

УДК 372.881.133.1'243

ББК Ч426.819=471.1-24+Ш147.11-022+Ш104

М. Бен Аммар
Гафса, Тунис

M. Ben Ammar
Gafsa, Tunisie

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ КАК ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

Сведения об авторе: Мохамед Бен Аммар, доктор лингвистики, Лицей ибн Шаббат Редейеф. Адрес: Тарир, Редейеф, Тунис; e-mail: benammarmohamed51@yahoo.fr.

LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET INTERFERENCES SYNTAXIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

RÉSUMÉ. Nous nous proposons d'étudier les difficultés d'apprentissage liées à des interférences linguistiques dues au contact avec l'arabe dans ses variétés dialectale ou scolaire. Notre objectif est essentiellement linguistique dans la mesure où nous tenterons de jeter les fondements théoriques et méthodologiques pour une description des erreurs syntaxiques dans l'apprentissage du français langue seconde en Tunisie, et de préciser le degré d'implication de la langue maternelle dans la production de ces formes grammaticales erronées.

La méthode à laquelle nous nous sommes référé est celle de la « linguistique contrastive » qui vise à confronter les énoncés déviants par rapport à la norme du français standard avec les formes linguistiques concernées de la langue cible, et à comparer ces dernières formes avec leurs homologues dans la langue source. Cette étude permet d'éclairer certains problèmes de la didactique du français au milieu arabophone, où cette langue occupe la position d'une L₂.

MOTS-CLÉS: Linguistique contrastive, analyse des erreurs, interférences syntaxiques, français langue seconde, enseignement des langues, apprentissage.

Auteur: Mohamed Ben Ammar, Docteur en sciences du langage, Lycée Ibn Chabbat Redeyef; adresse: Cité Tahrir, Redeyef, Tunisie; e-mail: benammarmohamed51@yahoo.fr.

M. Ben Ammar
Gafsa, Tunisia

CONTRASTIVE LINGUISTICS AND SYNTACTIC INTERFERENCES IN THE CLASSROOM OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

ABSTRACT. We intend to study the learning difficulties related to linguistic interferences due to contact with the Arabic in its dialectal or academic varieties. Our goal is essentially linguistic insofar as we will try to lay the theoretical and methodological foundations for a description of syntactic errors in learning French as a second language in Tunisia, and to specify the degree of involvement of the mother tongue in the production of these erroneous grammatical forms.

The method to which we have referred is that of "contrastive linguistics" which aims to confront the deviant utterances compared to the norm of Standard French with the relevant linguistic forms of the target language, and to compare these later forms with their counterparts in the source language. This study permits to shed light on some problems of teaching French in an Arabic-speaking environment where it occupies the status of a second language.

KEYWORDS: contrastive linguistics, error analysis, syntactic interference, French as a second language, language teaching, learning.

About the author: Mohamed Ben Ammar, PhD in language sciences from university of Nantes, Lycée Ibn Chabbat Redeyef. Address: Cité Tahrir, Redeyef, Tunisia; e-mail: benammarmohamed51@yahoo.fr.

Introduction
Les erreurs interférentielles témoignent à la fois d'une situation

pédagogique qui traduit le degré de réussite des hypothèses formulées par l'élève sur les structures de la L₂, et

d'une situation linguistique qui décrit les conséquences du contact des langues dont les structures sont plus ou moins différentes. Notre propos consiste à expliquer les interférences syntaxiques des apprenants arabophones à partir d'une étude comparée des micro-systèmes de la langue cible et de la langue source.

1. Contexte de la recherche

Cette étude tente de décrire quelques interférences syntaxiques dans l'apprentissage du français langue seconde en Tunisie, et de préciser le degré d'implication de la langue maternelle (l'arabe) dans la production de ces formes grammaticales erronées. Avant d'en parler, il apparaît nécessaire de mettre le point sur la situation sociolinguistique dans laquelle cette recherche se place.

La Tunisie post-coloniale a sauvegardé les jalons d'un bilinguisme franco-arabe érigé par le protectorat bien avant l'indépendance du pays. Pendant une longue période (1958-1990), la politique linguistique de l'Etat national a imposé le français dans la plupart des administrations commedans l'enseignement.

Dans l'enseignement secondaire, les matières scientifiques étaient dispensées en français. A l'université, la majorité de l'enseignement se faisait en langue française. Le discours officiel favorisait ce bilinguisme considéré comme un facteur indispensable à l'essor économique et social et à l'ouverture du pays sur le monde moderne. Ce n'est qu'avec la réforme de 1991 que le processus d'arabisation a pris le dessus sur la langue française. L'arabe a gagné du terrain au détriment du français aussi bien dans les discours officiels que dans les institutions étatiques. Dans l'enseignement, la réforme de 1991, qui a introduit l'enseignement de base, a concrétisé la tendance du discours officiel dans l'arabisation à travers l'utilisation de l'arabe dans l'enseignement des matières scientifiques pendant les neuf années de l'école de base. Le français a gardé ce privilège dans les quatre années du lycée.

L'anglais introduit comme langue étrangère dans le cursus scolaire depuis la première réforme de l'éducation nationale en 1958, ne cesse depuis des années, d'envahir les esprits des élèves. Enseignée aujourd'hui, depuis le premier

cycle de l'école de base (à l'âge de 11 ans) et pressentie comme la langue de la science, de la technologie et du commerce, l'anglais menace la suprématie historique de la langue française mais pas autant que l'auraient désiré certains intellectuels.

Quant aux usages réels du français, la situation s'avère hétérogène et plus compliqué. Depuis l'indépendance, la scène tunisienne connaît deux élites dont les orientations intellectuelles et idéologiques sont contradictoires: une élite qui se veut progressiste s'oriente vers l'occident et exerce sa «faculté de langage» essentiellement en français et une autre qui proclame que sa langue maternelle est l'arabe littéral s'attache intimement à l'héritage culturel, littéraire et philosophique de la civilisation arabo-musulmane. Paradoxalement, l'arabe tunisien qui constitue la langue de la communication pour la majorité de la population n'a jamais été au cœur du débat sur le bilinguisme. D'une manière générale, si l'on excepte une part infime exclusivement francophone, le peuple tunisien communique couramment en arabe dialectal.

Ainsi, nous pouvons dire que le paysage linguistique tunisien renferme trois composantes à savoir l'arabe tunisien, l'arabe littéral et le français. Sans doute, cette situation plurilingue et génératrice de conflits. D'une part, les sociolinguistes parlent souvent du rapport diglossique entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, voire entre une langue de prestige jouissant des bienfaits de la codification et une autre qui ne serait qu'une variété «impure» ou «corrompue» par rapport à la première. Cependant, l'accès d'un nombre de plus en plus important de tunisiens à la scolarisation et à l'arabe littéral moderne a permis d'atténuer les tensions entre les deux variétés. D'une autre part, le français, symbole de la dépersonnalisation coloniale, est toujours en conflit avec l'arabe littéral, emblème de la lutte contre la présence française.

En revanche, dans les communications quotidiennes, les tunisiens font principalement usage de l'arabe dialectal avec des emprunts de quelques mots ou segments à l'arabe littéral ou au français.

Cette situation de contact favorise, bien entendu, les phénomènes d'interférence et ouvre par conséquent la

voie à l'étude des structures empruntées à une langue ou à l'autre.

2. Cadre théorique et méthodologique

Le statut privilégié dont jouit l'erreur, aujourd'hui, est le fruit d'une évolution scientifique et le produit des efforts de grandes théorisations dans le domaine de la linguistique. Il est aussi le résultat d'un développement remarquable dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Nous pensons que l'enseignant ne saura tirer profit de ces théories si on les lui présente sous forme de recommandations et de directives sans prendre compte des présupposés théoriques et des fondements scientifiques qui ont contribué à cette nouvelle conception de l'erreur.

C'est pourquoi il s'avère obligatoire de mettre le point sur l'histoire de l'erreur en psycholinguistique pour rendre son statut actuel à ses origines théoriques et à ses présupposés épistémologiques.

D'une autre part, l'étude d'un corpus d'erreurs présuppose une présentation des principales théories de l'interaction entre la langue source et la langue cible. Nous exposerons ces théories tout en montrant leur évolution et leur apport à l'enseignement des langues.

2.1. Production d'écrits et production d'erreurs

Les puristes qui s'évertuent à prescrire la norme adoptent une attitude négative envers l'erreur, la considérant comme une manifestation de l'incompétence de celui qui la commet. Cette connotation « dépréciative » de l'erreur émanant des grammairiens soucieux de sauvegarder la variété linguistique des grands écrivains a été délaissée par les théoriciens de l'apprentissage. G. Bachelard admet que l'erreur joue un rôle positif dans la construction du savoir (Bachelard, 1993). Ainsi, tout itinéraire d'apprentissage est potentiellement jalonné d'erreurs significatives des hypothèses invalides formulées par l'apprenant sur le système linguistique de la langue cible.

Pour S. Pit Corder, l'apparition d'erreurs dans les productions langagières des enfants en langue étrangère ou en langue maternelle constitue un fait inéluctable, et traduit la progression des grammaires d'apprentissage, à travers la succession

des hypothèses (Corder, 1980). De ce fait, toute production langagière orale ou écrite d'un apprenant d'une L₂ est caractérisée par la présence des erreurs de langue ; c'est pourquoi un tel sujet a suscité, très tôt, l'intérêt de la science du langage qui l'a abordé de différentes manières. En didactique, l'erreur sollicite un traitement un peu particulier dans la mesure où, aussi bien en linguistique appliquée à l'enseignement des langues qu'en linguistique informatique, il est primordial de distinguer entre la notion de compétence et celle de performance. Cette distinction fonde la différence entre erreurs de compétence et erreurs de performance. C'est ce qui nous impose de jeter un regard sur l'évolution théorique de ces deux notions, pour pouvoir ainsi décrire et classer les erreurs de langue.

Nous ne pouvons comprendre la dichotomie compétence/performance sans référence à N. Chomsky. Celui-ci et les générativistes mettent l'accent sur la créativité linguistique de l'être humain. Pour eux, la compétence est la capacité du locuteur-auditeur idéal de produire et de comprendre une infinité d'énoncés qu'il n'a jamais entendus ; la performance est l'application de ce dispositif créateur de règles abstraites (Chomsky, 1971). Le projet chomskyen insiste sur la compétence au détriment des phénomènes liés à la performance, sous prétexte que cette dernière notion relève de la psycholinguistique et de la sociolinguistique.

Cette vision générativiste de la dichotomie compétence/performance a été jugée trop restreinte, car la compétence dont la manifestation est la créativité linguistique permettant au locuteur-auditeur idéal de produire toutes les phrases possibles d'une langue, contribue à étudier uniquement ce qui est grammaticalement correct ou acceptable.

Les autres aspects de l'activité langagière appartiennent à la performance qui contourne divers phénomènes du langage. En stigmatisant la désuétude de la tradition grammaticale, D. Hymes a élargi la notion de compétence pour contourner des éléments qui, avant lui, faisaient partie de la performance. Ce chercheur postulait que l'enseignement de la grammaire était insuffisant pour produire des communicants performants, c'est pourquoi il a forgé la notion

decompétence de communication qui le situait comme une exploitation sociolinguistiquement appropriée de la compétence linguistique chomskyenne, et où la grammaire n'est plus qu'une composante du savoir communiquer (Hymes, 1984). Sans contester la validité scientifique de la théorie de N. Chomsky, Hymes centrait sa critique sur la notion du locuteur-auditeur idéal. Cette notion théorique proposée par le maître de l'école générative pour distinguer ce qui est grammaticalement acceptable de ce qui ne l'est pas est nécessaire dans une communauté linguistique homogène, mais insuffisante.

Elle permet d'éradiquer l'infériorité raciale de certaines populations car le locuteur-auditeur est un être humain doté d'une capacité innée de produire toutes les phrases possibles de la langue.

Cependant, cette considération théorique s'affaiblit au premier contact avec les êtres humains de la vie courante dans des situations authentiques: au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant n'acquiert pas uniquement une connaissance grammaticale, mais il s'approprie une connaissance globale regroupant toutes les composantes, y compris le contexte d'emploi. Ainsi, la compétence du locuteur doit intégrer des facteurs sociaux et culturels, tels que :

- Les différences individuelles liées à des facteurs comme le niveau de scolarisation, l'appartenance à une couche sociale ou à une autre... etc.

- Le statut des niveaux de langue (littéral, standard, dialectal).

- L'acceptabilité sociale: les phénomènes sociaux peuvent avoir une influence sur les théories grammaticales dans la mesure où les limites de ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas diffèrent d'un groupe à un autre.

La définition que donne Hymes à la compétence en tant que compétence communicative puise ses origines dans les études sur l'acquisition des langues maternelles. C'est pourquoi la notion de compétence communicative a été intégrée, depuis sa diffusion, par le sociolinguiste américain, aux théories d'enseignement et d'apprentissage des L₁ et L₂; surtout les théories de traitement des erreurs, et particulièrement les erreurs grammaticales.

Cette définition de la compétence fait que les erreurs produites par

l'apprenant sont majoritairement classées comme des erreurs de compétence et non pas de performance. Ainsi, la compétence d'un apprenant d'une langue seconde est limitée par une appropriation insuffisante de cette langue à tous les niveaux (grammatical, lexical, culturel).

De même, la notion de compétence communicative a permis, en didactique des langues, de distinguer entre erreurs systématiques, qui ont une grande importance pédagogique, et erreurs non-systématiques, qui n'ont pas de valeur pédagogique parce qu'elles sont ponctuelles.

Ce point de vue contribue également à résumer les erreurs de performance dans celles que l'apprenant commet au cours de la communication et qu'il reconnaît juste après leurs productions, surtout dans les conversations orales à savoir les lapsus. Ce sont des erreurs liées à des facteurs extralinguistiques comme la fatigue, et qui disparaissent avec la disparition de leurs causes individuelles ou sociales.

Les erreurs de compétence prennent diverses formes: elles sont dues à une connaissance incomplète du système grammatical et reviennent aux différences dans les compétences des membres d'une même communauté linguistique comme le souligne Hymes.

Elles peuvent aussi provenir de la non-maîtrise des connaissances pragmatiques: le contenu pragmatique de certaines expressions peut se dérober aux locuteurs de la langue eux-mêmes, ce qui serait source de quelques erreurs systématiques. L'apprenant d'une langue étrangère ou seconde peut commettre les mêmes erreurs de performance que le locuteur natif, mais ses erreurs de compétence sont plus nombreuses et relativement différentes. Outre la connaissance grammaticale, l'apprenant d'une langue seconde a besoin de s'approprier d'autres aspects du langage.

Plus récemment, Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) présente une conception totalement nouvelle de la notion de compétence où l'on passe d'une dynamique d'apprentissage quasi-total d'une ou plusieurs langues à une dynamique interactive entre différentes langues. Dans ce cadre, l'on définit la compétence de communication comme suit: « Afin de réaliser des intentions communicatives, les

utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques.
- compétence sociolinguistique.
- compétences pragmatiques».

(CECRL 2001 : 86).

Dans cette même perspective, l'échelle de compétence langagière globale se compose de trois paliers généraux (A, B, C) subdivisés en six niveaux communs (A1, A2; B1, B2; C1, C2). Cette hiérarchie organise l'apprentissage des langues étrangères. Le niveau le plus élevé (C2) ne correspond pas à la compétence du locuteur natif. Celle-ci est loin d'être atteinte et c'est pour cette raison qu'elle ne peut pas constituer une référence ou un modèle idéal pour l'évaluation de la compétence linguistique des élèves.

2.2. Linguistique contrastive et erreurs syntaxiques

Dans toute situation d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, les erreurs révèlent les difficultés d'apprentissage des apprenants. Il est unanimement admis, de nos jours, que l'apprentissage des langues étrangères ou secondes est étroitement lié à l'acquisition des langues maternelles. Malgré l'impossibilité de reproduire les circonstances de l'acquisition de L₁ dans les situations scolaires, certaines stratégies d'enseignement préconisent d'encourager les apprenants aux conversations libres dans une tentative d'imiter le processus d'acquisition des langues maternelles. Dans une situation d'enseignement guidé comme celle à laquelle nous nous intéressons où l'itinéraire d'apprentissage des apprenants est escorté d'un cours de grammaire, les erreurs grammaticales présentes dans les productions écrites ou orales, et surtout celles qui touchent les questions programmées au curriculum témoignent de l'écart entre la compétence grammaticale et les tâches d'écriture.

Avant d'aborder l'analyse de notre corpus d'erreurs, nous présenterons les postulats de base de la linguistique contrastive et de l'analyse des erreurs ainsi que leur intérêt didactique.

2.2.1. LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE

Au milieu des années cinquante, C.C. Fries a émis son hypothèse sur le rapprochement entre la linguistique moderne et l'enseignement, il a considéré qu'il était nécessaire d'établir une comparaison entre la langue maternelle et la langue à apprendre dans l'élaboration des matériaux pédagogiques (Fries, 1945). Néanmoins, la linguistique contrastive a connu son véritable développement avec U. Weinreich dans ses études sur le bilinguisme (Weinreich, 1964). Il a fait de la notion fondamentale d'interférence une référence pour expliquer toute différence entre le discours du monolingue et celui du bilingue. Ainsi, les interférences se manifestent dans les écarts produits par le bilingue par rapport aux normes de chaque langue qu'il possède.

Le même principe de transfert a été exploité, ultérieurement, par Z. Harris dans un article intitulé «Transfer Grammar», où il a mis en place une méthode permettant de déterminer les différences et les similitudes entre les systèmes des langues en contact dans le but de proposer les germes d'une solution efficace aux problèmes posés par l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Z. Harris pense, en effet, qu'il suffit d'enseigner à l'apprenant d'une L₂ les différences entre celle-ci et sa langue maternelle, lesquelles différences sont définies comme étant les connaissances grammaticales pouvant engendrer les énoncés de la deuxième langue à partir de la première.

Les idées d'U. Weinreich ont été aussi développées par R. Lado (Lado, 1957) sous la forme d'une approche contrastive à finalité pédagogique. Il a mis en relief le rôle des études comparées proposées par la linguistique structurale dans la prédiction des problèmes d'apprentissage : la confrontation des structures linguistiques de la langue maternelle et de la langue à apprendre permet de dévoiler tous les problèmes d'apprentissage (Weinreich, 1964). En se référant à ces comparaisons, R. Lado croit qu'il est facile d'élaborer des progressions sur la base des différences et des similitudes entre les deux langues et en fonction des difficultés d'apprentissage. Il s'agit là, en fait, d'une

théorie de l'interférence où les apprenants transfèrent dans la langue étrangère ou seconde, les structures linguistiques et les spécificités sémantiques de leur langue maternelle. En cas de coïncidence entre les caractéristiques formelles et sémantiques, on parle d'un transfert positif qui correspond à un apprentissage facile, dans le cas contraire, la différence conduit à ce qu'on appelle un transfert négatif synonyme des difficultés d'apprentissage.

Cependant, l'observation des erreurs produites effectivement par les apprenants d'une deuxième langue a montré que la capacité prédictive de l'analyse contrastive n'est pas fiable et que ces erreurs ne proviennent pas toujours des difficultés inter-systématiques. Les enseignants eux-mêmes ont découvert que les formes erronées présentes dans les copies de leurs élèves ne tiennent pas toujours aux différences entre les systèmes des deux langues.

De même, les recherches de terrain sur les erreurs effectives des apprenants aboutissent à la conclusion que ceux-ci produisent des formes erronées qui ne sont jamais prévues par l'analyse contrastive qui prédit un autre type d'erreurs qui n'ont jamais été commises. Cela conduit à réviser toute comparaison théorique entre les structures des deux langues, qui ne tient pas compte des facteurs comme le contexte d'apprentissage ou la motivation des apprenants. Toutes ces critiques ont remis en cause l'hypothèse postulant que la langue maternelle constitue une entrave à l'apprentissage d'une deuxième langue. L'apparition de quelques études de l'erreur plus développées sur le plan cognitif et psychologique constitue une nouvelle référence pour la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

2.2.2. LA NOUVELLE CONCEPTION DE L'ERREUR EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'échec relatif de l'analyse contrastive sur les plans théorique et didactique a conduit les chercheurs à étudier les erreurs effectivement produites par les apprenants. C'est pourquoi l'analyse des erreurs représente le passage d'une conception prédictive à une conception explicative; elle est considérée comme « substitut

économique » aux postulats de l'analyse contrastive. L'analyse d'erreurs s'évertue à articuler un objectif théorique à un autre pratique. D'une part, elle essaie de mieux comprendre et d'expliquer les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, et d'autre part, elle met les résultats de la recherche théorique au service de l'amélioration de l'enseignement à travers la conception de pratiques de classe plus appropriées en se fondant sur la signification des erreurs.

Les premiers travaux de l'analyse d'erreurs étaient des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques), répertoriées selon des classifications diverses (par addition / omission / remplacement ; sur le genre/ le nombre, etc.). Les critères d'analyse puisaient dans des méthodes linguistiques diverses empruntées aux grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle. Ces travaux débouchaient en fait sur une remarque très pertinente quant au classement des erreurs, qui ne sont pas toutes dues au phénomène d'interférence telle que définie par Weinreich.

A titre d'exemple, les erreurs de généralisation sont dues à l'application par l'apprenant d'une règle de la langue cible. Cette opération interne conduit Corder à parler de l'interférence intra-systématique qui s'opère entre les règles d'une même langue.

Dans une dynamique plus récente, l'ouvrage de Martine Marquilló Larruy fait le point sur la question de l'analyse d'erreurs en développant une nouvelle approche de la question. D'ailleurs le titre (L'interprétation de l'erreur) témoigne d'une évolution dans la conception de la notion d'erreur dans la mesure où le terme d'« interprétation » qui se substitue à celui d'« analyse » montre la volonté de l'auteur et sa tendance à la rénovation. Critiquant toute normativité expressive, le chercheur considère que l'erreur est un « indice transitoire - dans un stade particulier - dans une trajectoire d'apprentissage » (Marquilló Larruy 2003 : 10).

C'est ainsi que l'erreur est désormais partie intégrante du processus d'apprentissage, ce qui évite tout jugement négatif envers elle. Elle est donc le signe que l'apprenant avance dans son apprentissage et dans le

développement de son « interlangue ». Pour aider l'élève à progresser dans la maîtrise d'une langue étrangère quelconque, il est important de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les catégoriser. Dans le cas des langues distantes à savoir l'arabe et le français, le processus d'apprentissage s'avère plus lent et l'intériorisation des règles de la grammaire de la langue cible plus difficile.

2.2.3. L'INTERLANGUE

Selinker a créé la notion d'interlangue qui a ouvert une autre perspective dans la recherche sur le rapport entre la langue source et la langue cible, à travers laquelle il a approché la question de l'interférence qu'il considère comme facteur déterminant dans le processus de construction de la compétence transitoire de l'apprenant (Selinker 1972). L'interlangue est définie comme étant un état plus ou moins développé de la langue d'un bilingue parfait; elle est donc une sorte de grammaire provisoire qui tend à se rapprocher du système de la langue cible.

L'instabilité est la caractéristique distinctive de ce système provisoire, qui a un statut intermédiaire entre la première et la seconde langue. Les systèmes provisoires successifs de l'apprenant qui marquent les différents stades de l'apprentissage peuvent être décrits aussi bien sur le plan synchronique que diachronique.

Selinker a proposé la notion de « fossilisation » pour caractériser les « systèmes approximatifs » cristallisés et persistants chez des élèves qui n'ont pas la motivation pour développer leur interlangue tant qu'ils ont acquis un minimum d'outils linguistiques leur permettant de communiquer aisément.

C'est ainsi que l'on peut dire que l'interlangue, bien qu'elle soit dotée de schémas d'organisation et de développement, n'est pas identique aux langues naturelles. Les travaux sur l'interlangue oscillent entre l'analyse ponctuelle d'échantillons d'interlangues individuelles et la description globale d'un objet général conceptuel.

3. Analyse des interférences syntaxiques

Nous étudierons ici un corpus d'erreurs syntaxiques essentiellement interférentielles relevées dans les productions écrites des collégiens.

Collectées chez un certain nombre de professeurs de français de l'enseignement de base, ces productions portent sur des sujets et des thèmes différents du curriculum. Au total, nous avons observé une centaine de copies d'élèves différents. Nous nous sommes référé essentiellement à des devoirs d'expression écrite des élèves de 9^e année réalisés au cours des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 pour recueillir l'ensemble des erreurs qui constituent notre corpus. Les erreurs affectant certaines structures syntaxiques fondamentales devraient être limitées au maximum, s'il est vrai, comme l'admettent les concepteurs des programmes et les enseignants, que l'enseignement des règles grammaticales contribue à leur appropriation par les élèves, c'est-à-dire finalement à leur emploi correct dans des contextes de communication. L'objectif de notre enquête est donc de confronter cette conception avec la réalité de l'apprentissage linguistique et surtout de :

- Déterminer les erreurs syntaxiques touchant les questions de grammaire programmées au curriculum et enseignées en classe.

- Déterminer d'autres erreurs qui ne sont pas envisagées par les programmes et qui représentent de véritables difficultés d'apprentissage.

- Préciser les modalités des unes et des autres grâce à une analyse explicative de leurs origines potentielles. Les déviations et les écarts par rapport aux normes du français standard seront à l'origine de tout jugement d'agrammaticalité. Les erreurs seront classées par thème ayant chacun rapport avec une question de la grammaire française.

Au niveau de la nature de l'erreur, nous avons écarté celles dues à une généralisation de l'aire d'application des règles du français (analogie intralinguale) afin de sélectionner les formes erronées proprement interférentielles où la confusion est interlinguale.

3.1. Concordance des temps

1.* J'ai contemplé la beauté du paysage qui m'entoure.

2.* Hier, j'ai appris que tu es à Tunis.

3.* A mon époque, la télévision nous inculque le point de vue du régime.

Dans les trois cas, l'interférence

réside dans la distinction élémentaire présent, futur, passé qui ne correspondent forcément pas à l'opposition aspectuelle accompli/inaccompli, en arabe dialectal tunisien, même si l'on peut rencontrer un cas en langue cible qui représente l'accompli du présent. Dans la mesure où ce type d'erreurs est fréquent dans les productions langagières des arabophones, et parce que le système verbal français se distingue de son homologue tunisien par le nombre et l'organisation de leurs unités, il nous est loisible de présenter les particularités de chaque langue :

- Tandis que le français possède cinq modes verbaux (un impératif, un indicatif, un subjonctif, un conditionnel et un infinitif), même si les linguistes ne sont pas unanimes pour la liste qu'on vient de citer; l'arabe tunisien n'en a qu'un seul (l'impératif); ce qui signifie qu'un apprenant arabophone, par instinct analogique, pourra réduire les différentes oppositions modales du français en une opposition unique (impératif/ non-impératif).

- Comme l'opposition des aspects, en arabe tunisien, est inscrit dans la sphère du non-impératif, l'expression de l'achèvement ou du non-achèvement du procès se fera au moyen d'un procédé grammatical voir d'une indication temporelle qui demeure extérieure à la forme verbale et ses modalités obligatoires.

- Dans le système du français, le non-impératif est constitué non seulement de tous les autres modes, mais aussi de toutes les oppositions temporelles qui caractérisent chaque mode, sans oublier une opposition d'aspects concrétisée à travers les formes simples, composées ou surcomposées, et qui déterminent, en fonction de leur complexité, la distinction entre l'accompli et l'inaccompli.

3.2. De la subordination à la simple coordination

1.* On l'emmène aux policiers et il dit la vérité.

2.* Tout le monde est bloqué la pluie a inondé le quartier.

Ces erreurs interférentielles sont imputables au fait que l'opposition entre les accomplis et les inaccomplis, en arabe tunisien, concrétise elle-même le lien subordinatif, par une simple asyndète. Dans l'exemple 1, la coordination se substitue à une

subordonnée circonstancielle de but (On l'emmène aux policiers pour qu'il dise la vérité). Dans l'exemple 2, la juxtaposition se substitue à une subordonnée circonstancielle de cause (Tout le monde est bloqué parce que la pluie a inondé le quartier).

Dans le français écrit des élèves tunisiens, ce passage systématique de la subordination à la coordination est, sans doute, lié à l'écart dont on a parlé entre le système modal du verbe français et celui du verbe arabe.

3.3. Les pronoms compléments essentiels

1.* Il a donné un cadeau à moi.

2.* J'ai vu un enfant qui m'a attiré mon attention.

3.*Elle le parle de sa fête d'anniversaire.

Ces erreurs peuvent être classées en trois catégories: dans l'exemple 1, l'interférence affecte la place du pronom complément essentiel indirect. C'est une erreur interférentielle due au fait que le pronom complément est toujours placé après le verbe (post-posé) en arabe. Dans l'exemple 2, il s'agit d'un calque de L₁. L'arabe dialectal autorise un tel emploi : en dialecte tunisien, on peut dire *nžāwbak 'lā su'ālak* = je te répons à ta question. La redondance du pronom personnel complément est une caractéristique de l'arabe dialectal tunisien. Dans l'exemple 3, on peut parler d'une erreur d'interférence due au fait que la transitivité du verbe parler n'est pas clairement manifeste en arabe tunisien (*h'ktlu*). Au plan de l'apprentissage, cette erreur met en jeu deux connaissances différentes: la construction indirecte du verbe et l'antéposition du pronom personnel complément. Seule la dernière est acquise.

Bref, le système des pronoms compléments essentiels en arabe est extrêmement différent de son homologue français, comme le montrent les divergences suivantes :

-En arabe, le pronom complément est toujours post-posé au verbe, alors qu'en français, le pronom complément direct et le pronom complément affecté du trait lexical [-humain] sont toujours antéposés ; le complément indirect [+humain] peut, selon le cas, être antéposé (elle lui dit) ou post-posé (elle pense à lui).

-Si, en arabe, l'opposition de genre (masculin/féminin) est toujours réalisée,

en français, elle ne l'est pas pour le complément indirect antéposé ([-humain] ou [+humain]).

-La grammaire arabe ignore la distinction [+humain] / [-humain], en revanche, en français, elle est toujours faite pour le complément indirect antéposé.

-La préposition qui introduit le complément indirect est, en langue arabe, un morphème distinct, ce qui n'est pas toujours le cas en français où l'on assiste à leur fusion en un seul morphème.

3.4. Erreur sur l'expression de la cause : non respect de la contrainte sémantique relative à la cause positive

C'est une erreur qui consiste à employer la locution prépositive à cause de au lieu de grâce à.

Exemple : * Il a guéri à cause de nos efforts.

L'élève qui a commis cette erreur ne fait pas la distinction sémantique entre à cause de destinée à exprimer une cause négative et grâce à qui est censé exprimer une cause positive.

Il est probable aussi qu'il ne réalise pas vraiment le fait qu'il y a une cause positive et une cause négative. Cette erreur est due à l'influence de l'arabe dialectal où cette distinction n'est pas manifeste. L'arabe standard fait usage de deux expressions équivalentes à celles du français : bifadhli (grâce à), bissababi (= à cause de).

3.5. Erreurs sur les déterminants

L'observation du micro-système des déterminants dans les productions écrites montre que cette question syntaxique pose des problèmes sérieux aux collégiens. Ceux-ci commettent énormément d'erreurs sur les déterminants, parmi lesquelles nous avons sélectionné un exemple pertinent :

1.*La cour est pleine de plusieurs enfants.

Dans ce cas, l'erreur consiste à employer l'adjectif indéfini pluriel *plusieurs* dans la même combinaison syntagmatique avec l'adjectif attribut *pleine* qui porte le sens de la quantité. Cet adjectif tient donc lieu de quantificateur et joue le même rôle syntaxique que *beaucoup* ou *assez* qui modifient la forme du déterminant. Les exemples ci-dessous explicitent si bien un tel rapprochement.

- La cour est pleine d'enfants.

- Dans la cour, il y a beaucoup d'enfants.

L'implication de la langue maternelle dans la production de cette erreur est certaine, dans la mesure où elle autorise un tel cumul, comme il apparaît dans cette phrase : Iddar Malyana b'barcha ouled (= la maison est pleine de plusieurs enfants).

3.6. Erreur sur le comparatif

C'est une erreur où l'adverbe d'intensité *très* se substitue au comparatif *plus*.

Exemple : * La campagne est très calme qu'ici.

L'élève fait preuve d'une acquisition de la structure comparative GN+ copule + comparatif + adjectif + que + GN ou adverbe, pronom personnel ; mais il ne fait pas encore la différence entre le comparatif et l'adverbe d'intensité. En arabe dialectal, un tel emploi est possible.

Cette analyse montre que les collégiens commettent des erreurs ayant rapport avec des questions grammaticales enseignées en classe, ce qui signifie que leur enseignement n'a pas renforcé leur apprentissage. En effet, l'importance des règles d'usage dans l'apprentissage des langues étrangères ou secondes a souvent été mise en évidence. Mais, l'apprentissage des formes grammaticales isolées s'est avéré à chaque fois insuffisant car l'apprenant doit les réinvestir, les intégrer dans un contexte réel d'écriture ou dans une communication orale. La preuve en est que les élèves qui connaissent déjà les règles régissant la place des pronoms personnels C.O.D et C.O.I, et qui les ont appliqués dans des exercices de grammaire, à plusieurs reprises, commettent des erreurs sur ce même point grammatical, lorsqu'ils produisent des textes.

Conclusion

Les interférences qui, dans les productions écrites des apprenants arabophones, touchent le système verbal, ou concernent la forme et la position des pronoms compléments essentiels, ou encore conduisent à une réduction de la subordination en simple coordination, sont prévisibles à partir de la comparaison des micro-systèmes des langues en contact. C'est dans cette perspective, une fois qu'il a été tenu compte du rôle capital de l'interférence dans l'anticipation des difficultés d'apprentissage, qu'il convient de penser

à l'utilité d'une didactique comparée de langue seconde en Tunisie.
la grammaire en classe de français

LITERATURE

1. Bachelard, G., 1993, La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, 15^e éd. Paris, Vrin.
2. Beacco, J.-C., Suso Lopez J., Di Guira M., 2015, Grammaire contrastive. Paris, CLE International.
3. Brahim, A., 1994, Linguistique contrastive et fautes de Français. Tunis : Pub. de la faculté des Lettres de Mannouba.
4. Chomsky, N., 1971, Aspects de la théorie syntaxique. Paris, Le Seuil.
5. Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris, Ed. Didier.
6. Corder, P., 1973, Introducing Applied Linguistics. London, Pinguin.
7. Corder, P., 1980, Que signifient les erreurs des apprenants, *Language*, N° 57, vol. 14, pp. 9-15.
8. Frei, H., 1929, La grammaire des fautes. Paris, Geuthner.
9. Fries, C.C., 1945, Teaching and learning English as a foreign language. University of Michigan Press.
10. Hymes, D., 1984, Vers la compétence communicative. Paris, Hatier Crédif.
11. Lado, R., 1964, Language teaching. A Scientific approach. New York, Mc. Grax-Hill.
12. Lado, R., 1957, Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press.
13. Marquilló Larruy, M., 2003, L'interprétation de l'erreur. Paris, CLE International.
14. Selinker, L., 1972, Inter language, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10/3, pp. 209-232.
15. Harris, Z.S., 1970, *Papers in Structural and Transformational Linguistics*. Dordrecht, Reidel.
16. Harris, Z.S., 1954, Transfer grammar, *International Journal of American linguistics*, XX, (I.J.A.L), pp. 259-70.
17. Weinreich U., 1964, *Language in contact*. La Haye, Mouton.