclencher l'écriture créative en classe de FLE » *Studii de gramatică contrastivă* N° 39/2023, pp : 72 _ 82. <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2023/07/SGC-39-2023-71-81-Fatima-Zahra-Bouthiba.pdf>