

**Mosaïque Grammaticale ANALYSE
D'ERREURS POUR AMÉLIORER
L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
(ÉTUDE DE CAS)**

Travail Présenté Par

Dr. Raguia Said METWALLY

Maître de Conférences à la Faculté de Pédagogie
Département de Langue Française
Université d'Alexandrie

Mosaïque Grammaticale ANALYSE D'ERREURS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE (ÉTUDE DE CAS)

Dr. Raguia Said METWALLY*

Abstract:

« **C** ommuniquer est un art, et communiquer en langue étrangère est un atout. » (Saïda & Sadi, 2023). Dans un contexte mondial extrêmement vaste où les cultures dialoguent, entreprendre l'étude d'une langue étrangère est une aventure exigeante dont les bénéfices sont multiples et enrichissants. Comme un passeport pour l'altérité, les langues étrangères ne servent pas seulement d'outils de communication et d'échange, elles sont également un signe d'ouverture et de développement pour toutes les sociétés.

Le monde francophone, à la fois cohérent et hétérogène, se structure autour d'une utopie linguistique : celle d'une communauté linguistique unie par le français, tout en célébrant la diversité des langues et des cultures. Cette dichotomie entre homogénéité et pluralité est particulièrement manifeste dans nos cours à la faculté de Pédagogie département de langue et de littérature françaises, Université d'Alexandrie, où se côtoient des étudiants aux trajectoires linguistiques disparates : certains ont suivi un système scolaire arabophone, d'autres ont évolué dans une sphère francophone ou anglophone. La diversité des profils pose d'importants enjeux pédagogiques : comment faire de cette diversité un avantage plutôt qu'une contrainte ? Comment concilier des compétences linguistiques hétérogènes, des approches diverses du français et des objectifs d'apprentissage différents ?

Notre champ d'investigation dans cette recherche, sera focalisé sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans le module

* **Dr. Raguia Said METWALLY:** Maître de Conférences à la Faculté de Pédagogie- Département de Langue Française- Université d'Alexandrie..

« Grammaire »¹. L'enseignement de ce module dans une classe hétérogène représente un vrai défi pour les enseignants. Les différences de niveaux, de rythmes d'apprentissage et de compétences linguistiques parmi les apprenants rendent complexe la transmission des savoirs grammaticaux. La grammaire, souvent ponctuée par des erreurs de langue systématiques et récurrentes, entrave la progression dans l'apprentissage de la langue. Notre étude, essentiellement basée sur une approche descriptive et analytique, tentera de cerner les déficits que rencontrent et les apprenants et les enseignants, et visera également à analyser leurs sources et leurs raisons afin de suggérer des remédiations appropriées et des pistes pédagogiques utiles pour les enseignants. Nous croyons fort qu'il ne faut pas se contenter d'identifier et de rectifier les erreurs, mais il est essentiel de rechercher le sens qu'elles portent ou pourraient porter, ainsi que les processus cognitifs dont elles sont traces. Identifier les erreurs et comprendre leurs origines nous aideront non seulement à mieux saisir et expliquer les comportements linguistiques de nos apprenants; mais aussi, à insérer les principes de l'éducation durable et du développement personnel chez eux.

Nous procéderons d'abord à un travail de classement des erreurs produites au sein du groupe et relevées sur les productions écrites et orales des apprenants², suivi d'une analyse de ces erreurs. Nous examinerons ensuite ces enjeux en fournissant des explications approfondies et des solutions pour les surmonter. Après, nous exposerons les problèmes rencontrés par les enseignants.

En réalité, nous devons admettre que les erreurs des apprenants nous ont fourni une raison suffisamment stimulante pour nous y attarder et en faire un projet d'étude.

Notre public est majoritairement jeune adulte (18 ans et plus) de niveau A2 (faux débutants arabophones ou anglophones) – B1

¹ Le module « Grammaire » dont il est question est enseigné aux étudiants de la première année à l'université. Ce module porte sur les parties de discours, leur nature et leur fonction.

² Ces données ont été collectées et analysées sur une période de trois années universitaires consécutives – de 2020 à 2023.

(francophones) ayant l'arabe égyptien comme langue maternelle et l'arabe classique, le français ou l'anglais comme langue principale d'enseignement. En somme, nos étudiants ne disposent ni du même savoir, ni du même savoir-faire, ni du même savoir-être face à l'apprentissage ; ce qui entraîne sans nul doute des conséquences notables sur leurs perceptions et leurs attitudes en classe. Bien qu'ils puissent tous saisir des phrases simples, ils font face à maints défis langagiers qui nécessitent amplement d'être appréhendés.

Tout d'abord, il convient de clarifier ce que nous entendons par erreur langagière : l'erreur correspond à « *l'écart négatif entre le résultat obtenu et le résultat visé.* » (Sello, 2022) ; elle est donc une déviation par rapport aux normes fixées par un système linguistique donné. Elle se manifeste quand un locuteur émet un énoncé qui ne respecte pas les normes usuelles de la langue cible. Cette non-conformité peut être jugée en se basant sur des critères normatifs (*standards institutionnels*) ou descriptifs (*pratiques prédominantes observées*). En fait, il existe plusieurs types d'erreurs linguistiques pouvant être catégorisées selon divers critères. Du point de vue linguistique, on distingue habituellement les erreurs phonétiques (*problèmes de prononciation*), morphosyntaxiques (*erreurs grammaticales*), lexicales (*sélection inappropriée des mots*), sémantiques (*erreurs de sens*) et pragmatiques (*défaillance contextuelle*)³. Du point de vue de l'acquisition, les erreurs peuvent être interlinguales (*influence de la Langue maternelle*), intralinguales (*sur-généralisation des règles*) ou simplement le résultat de performances accidentelles⁴. Cette

³ **Phonétiques/Phonologiques** : Prononciation incorrecte (ex. : un arabophone disant "bage" au lieu de "page". **Morphosyntaxiques** : Fautes de conjugaison, accords, structures grammaticales (ex. : "je vais parti" au lieu de "je vais partir"). **Lexicales** : Mauvais choix de mots (ex. : "vide" pour "libre"). **Sémantiques** : Contresens ou impropriété (ex. : "Il est très grand" pour dire "Il est très âgé"). **Pragmatiques** : Non-respect des règles de communication (ex. : tutoiement inadéquat dans un contexte formel).

⁴ **Erreurs interlinguales** : Influences de la langue maternelle (ex. : un anglophone disant "Je suis 25 ans" par calque de "I am 25"). **Erreurs**

classification minutieuse offre la possibilité d'étudier les erreurs non pas comme des défauts à éliminer, mais comme des indices importants du processus d'apprentissage. En d'autres termes, tout apprentissage est à la fois un processus dynamique et une source potentielle d'erreur. Cette dernière n'est point un indicateur négatif, un obstacle ; mais plutôt un phénomène naturel, inévitable, inhérent et efficace dans la formation du savoir.

« Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste. » (Tagliante, C., 1994)

Les approches théoriques de l'erreur langagière apportent des éclairages complémentaires. La perspective normative, issue de la tradition grammaticale, perçoit l'erreur comme une transgression à rectifier, alors que l'approche descriptive, élaborée par les sociolinguistes tels que Labov, la considère comme une variation linguistique influencée par des éléments sociaux. De son côté, l'approche acquisitionnelle considère les erreurs comme des hypothèses provisoires dans le cadre du processus d'apprentissage. Ces diverses perspectives montrent que le concept d'erreur est intrinsèquement subjectif et se base sur le contexte d'analyse choisi.

Selon nous, les enjeux sociolinguistiques et pédagogiques associés aux erreurs langagières sont particulièrement importants. Ainsi, l'erreur linguistique ne peut-elle être réduite à une simple lacune à corriger dans le langage ; elle représente plutôt un objet d'analyse complexe qui fait

intralinguales : Généralisation abusive de règles (ex. : "j'ai rendu" par analogie avec "j'ai vendu"). **Erreurs de performance** : Fautes dues à la fatigue ou à l'inattention vs. **erreurs de compétence**, révélant une méconnaissance profonde.

appel à la linguistique, à la sociologie et aux sciences de l'éducation. Son étude offre non seulement une meilleure compréhension des processus d'acquisition du langage, mais aussi un éclairage sur les défis sociaux associés à la norme linguistique.

« *Errare humanum est, perseverare diabolicum est* »⁵ ; il est vrai qu'on a tous tendance à pardonner l'erreur en tant qu'élément inhérent à tout apprentissage, or, la récurrence d'une même erreur doit être jugée impardonnable. Pour ce, au cours des trois dernières années, nous avons travaillé intensément afin d'observer les erreurs récurrentes de nos étudiants et de les analyser, puis nous avons tenté – et continuons de le faire – de trouver des méthodes variées, différentes et attrayantes destinés à les faire disparaître. En tant qu'enseignant à un groupe hétérogène commettant un tas d'erreurs linguistiques variées, nous avons rehaussé le cran du défi en visant la neutralisation de la barrière linguistique qui entrave les étudiants. Cette barrière freine effectivement la compréhension et conduit à de fausses interprétations et à des difficultés d'apprentissage. Face à un cursus rigoureux, nous n'avons d'autre choix que de concevoir et de proposer des approches pédagogiques innovantes à des supports « classiques » pour les rendre plus interactifs et moins ardu grâce à une démarche multidisciplinaire et multilingue qui privilégie l'enseignement par projet et la pédagogie différenciée, car en fait :

« *L'activité grammaticale joue un rôle important dans la procédure de compression : il s'agit de faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée* » (Cuq, P. J.,1996)

Toujours est-il que, l'étude des règles régissant les langues et garantissant son bon usage reste quand même abstraite et ardue. En réalité, connaître une règle ne signifie pas nécessairement pouvoir l'appliquer de manière hautement automatisée. Ainsi, arrive-t-il parfois que l'apprenant ne parvient pas à utiliser ou à appliquer correctement les

⁵ Proverbe Latin qui signifie : « *L'erreur est humaine, persévérer [dans son erreur] est diabolique* ».

connaissances et les savoir-faire qu'il possède déjà. C'est dans ce sens que nous avons entamé notre étude par un petit questionnaire (annexe 1) destiné à nos collègues qui enseignent au même groupe d'étudiants. Notre objectif était de repenser la didactique de la grammaire et de mettre en lumière les besoins réels des apprenants.

L'analyse du questionnaire révèle des tendances remarquables concernant l'importance accordée à la grammaire. Une large majorité des participants (83% sur un groupe de 6 enseignants) perçoit la grammaire comme la compétence linguistique primordiale, la considérant plus importante que le vocabulaire, la conjugaison et le lexique. Deux raisons principales justifient selon nous cette prééminence : d'une part, les enseignants estiment qu'une compétence grammaticale robuste est nécessaire pour rédiger des textes bien structurés et corrects. D'autre part, ils mettent en avant son importance dans l'élaboration de la logique de pensée et de la capacité à structurer les idées de façon cohérente.

Toutefois, les résultats démontrent un paradoxe inquiétant. En dépit de la nécessité du cours de grammaire et du temps dédié à son apprentissage lors de toutes les sessions – y compris celles qui portent sur d'autres matières – les étudiants persistent à faire des fautes majeures ; ils rencontrent de sérieux problèmes lors de son utilisation concrète. On distingue nettement trois types d'apprenants en difficulté. Près de 30% des étudiants montrent des déficits dans les connaissances fondamentales, faisant des fautes basiques d'accord ou de syntaxe. Environ 45% connaissent les règles, mais ont des difficultés à les mettre en œuvre dans la pratique de l'écriture. Finalement, le quart des étudiants paraît incapable de fusionner et d'assimiler diverses règles grammaticales dans une production écrite intégrale.

En réponse à ces enjeux éducatifs, nous avons mis en place des méthodes d'enseignement personnalisées. La collaboration en équipe est considérée comme la méthode la plus populaire, 85% des participants l'utilisant fréquemment. Cette méthode de travail en équipe a permis aux étudiants de discuter de leurs fautes, de partager leurs problèmes et d'élaborer conjointement une meilleure maîtrise des règles grammaticales. De plus, 60% des enseignants incorporent désormais la

grammaire dans des exercices d'écriture situés, jugeant que cet ancrage dans des contextes réels favorise l'assimilation et la mémorisation des savoirs.

Ces résultats ont attiré l'attention sur deux phénomènes captivants. En premier lieu, ils remettent en question l'efficacité des approches traditionnelles basées sur l'apprentissage algorithmique des règles. En second lieu, ils mettent en lumière le décalage entre l'importance théorique accordée à la grammaire et les résultats effectifs obtenus chez les apprenants. En somme, ils soulignent l'importance de créer des méthodes d'enseignement plus avant-gardistes, alliant l'explication claire des règles et leur application dans des contextes pertinents.

Pour avancer dans ce domaine, différentes voies ont valu la peine d'être examinées. L'utilisation plus généralisée des outils numériques nous a ouvert la voie à des options attrayantes de rectification par des exercices sur mesure. Une autre approche prometteuse consiste à développer des projets d'écriture collaboratifs, qui associent systématiquement la réflexion grammaticale à la production textuelle. D'ailleurs, l'élaboration de grilles d'auto-évaluation axées précisément sur les erreurs grammaticales répétées permettrait à notre sens aux étudiants de reconnaître leurs problèmes et d'avancer de manière indépendante.

Échantillons des erreurs morphosyntaxiques récurrentes des étudiants de la 1^{ère} année – Faculté de Pédagogie – Université d'Alexandrie :

<i>Erreur</i>	<i>Nature</i>	<i>Origine</i>
1. Je voulais que mon frère <u>vient</u> avec nous, mais il ne <u>peut</u> pas.	- Choix du temps verbal - Concordance de temps <i>Erreur interlinguale</i>	- Pas de subjonctif en arabe (les verbes de volonté utilisent l'indicatif). - Pas de distinction imparfait/passé composé en arabe (le contexte indique l'aspect).
2. J' <u>ai</u> monté <u>en haut</u>	- Choix de l'auxiliaire - Pléonasme <i>Erreur interlinguale</i>	- Pas de formes composées dans le système verbal arabe. - En arabe familier ce genre de pléonasme existe.
4. Je <u>suis</u> bien.	- Confusion être/aller	Arabe: "أنا بخير"

<i>Erreur</i>	<i>Nature</i>	<i>Origine</i>
	<i>Erreur interlinguale</i>	
5. Il <u>est</u> 20 ans.	- Choix du verbe <i>Erreur interlinguale</i>	- Utilisation de traduction littérale "عمره / عنده 20 سنة" (litt. "Son âge est 20 ans").
6. J'ai <u>prendu</u> le bus pour aller au travail.	<i>Erreur intralinguale</i>	- Sur-généralisation des règles Vendre → vendu Prendre → pris
7. Hier, je me suis réveillé tard parce que j'ai oublié de <u>règlé</u> mon réveil.	- Faux emploi de l'infinitif <i>Performance accidentelle</i>	- Inattention
8. Mon collègue m'a demandé si j' <u>ai fini</u> le rapport.	- Concordance de temps <i>Erreur interlinguale</i>	- Pas de différents temps pour désigner le passé en arabe.
9. Demain, je <u>prends</u> le train de 8 heures.	- Faux usage du présent <i>Erreur intralinguale</i> ou <i>Erreur interlinguale</i> (à ce stade les apprenants d'étude pas encore les différents valeurs des temps verbaux. Il est vrai que le présent pourrait avoir la valeur d'un futur proche, or, ce détail n'est pas enseigné au niveau A2.)	- Usage fréquent à l'oral. - Pas de futur clair en arabe on utilise le préfixe /s/ ou le terme /sawfa/ avant le présent arabe. "س" "سوف"
10. C'est moi qui <u>a</u> préparé le projet	- Accord sujet / verbe <i>Performance accidentelle</i>	- Lorsque le sujet et son verbe sont disjoints, certains apprenants tombent dans ce piège.
11. Mon ami et moi <u>ont pris</u> beaucoup de photos.	- Accord sujet / verbe <i>Erreur intralinguale</i>	- Sur-généralisation des règles : plus que 1 c'est pluriel.
12. Léa et moi, <u>on est resté</u> 15 jours en quarantaine.	- Faux choix du sujet <i>Erreur intralinguale</i>	- Sur-généralisation : On = Nous. - Il faut souligner que cet usage est correct dans le français familier, alors cette erreur pourrait être l'influence de la langue

<i>Erreur</i>	<i>Nature</i>	<i>Origine</i>
		parlée.
13.Les informations qu'on a <u>collecté</u> sont fausses.	- Accord verbe / complément <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité syntaxique de la langue française.
14.Je vais <u>à</u> <i>médecin</i>	- faux emploi de la préposition <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité du système prépositionnel français. <i>CHEZ + ÊTRE</i> <i>À + LIEU</i>
15.Je prends <i>taxi</i> .	- omission de l'article <i>Erreur interlinguale</i>	-Pas d'article indéfini en arabe. ("أستقل سيارة أجرة").
16.Je voudrais un café sans <u>du</u> sucre.	- Ajout du déterminant <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
17.J'ai invité mes frères et <u>mes</u> sœurs	- Ajout du déterminant <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française. <i>Degré zéro de l'article</i>
18.Il n'arrive jamais à écrire une histoire, faute <u>du</u> talent et d'imagination	- Ajout du déterminant <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française. <i>Degré zéro de l'article</i>
19.Maintenant, en écrivant je ne fais guère <u>des</u> erreurs.	- Ajout du déterminant <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
20.Regarde <u>ses</u> pauvres gens, comme ils sont <u>faible</u> !	- Usage d'un faux déterminant - Faux accord de l'adjectif <i>Performance accidentelle</i>	-Inattention
21.C'est le livre <u>de</u> le professeur	- La contraction <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
22.On a oublié <u>nos</u> bagages à l'aéroport.	- Faux usage du déterminant <i>Erreur interlinguale</i>	-Due à la traduction en arabe (pas d'équivalent arabe au pronom indéfini « on ») لقد نسينا حقائبنا في المطار
23.Elle me téléphone chaque <u>cinq</u> minutes	- Faux usage de chaque <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française. -Chaque = tout, or, il y a des restrictions dans l'usage. -Chaque + singulier -Chaque n'est jamais

<i>Erreur</i>	<i>Nature</i>	<i>Origine</i>
		accompagné d'un autre déterminant.
24. Je suis ici depuis 2 <u>heure</u> .	- Accord nombre <i>Performance accidentelle</i>	-Inattention
25.Des <u>cloux</u> ont blessé mes genoux.	- Faux accord du pluriel <i>Erreur intralinguale</i>	-Sur-généralisation des règles, due à la complexité de la langue française.
26.Il faut changer les <u>essuies-glaces</u> .	- Faux accord du pluriel <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
27.Je n'oublierai jamais mes <u>premiers amours</u> .	- Faux genre <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
28.Elle a des gants <u>bleus marines</u>	- Faux accord en nombre <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
29.Ce champ est de <u>trois cents quatre vingts quatre</u> kilomètres.	- Chiffre mal orthographié <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française.
30.Tu as une sœur ? – Non, j'ai deux.	- Omission du pronom « en » <i>Erreur interlinguale</i>	-Due à l'interférence langagière. لا، عندي أختان.
31.Tu penses à tes parents ? – Oui, je <u>leur</u> pense. / Oui, je pense <u>de leur</u> .	- Faux usage du pronom <i>Erreur intralinguale</i>	-Sur-généralisation des règles, due à la complexité de la langue française.
32.Le journaliste raconte le récit de l'accident dont tout le monde <u>en</u> parle.	- Redondance du pronom <i>Erreur interlinguale</i>	-Due à l'interférence langagière. الحادثة التي يحكي عنها
33.Il habite <u>en</u> Israël.	- Faux usage de la préposition <i>Erreur intralinguale</i>	-Sur-généralisation des règles.
34.Napoléon est un homme <u>grand</u> .	- Placement incorrecte de l'adjectif <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité de la langue française ; la place de l'adjectif contribue à un changement de sens.
35.Je suis allé à la pharmacie pour acheter un médicament <u>pour mon mal de tête</u> .	- Phrase mal structurée <i>Erreur interlinguale</i>	-Calque de l'arabe: répétition de من أجل (pour comme connecteur universel).
36.Quand il fait beau, que je suis libre et que mes amis	- Structure lourde, trop de subordinées enchaînées	-Due à l'interférence langagière. Cet

<i>Erreur</i>	<i>Nature</i>	<i>Origine</i>
sont disponibles, nous allons au parc où nous pique-niquons si le temps le permet.	<i>Erreur interlinguale</i>	enchaînement est permis en arabe.
37.Je pense que c'est important d'apprendre les langues car ça ouvre des opportunités cependant c'est difficile	– Manque de ponctuation <i>Mauvaise performance</i>	-Non-maîtrise des règles de la langue.
38.Je voulais aller à la fête, <u>mais</u> je suis malade, donc je ne peux pas, <u>mais</u> mes amis m'attendent.	– Problème de logique dans l'emploi des conjonctions <i>Erreur interlinguale</i>	-Non-maîtrise des mots de liaison. -Lexique limité.
39.La décision a été <u>pris</u> par le directeur, <u>qui il</u> a expliqué hier	– Faux accord du participe – Passive mal maîtrisé – Faux usage du pronom relatif <i>Performance accidentelle</i>	-Non-maîtrise des règles de la langue.
40.Aucun étudiant n'a pas réussi l'examen.	– Double négation <i>Erreur intralinguale</i>	-Due à la complexité du système de négation en français.

Tout d'abord, nous avons remarqué que l'un des obstacles majeurs pour nos apprenants était la complexité du système des verbes en français. À l'inverse de l'arabe⁶, qui présente une conjugaison généralement régulière avec moins de temps verbaux, le français exige une variation considérable des terminaisons des verbes en fonction du sujet, du temps et du mode. Pour remédier à ce problème, nous mentionnons à nos étudiants, en premier lieu, qu'il existe une forte similitude entre le verbe, comme partie de discours, en français et celui en arabe : il est formé d'un radical et d'une terminaison, il indique la personne, le nombre, le temps, l'aspect et la voix, et il a un caractère prédicatif. Cela facilite un peu l'affaire.

⁶ L'arabe a 3 temps seulement (présent, passé et impératif) et il n'a pas de modes. De plus, les temps sont plus flexibles dans les subordonnées.

Le verbe dans la langue française	Le verbe dans la langue arabe
1. Le constituant le plus intéressant dans le SV	1. Le constituant le plus intéressant dans le la phrase verbale
2. fonction : prédicat	2. fonction : prédicat
3. il indique un procès (action) ou un état	3. il indique un procès (action) ou un état
4. le seul élément de la phrase qui se conjugue	4. le seul élément de la phrase qui se conjugue
5. comporte : radical + désinences (suffixes).	5. comporte : radical + désinences (préfixes + suffixes).
6. une classe lexicale	6. une classe lexicale
7. L'association d'un événement à un temps	7. L'association d'un événement à un temps
8. porte les marques de : personne, nombre, temps, aspect et voix	8. porte les marques de : personne, genre, nombre, temps, aspect et voix

En second lieu, nous expliquons de manière simplifiée les différences qu'ils doivent saisir à ce stade (A2/B1). Prenons à titre d'exemple, la distinction entre les différents temps passés : Il arrive fréquemment que les apprenants mélangent le passé composé et l'imparfait, parce que l'arabe n'en fait pas la différence. « *Je mangeais quand il est arrivé* » requiert une compréhension précise de l'aspect non achevé (imparfait) et de la réalisation ponctuelle (passé composé), ce qui n'est pas nettement présent en arabe. Afin d'éviter cette lacune, nous proposons aux apprenants d'avoir recours à la traduction, quoique l'apprentissage du français langue étrangère soit généralement perçu comme exclusif ne permettant aucune interférence ni comparaison avec la langue maternelle des apprenants (les réponses de nos collègues au questionnaire le confirme). Cependant, dans nos cours de grammaire, la langue maternelle n'est pas « ennemi », nous prenons souvent appui sur elle pour aborder la langue cible, et tandis que le français et l'arabe s'avèrent deux langues très éloignées l'une de l'autre, nous en découvrons tant les similitudes que les différences. Cette comparaison

nous paraît aussi facilitatrice que valorisante ; elle assure des « *acquis plus affirmés et raisonnés dans la langue nouvelle* » (Cqstellotti, V., 2001). Lorsque nous traduisons l'exemple susmentionné, nous remarquons que tout imparfait fait apparaître le verbe /kana/ (كان) (comme auxiliaire) + le présent arabe, alors que le passé composé équivaut au passé arabe.

« *Je mangeais quand il est arrivé* »

/kont akol indama wassal/ (كنت أكل عندما وصل)

Quant aux conjugaisons irrégulières des verbes, couramment utilisés, comme « *être, avoir, aller, venir...* », qui diffèrent radicalement de leur forme à l'infinitif et qui représentent également un grand défi pouvant déstabiliser les apprenants, pour la plupart habitués à la régularité de l'arabe, nous adoptons une approche progressive⁷ et contextualisée⁸ comprenant des activités récurrentes et des tableaux de conjugaison simplifiés affichés sur les murs de la salle de classe (annexe 2).

Exemple de Séquence :

1. Découverte progressive :

- Semaine 1 : *être/avoir* (passé composé).
- Semaine 2 : *aller/venir* (futur).

2. Réinvestissement contextualisé :

- *Créer un dialogue où "être" et "aller" s'enchaînent : "Je suis fatigué, donc je vais dormir."*

En fait, cette approche réduit la surcharge cognitive (pas de liste brute à mémoriser) et encourage l'ancrage mémoriel (Le cerveau retient

⁷ Introduire les verbes irréguliers petit à petit, en les regroupant par :

- Similarités (ex : *venir* → *devenir, revenir*).
- Fréquence d'usage (priorité à *être, avoir, aller, venir, faire, prendre*).

⁸ Apprentissage en situation : utiliser les verbes dans des contextes réels (dialogues, récits).

Mémoire associative : lier chaque verbe à des images/actions (ex : *prendre* → photo de quelqu'un prenant un café).

mieux en contexte). En plus, l'efficacité de cette méthode a été prouvée par nos étudiants : un suivi minutieux a montré que 80% d'entre eux ne faisaient plus les erreurs ciblées après seulement quelques semaines.

D'ailleurs, pour mieux comprendre les relations temporelles, une frise chronologique visuelle pourrait fournir un support concret. En traçant une ligne du temps avec des points clés (passé composé pour une action récente et ponctuelle, plus-que-parfait pour une action précédente, etc.), les étudiants ont une meilleure appréhension des notions d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. Des phrases à compléter telles que « *Quand je suis arrivé, mon ami _____ (partir)* » consolident cet apprentissage. La transformation des temps permet à son tour de travailler la concordance temporelle. Cette activité implique de transformer des phrases du style direct au style indirect (« *Je suis fatigué* » se transforme en « *Il a dit qu'il était fatigué* ») (L'utilisation d'un code couleur peut faciliter la visualisation des modifications). Cette méthode s'avère spécialement bénéfique pour les apprenants arabophones, dont la langue d'origine traite les relations temporelles de manière totalement différente.

L'enseignement du subjonctif représente aussi un enjeu significatif en raison de sa complexité morphosyntaxique et de son caractère non obligatoire dans maintes situations de communication. Les jeux de rôle se montrent particulièrement utiles pour pallier cette difficulté, proposant un environnement d'apprentissage aussi structuré que contextualisé. À travers des scénarios concrets (donner un ordre à un employé, conseiller un ami...), les étudiants pratiquent les structures qui font appel au subjonctif. De même, une liste des principaux déclencheurs du subjonctif (vouloir, préférer, être content que...) sert de référence pendant ces activités. Cette méthode basée sur la simulation offre aux apprenants l'opportunité d'assimiler progressivement les structures nécessitant le subjonctif via des situations de communication authentiques. Les recherches en acquisition des langues secondes garantissent que cette approche alliant pratique et conscientisation claire et explicite des règles favorise une rétention à long terme manifestement supérieure aux méthodes traditionnelles d'apprentissage par règle.

Arrivons au stade de la correction des activités, nous préférons celle guidée par les pairs car elle développe l'autonomie des apprenants. En échangeant les écrits des étudiants ou en travaillant sur des textes comportant des fautes intentionnelles et en se servant d'une liste de vérification méthodique (accord sujet-verbe, temps verbal approprié, préposition adéquate au verbe), les étudiants perfectionnent leur compétence à repérer et rectifier les erreurs. Cette méthode de coopération améliore la conscience linguistique. L'enseignant joue un rôle crucial en donnant un feedback immédiat pendant les activités, en simplifiant les règles grammaticales et en préparant des révisions espacées. En ce qui concerne l'évaluation du système verbal, une production écrite est recommandée. Cette approche quasi-globale, qui combine activités interactives, comparaisons interlinguistiques et supports visuels, aide les apprenants à développer progressivement des automatismes en réduisant l'interférence de leur langue d'origine. La récurrence variée des structures clés dans divers contextes assure un apprentissage durable des compétences verbales en français.

Passons ensuite aux déterminants, ces derniers sont indispensables dans la langue française pour la production correcte des phrases. Le déterminant est « *un constituant de base du groupe nominal qui précède le nom et varie, le plus souvent, en genre et en nombre avec le nom.* » (Mayffrey, A. & Cohen, I., 1985). Ces petits mots se classifient en deux catégories : les déterminants définis (tels que l'article défini, le déterminant possessif et le déterminant démonstratif) et les déterminants indéfinis (comme l'article indéfini, l'article partitif et les adjectifs indéfinis). L'enseignement des déterminants en contexte plurilingue exige une approche didactique spécifique, prenant en considération les particularités linguistiques et les interférences éventuelles entre les divers systèmes linguistiques des apprenants. En fait, le système du déterminant présente des différences en termes de fonctionnement et de forme entre le français et l'arabe⁹. L'arabe n'a pas autant de variations que le français. Cela rend l'acquisition des déterminants français par les arabophones plus laborieuse. De même, les contractions (*au, aux, du,*

⁹ Absence d'article indéfini (*un/une*), seul "*al-*" (ال) comme article défini.

des) sont difficiles à maîtriser, car elles n'existent pas en arabe. D'ailleurs, les cas d'omission d'article demeurent abstraits et compliqués.

« Les déterminants constituent un défi majeur pour les apprenants arabophones, en raison notamment de l'absence d'article indéfini singulier en arabe moderne et des différences fondamentales dans le système de détermination. »
(Klinkenbergk, J.-M., 2010)

Pour résoudre ce problème du faux emploi des déterminants, nous avons eu recours à la différenciation pédagogique ; plusieurs stratégies ont été adoptées en classe afin de répondre aux différents besoins de nos apprenants. Une première stratégie essentielle consiste à établir un enseignement contrastif explicite, suivi d'une explication détaillée des diverses sortes de déterminants français, de leur valeur et de leur emploi (annexe 3) via des exemples variés. Ensuite, des exercices pratiques spécifiques, tels que des phrases à compléter ou à rectifier, contribuent également à mettre en évidence les fautes fréquemment commises. Pour enseigner les contractions des articles, une deuxième stratégie en trois étapes s'avère utile: explication claire des règles, exercice systématiques, puis mise en pratique dans un contexte réel. Cette approche, basée sur le modèle PPP (Présentation, Pratique, Production) de Tomlinson, favorise une acquisition graduelle et pérenne. Notre troisième et dernière stratégie est celle de « *tâches complexes* », conseillée par le CECRL. Répondant aux besoins du public, nous proposons aux étudiants un travail de rédaction afin d'examiner quelques points ciblés dont l'usage des déterminants en est majoritaire. Sans aucun doute, le recours à des éléments visuels comme des posters ou des diagrammes fléchés (annexe 4) aident à la rétention de ces formes ; l'utilisation de jeux de rôle, rend à son tour l'enseignement plus divertissant et encourage les étudiants à employer des déterminants dans leurs conversations. Il est aussi efficace de recommander des sites web ou des applications spécialisées dans la grammaire française, et de constituer des groupes d'étude pour encourager l'assistance mutuelle. Enfin, intégrer des textes littéraires ou des chansons en français enrichit leur contexte d'apprentissage. En

définitive, nous avons constaté que la combinaison de ces différentes stratégies avec des activités de médiation linguistique, où les apprenants sont censés expliquer les règles à leurs pairs, renforce la métacognition, et réalise une amélioration significative dans la maîtrise des déterminants. Dans la phase « correction », il serait important d'offrir un retour individualisé sur les productions des apprenants, en mettant l'accent sur les fautes précises et en détaillant les rectifications. L'évaluation formative régulière, faisant appel à des tableaux d'analyse d'erreurs spécifiques, offre la possibilité de suivre l'évolution et de personnaliser le processus d'apprentissage.

Quant à l'enseignement de l'accord des noms et des adjectifs en français, celui-ci pose un défi particulier dans les classes hétérogènes. L'interprétation et l'application des règles grammaticales par les étudiants sont influencées par des aspects linguistiques et culturels variés. Pour ce, nous suggérons des approches didactiques sur mesure pour faciliter l'assimilation de ces accords, en prenant en considération les particularités des apprenants arabophones et les défis usuels rencontrés dans un environnement multilingue. Tout d'abord, nous avons remarqué que certaines erreurs sont dues à l'influence de la langue arabe ; car contrairement au français, l'arabe n'établit pas de manière systématique des accords en genre et en nombre. Prenons à titre d'exemple :

- En français, le genre des noms est arbitraire (ex. *une chaise, un livre*), alors qu'en arabe, bien que l'idée de genre grammatical (masculin/féminin) soit présente, elle est généralement prévisible (les mots ayant à la fin un /a/ ou un /t/ (ة) (ت) sont souvent féminins). Les apprenants font donc des erreurs du type "*la jouet*" au lieu de "*le jouet*", etc.
- En arabe, l'adjectif s'accorde en genre, mais pas toujours en nombre (certaines versions demeurent invariantes au pluriel) ce qui conduit à des omissions fréquentes en français (« *les filles sont petit* » /banat saghira/ (بنات صغيرة) au lieu de "*petites*").

Par la suite, nous avons trouvé que certaines erreurs sont communes chez tous les apprenants, comme la différenciation entre l'oral et l'écrit. Un grand nombre d'indices grammaticaux tels que les terminaisons de

verbes ainsi que les marques de genre et de nombre, sont fréquemment non perceptibles à l'oral. Cette observation est confirmée par les recherches de Brissaud et Cogis, lesquelles affirment que près de 60% des marques grammaticales sont inaudibles à l'oral. Par exemple, on peut prononcer presque de la même manière les mots « grec » (masculin) et « grecque » (féminin), tout comme les pluriels « *les amis sont gentils* » et « *les amies sont gentilles* ». En fait, le français, avec sa nature phonologiquement opaque, engendre un décalage cognitif considérable pour les apprenants, notamment pour ceux dont la langue maternelle (comme l'arabe) montre une transparence plus nette entre l'écrit et l'oral. Cette spécificité du français contribue en partie à la difficulté que représente l'apprentissage des accords grammaticaux, sollicitant ainsi une instruction explicite et méthodique.

Par ailleurs, un autre obstacle considérable qui touche tout le monde reste les exceptions et les irrégularités du système grammatical français. Il existe des exceptions à certaines règles d'accord qui semblent illogiques aux yeux des apprenants : par exemple, l'adjectif « beau » se transforme en « bel » devant une voyelle. Ces cas de supplétisme, où une notion grammaticale identique est représentée par des formes radicalement distinctes, engendrent ce que les psycholinguistes désignent par « *surcharge cognitive* ». Ces irrégularités sont d'autant plus déconcertantes pour les apprenants arabophones, car l'arabe classique tend à avoir une morphologie plus régulière.

Enfin, distinguer le genre naturel du genre grammatical représente une autre difficulté importante ; le français fait une distinction parfois déconcertante entre le sexe biologique et le genre grammatical. Par conséquent, les termes « personne », « victime », « vedette », etc. restent toujours au féminin, même s'ils font références à des hommes. Ce décalage entre la réalité extralinguistique et le système grammatical, crée fréquemment un conflit avec le système de représentation mentale des apprenants.

Ces erreurs déjà mentionnées requièrent des approches pédagogiques particulières. Premièrement, les études en didactique des langues soulignent l'efficacité d'une approche contrastive métalinguistique pour

l'enseignement des accords grammaticaux. Candelier, dans son étude sur la sensibilisation aux langues, a prouvé que l'examen comparatif des systèmes linguistiques français et arabe aide les apprenants à percevoir les divergences structurelles entre ces deux langues. Cette démarche s'illustre notamment par le biais de tableaux de comparaison exposant les mécanismes d'accord dans les deux langues, mettant en évidence que l'arabe indique le genre, mais de façon moins constante que le français. Alors, nous utilisons des activités de traduction ciblées, axées sur des phrases présentant des enjeux d'accord précis, accompagnées de discussions métalinguistiques dirigées. Cela favorise chez les apprenants un développement aigu de la sensibilité aux spécificités de chaque système linguistique. Cette approche comparative nous a aidée à diminuer notablement les interférences linguistiques et à encourager un apprentissage plus stable.

Deuxièmement, Face à l'hétérogénéité de nos classes, la pédagogie différenciée, telle que l'a développée récemment Philippe Meirieu, est particulièrement utile. Cette méthode nous permet d'adapter notre enseignement pour répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant, tout en gardant une progression cohérente pour toute la classe. Cette approche peut elle-même se mettre en œuvre de plusieurs façons :

1. Exercices gradués : nous proposons aux apprenants des séries d'exercices de difficulté progressive.
2. Ateliers rotatifs par compétence : la salle de classe est aménagée avec divers ateliers où les étudiants collaborent en petits groupes sur des éléments spécifiques de la grammaire.
3. Groupes d'aide temporaire : nous constituons des petits groupes d'étudiants partageant des difficultés similaires pour se concentrer sur ces aspects particuliers.

Ainsi, cette approche offre-t-elle à chaque étudiant la possibilité de progresser à son propre rythme tout en se concentrant sur les mêmes concepts essentiels. Cela nous permet aussi en tant qu'enseignant d'accompagner de manière plus efficace chaque apprenant dans son évolution.

Troisièmement, le progrès dans le champ de l'« *Apprentissage Langagier Assisté par Ordinateur* » offre des opportunités inédites pour

l'enseignement des accords grammaticales. Des outils d'analyse morphosyntaxique tels que « *BonPatron* »¹⁰ fournissent une rétroaction instantanée et sur mesure concernant les fautes d'accord. De plus, les activités d'auto-évaluation en ligne (annexe 5) s'adaptent automatiquement au niveau de l'apprenant. De même, les plateformes d'écriture collaborative ont une influence bénéfique sur l'apprentissage des accords dans le contexte d'études sur les environnements éducatifs virtuels.

Vient enfin, la rédaction collaborative (annexe 6) qui assure un dynamisme efficace et amusant et aidant à atténuer l'anxiété associée à la grammaire. D'abord, les apprenants, organisés en petits groupes hétérogènes, élaborent ensemble un récit court en suivant des directives grammaticales spécifiques, telles que l'emploi d'adjectifs accordés ou de verbes conjugués au pluriel. L'enseignant agit en tant que guide, se déplaçant entre les différents groupes pour fournir des rectifications et des éclaircissements personnalisés. Ensuite, une étape de révision collaborative permet aux apprenants de partager leurs écrits et détecter conjointement les fautes d'accord, en ayant recours à des codes de correction pour signaler les passages à problèmes. Finalement, une verbalisation partagée offre l'opportunité de revisiter les règles grammaticales rencontrées et de renforcer les acquis. En fait, les avantages de cette méthode sont multiples : elle encourage une rétention plus efficace des règles grammaticales, car les étudiants les mettent en pratique dans un contexte réel ; elle stimule l'assistance mutuelle et diminue la crainte de l'erreur, ce qui est particulièrement avantageux pour les étudiants en difficulté ; et elle favorise le développement de compétences variées, telles que la collaboration, la métacognition et la capacité à argumenter et à justifier ses choix linguistiques. Toutefois, il faut tenir compte de certaines limites : il est essentiel d'éviter de surcharger mentalement les apprenants en associant trop d'exigences grammaticales et narratives dans une seule activité.

¹⁰ *BonPatron* est un correcteur de grammaire qui trouve des fautes d'orthographe et de grammaire en français.

Bref, l'enseignement des accords dans une classe hétérogène demande donc une approche pluridimensionnelle assimilant les apports de différentes disciplines. Selon les travaux de Dehaene en neurosciences cognitives, l'acquisition des règles grammaticales peut être maximisée par une exposition intensive aux structures linguistiques, une pratique significative dans divers contextes et une analyse métalinguistique poussée. Il valide ainsi l'importance de cette perspective globale qui considère conjointement les aspects cognitifs, émotionnels et sociaux de l'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons remarqué qu'un grand nombre de nos apprenants éprouve des difficultés quant au choix de la préposition appropriée. En effet, pour les non-francophones, les prépositions constituent l'un des aspects grammaticaux les plus complexes à maîtriser, affichant des taux d'erreur qui dépassent les 60% dans les productions écrites. Ces erreurs sont bel et bien différentes, et les facteurs qui contribuent à leur émergence sont variés et changent d'un apprenant à un autre. En supplément des facteurs déjà discutés dans d'autres recherches, telles la concurrence entre prépositions (erreurs fréquentes chez les natifs eux-mêmes)¹¹ ou la compréhension insuffisante de la valeur conceptuelle du complément de préposition, nous avons constaté que l'influence de la langue maternelle reste une cause directe ou indirecte des fautes liées à l'utilisation des prépositions. Certes, toutes les erreurs ne seraient pas dues uniquement à l'interférence de la langue maternelle. Or, suite à l'analyse des erreurs, nous avons découvert que les erreurs interlinguales constituent le lot le plus important (près de 65%) des erreurs identifiées chez nos apprenants. Leurs écrits révèlent de manière impressionnante l'influence de la langue maternelle, de la culture et des convictions cognitives. Même ceux qui ont poursuivi leurs études scolaires en français gardent la langue maternelle comme référence initiale, un point de départ. Ils procèdent majoritairement par des traductions littérales : ils remplacent les prépositions de l'arabe par

¹¹ Exemples de concurrence : - *La télé encourage la violence par les films d'action.** (à travers) – *C'est la cause de la violence entre les jeunes.** (parmi)
– *La télé est nécessaire à tous les domaines.** (dans).

leur soit disant prépositions correspondantes, ce qui mène le plus souvent à une sélection erronée.

En réalité, ces mots outils n'ont pas le même statut en français et en arabe. La linguistique française définit la préposition comme signe linguistique reliant deux autres. Pour ce, certains linguistes trouvent qu'elle « *ne serait qu' [un] support fonctionnel* » (Paillard, D., 2021), d'ici, elle perd le plus souvent de son sémantisme et devient vide et incolore.

« [La préposition] fait partie du mot qui la sélectionne. »
(Desnoyers, A., 1996)

Exemples:

- *Jouer aux cartes* /laib al warak/ (لعب الورق)
- *Jouer de la musique* /laib al mossika/ (لعب الموسيقى)

Or, en arabe, les choses se déroulent d'une manière différente. La signification de la préposition y est fortement mise en avant. C'est elle qui définit le sens potentiel du signe linguistique qui l'accompagne. Il suffit simplement de changer la préposition pour que toute la proposition prenne un sens différent.

Exemples:

- *Le juge a condamné X* /hakam al kadi ala chakhs/ (sur) (حكم القاضي على شخص)
- *Le juge a statué en faveur de X* /hakam al kadi li chakhs/ (pour) (حكم القاضي لشخص)
- *Le juge a rendu une sentence entre X et Y* / hakam al kadi bayn chakhssayn/ (entre) (حكم القاضي بين شخصين)

Vu qu'il n'y a pas de correspondance stable¹² entre les deux systèmes prépositionnels, nous avons dirigé notre attention vers deux types d'exercices : des exercices qui soutiennent l'utilisation appropriée

¹² Le fait que l'apprenant assimile une préposition avec son correspondant reste une source de multiples erreurs.

Exemples : Adam joue avec Anne /ylaab adam maa an/ (مع) – Adam joue avec le ballon /ylaab adam bi al kora/ (بِ)

Je suis à la maison /ana fi al bait/ (فِي) – Je suis en vacances /ana fi otlā/ (فِي) –

Je suis dans une situation délicate /ana fi zade sab/ (فِي)

dans la langue cible (jeu de rôle, phrases à trous, défis collaboratifs (des défis en groupe où les étudiants doivent utiliser un certain nombre de prépositions dans un texte ou une histoire qu'ils doivent créer ensemble.)), et d'autres appelés « *Faux amis* » qui mettent en évidence les erreurs commises par les apprenants. Toutes ces activités renforcent la mémorisation des bonnes structures.

Arrivons à l'élaboration syntaxique, élément clé de la compétence linguistique, celle-ci représente un challenge important pour les apprenants du français - même natifs. Certaines difficultés proviennent des complexités inhérentes à la langue française elle-même, d'autres résultent d'une maîtrise insuffisante de la langue de Molière, tandis que plusieurs sont liées au phénomène de l'interférence linguistique. Il est à signaler que pas mal d'erreurs sont tout simplement dues à un manque de soin et d'attention. Un examen détaillé des fautes de syntaxe les plus récurrentes révèle diverses catégories de problèmes, chacune requérant des approches pédagogiques spécifiques pour une correction efficace.

L'un des défis auquel se heurte tout apprenant du français est l'orthographe. Cette dernière est hérissée de difficultés car elle n'est pas phonétique. Pour atteindre notre but, les erreurs d'orthographe de nos apprenants ont été identifiées au moyen de trois dictées niveau B1. L'analyse des erreurs d'orthographe commises par les participants a montré différentes catégories d'erreurs : erreurs phonétiques (confusions des homophones...), erreurs grammaticales (omission des marques du pluriel, omission des marques du féminin, accord nom/adjectif, accord nom/verbe, conjugaison (les étudiants ont tendance à ramener tous les verbes au 1^{er} groupe)), et erreurs lexicales. Il convient de noter aussi que nous avons remarqué dans un bon nombre de rédactions de nos étudiants une absence quasi-totale des signes de ponctuation. En fait, la ponctuation qui confère la respiration à l'énoncé, nos apprenants lui accorde très peu d'importance, c'est pourquoi on étouffe en les lisant !

Afin de répondre aux problèmes d'orthographe et de ponctuation, nous avons eu recours à des tâches contextualisées telles que la composition de courriels professionnels ou de documents pratiques dans leur vie quotidienne, intégrant des défis orthographiques spécifiques. Aussi, l'apprentissage collaboratif, grâce à des plateformes numériques

communes (Google Docs, Padlet), favorise l'éducation par les pairs. De plus, les activités d'auto-évaluation leur permettent de reconnaître leurs fautes répétées. L'utilisation des ressources technologiques, comme des extensions de correcteur grammatical (Grammarly, Antidote) ou des podcasts consacrés aux règles d'orthographe, fournit une aide autonome et adaptable. De même, pour améliorer la mémorisation, des techniques mnémotechniques – comme l'association de l'orthographe d'un terme à son origine étymologique ou à des contextes spécifiques – s'avèrent efficaces. Finalement, des séances de rédaction brève (articles de blog, publications sur les réseaux sociaux) accompagnées de retours individuels les incitent à mettre en pratique leurs savoirs dans un contexte concret. Cette méthode pragmatique et attentive rend l'apprentissage à la fois pratique et captivant.

Un autre défi majeur réside dans la disposition des mots, en particulier dans les structures des questions et celles des phrases complexes. Cela est généralement dû à l'influence de la syntaxe de leur langue d'origine. Une erreur fréquente est de mettre le sujet avant le verbe dans les interrogations « *Comment tu t'appelles ?* » à la place de « *Comment t'appelles-tu ?* », ou de mal placer les compléments ou le sujet « *Hier, les examens a corrigé le professeur* » plutôt que « *Hier, le professeur a corrigé les examens* ». Le placement incorrect des adjectifs et adverbes pose aussi des difficultés, « *une rouge voiture* » ou « *un intéressant film* ». Ces fautes montrent une maîtrise encore précaire du schéma de la syntaxe française. Pour rectifier cette situation, une approche qui combine une représentation explicite des structures (via des tableaux de syntaxe), des exercices de reformulation spécifiques et des analyses des textes authentiques contribue à l'internalisation des structures correctes. L'inversion de phrases déclaratives en interrogatives ou la correction collective d'énoncés mal formulés contribuent elles aussi à consolider l'apprentissage des schémas appropriés. Plonger dans des scénarios de communication concrets, tels que la composition des mails ou les exercices de simulation, facilite également l'intégration naturelle et durable de ces structures. L'intention reste d'aider progressivement les apprenants à maîtriser l'ordre des mots en français de manière

automatique, tout en étant conscient des interférences avec leur langue d'origine.

De plus, plusieurs de nos étudiants rencontrent régulièrement des problèmes liés à l'utilisation des pronoms. Il arrive souvent qu'ils confondent les pronoms COD et COI, comme dans « *Je la téléphone* » plutôt que « *Je lui téléphone* » ; tout comme l'utilisation incorrecte des pronoms avant les verbes à l'infinitif « *Je le veux manger* » au lieu de « *Je veux le manger* ». Les problèmes liés à l'utilisation des pronoms relatifs sont fréquents aussi, notamment avec un usage excessif de « que » « *La personne que je lui ai donné* ». L'utilisation de plusieurs pronoms peut s'avérer délicate, entraînant des tournures incorrectes comme « *Je le lui donne* » qui devient « *Je le donne à lui* ». Quant aux pronoms adverbiaux « en » et « y », ils sont fréquemment utilisés de manière incorrecte « *Je pense à ça* » au lieu de « *J'y pense* », tout comme les démonstratifs « *Ce qui est sur la table* » au lieu de « *Celui qui est sur la table* ». Ces fautes illustrent aussi bien la complexité du système des pronoms en français que l'impact de la langue natale des étudiants. Elles persistent d'autant plus que l'usage oral courant comprend souvent des abréviations qui obscurcissent les règles de grammaire. Une approche méthodique sur la place des pronoms dans la phrase, associée à des exercices de remplacement et de reformulation contextuelle, aident à consolider la compréhension de cet aspect essentiel de la grammaire française. Les jeux de rôle communicatifs permettent eux-aussi de renforcer leur emploi naturel.

La négation à son tour constitue une difficulté pour certains étudiants, surtout les faux débutants, principalement à cause d'une compréhension insuffisante de sa structure complexe et des interférences liées à la langue maternelle. L'erreur la plus fréquente est d'omettre la première partie de la négation « ne », ce qui donne lieu à des expressions telles que « *Je sais pas* » plutôt que « *Je ne sais pas* ». Une autre faute fréquente est la position incorrecte des éléments de négation, comme « *Je ne comprends pas rien* » (usage de la double négation) plutôt que « *Je ne comprends rien* » ou « *Je ne comprends pas* ». Ils confondent aussi les diverses formes de négation, employant « ne...pas » là où on devrait dire « ne...plus », « ne...jamais » ou « ne...rien », comme dans l'expression «

Je ne veux pas parler avec personne » plutôt que « *Je ne veux parler avec personne* ». Les constructions négatives utilisant l'infinitif constituent un problème particulier, notamment avec des fautes comme « *Il essaie de ne pas fumer* » qui se transforme en « *Il essaie ne pas fumer* ». Ces problèmes subsistent généralement car les apprenants sont souvent exposés à l'usage fréquent de la négation partielle (« ...pas » sans « ne ») dans les échanges quotidiens, ce qui perturbe leur compréhension du format standard. Un travail méthodique sur l'emplacement des deux particules négatives, la pratique de la transformation (affirmatif → négatif) et l'analyse comparative des diverses négations françaises (pas/jamais/rien/personne) contribue à renforcer cet élément grammatical essentiel.

Enfin, les apprenants éprouvent souvent des difficultés importantes pour élaborer des phrases complexes en français : phrases incomplètes, changement brusque de personnes, mauvaise tournure... Les fautes les plus courantes touchent principalement à l'emploi incorrect des conjonctions, avec une confusion fréquente entre « parce que », « puisque » et « car », ou entre « mais » et « cependant ». Les subordonnées relatives peuvent aussi causer des difficultés, comme le montre l'exemple « *La personne que je lui ai parlé* » au lieu de « *La personne à qui j'ai parlé* ». Les étudiants ont souvent recours à une utilisation excessive de « et », formant ainsi des phrases sans fin au lieu d'utiliser des subordonnées adéquates. L'accord des temps dans les phrases complexes représente une autre cause d'erreurs, en particulier dans les constructions conditionnelles et subjonctives : « *Si j'avais su, je n'allais pas venir* » au lieu de « *Si j'aurais su, je ne serais pas venu* », « *Il n'a pas assisté quoiqu'il sait* » au lieu de « *Il n'a pas assisté quoiqu'il sache* ». D'ailleurs, l'emploi des subordonnées introduites par *que*, pose problème, comme dans « *Je sais il est là* » (omission de *que*) ou « *Je veux que tu viens* » (mauvaise utilisation du subjonctif).

Afin de surmonter ces défis, diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées. Une méthode graduelle en étapes s'avère efficace : démarrer avec des phrases simples avant d'introduire progressivement des éléments de complexité. Des activités de conversion

de phrases (de la structure simple à la structure complexe) sont conçues pour se concentrer sur cette compétence particulière. L'emploi de grilles d'autocorrection axées sur les connecteurs, la structure des phrases subordonnées et l'accord des temps favorise la prise de conscience des erreurs chez les apprenants.

Il est particulièrement bénéfique d'effectuer une analyse comparative de textes authentiques. En analysant des textes ou des passages littéraires, les étudiants peuvent voir comment sont élaborées les phrases complexes dans des situations concrètes. Des activités de reformulation, où l'apprenant est amené à formuler la même idée de manière différente en employant diverses structures syntaxiques, encouragent la souplesse linguistique. Collaborer en binôme sur des tâches d'écriture aide les apprenants à discuter et à négocier la structure des phrases complexes. Pour finir, l'élaboration d'un « kit de survie » (annexe 7) (ce kit peut être imprimé ou sauvegardé comme aide-mémoire pendant les exercices de rédaction.) regroupant des connecteurs logiques selon leur fonction (addition, opposition, cause, conséquence...) propose une ressource de consultation utile pour les tâches de rédaction.

Combinées, ces méthodes aident les apprenants à améliorer progressivement leur aptitude à former des phrases élaborées tout en prévenant les fautes fréquentes. L'importance doit être accordée à la pratique régulière dans des situations pertinentes, avec un retour correctif précis sur les problèmes spécifiques de chaque étudiant.

Bref, les erreurs d'élaboration syntaxique des apprenants en français découlent de divers processus cognitifs et linguistiques, ce qui exige une stratégie différenciée comprenant l'explication des règles, l'entraînement contextualisé et la rectification assistée.

Or, toutes les erreurs susmentionnées démontrent que la grammaire est un module compliqué, peu apprécié non seulement par les étudiants mais aussi par les enseignants.

Nul n'ignore les difficultés pédagolinguistiques qu'envisage un enseignant de grammaire dans une classe hétérogène. Les remédiations devancées, malgré leur modestie ne sont guère de réalisation facile.

Tout d'abord, la diversité des niveaux linguistiques parmi les apprenants peut rendre difficile la conception d'une leçon unique : on

retrouve fréquemment des étudiants qui maîtrisent déjà les structures fondamentales aux côtés d'autres qui ont des difficultés à identifier les catégories grammaticales de base. Cette hétérogénéité complique la conception d'activités qui conviennent à tous, avec le risque d'ennuyer les plus expérimentés ou de démoraliser les novices. L'enseignant est constamment en train de jongler entre ces deux pôles, à la recherche d'un équilibre didactique qui préserve la participation de toute la classe.

Ensuite, **les différences cognitives** : les étudiants n'assimilent pas tous les concepts de la même façon, et cette variation cognitive influence directement la compréhension des règles grammaticales. Certains étudiants, en particulier ceux avec un profil analytique, nécessitent des explications minutieuses, des schémas explicites et des pratiques régulières pour comprendre les règles. Au contraire, certains apprennent de façon plus intuitive assimilent mieux grâce à des activités contextualisées telles que la composition de textes ou les jeux de mots. Cette diversité représente un enjeu méthodologique : comment harmoniser des méthodes aussi différentes sans surcharger l'esprit des apprenants ?

Un autre défi important provient des caractéristiques spécifiques de la langue arabe et de ses interférences avec le français. Même si les apprenants ont en commun leur langue maternelle et leur culture, les disparités structurelles entre l'arabe et le français engendrent des problèmes grammaticaux spécifiques et récurrents. Pour ce, il sera mieux que les enseignants de grammaire possèdent une compréhension détaillée des règles régissant les deux langues (maternelle / cible) puisque l'approche contrastive va leur fournir un cadre essentiel pour examiner les différences et les similarités. En fait, les transferts linguistiques négatifs, bien qu'ils soient systématiques, fluctuent en fonction du degré d'exposition préalable au français et de la compétence en arabe standard ou en dialectes locaux. Il est donc essentiel que l'enseignant acquière une connaissance approfondie de ces obstacles linguistiques tout en se gardant de toute généralisation précipitée, car les défis peuvent différer selon l'âge d'apprentissage du français ou le contexte sociolinguistique

propre à chaque apprenant. Cette situation requiert une démarche éducative d'une grande flexibilité pédagogique qui prévoit ces fautes.

De plus, **le manque de motivation** chez certains apprenants, souvent dû à des échecs antérieurs en grammaire, peut freiner leur engagement. Il arrive que certains considèrent l'apprentissage de la grammaire comme ennuyeux, surtout lorsqu'ils ne voient pas son utilité pratique dans la communication. Cette attitude contraste carrément avec celle des apprenants plus académiques, attirés par l'étude de la linguistique. Il est donc impératif que l'enseignant élabore des stratégies qui rendent la grammaire autant accessible pour les moins engagés que stimulante pour ceux qui sont plus exigeants, tout en préservant une dynamique de groupe positive.

Par ailleurs, un autre obstacle de taille réside dans **la gestion du temps** : l'enseignant est constamment confronté au défi de trouver un juste milieu entre le besoin de certains apprenants de revisiter les bases et l'impératif d'entretenir l'intérêt de ceux qui sont plus avancés. Ce processus implique souvent le recours aux ateliers rotatifs où les étudiants collaborent en groupes selon leur niveau ou par le biais d'un tutorat entre pairs. L'adaptation des parcours d'apprentissage offre donc à chaque individu la possibilité de faire des progrès selon son propre rythme.

Enfin, dans ce contexte varié, l'évaluation devient elle aussi complexe. Les méthodes d'évaluation conventionnelles semblent inadéquates, une méthode formative, qui s'appuie sur des grilles de compétences précises et des feedbacks ciblés, offre une perspective plus différenciée et stimulante de l'apprentissage. Il est alors essentiel d'évaluer la progression de chaque étudiant par rapport à son niveau de départ plutôt que par rapport à une référence standardisée. Bien que ce type d'évaluation formative, axée sur l'évolution personnelle, soit pédagogique de premier ordre pour encourager les étudiants et valoriser leurs acquis, elle se trouve confrontée aux contraintes réglementaires du système universitaire. En réalité, les établissements d'enseignement supérieur ont souvent recours à une évaluation normative, où la performance de chaque étudiant est jugée en fonction de critères standards partagés par l'ensemble du groupe sans tenir compte de son

niveau initial. Ce décalage entre l'idéal pédagogique et les contraintes administratives représente un défi complexe pour les enseignants. Pour répondre à ces deux exigences, nous réalisons une évaluation formative tout au long du semestre pour orienter les apprentissages, tout en envisageant une évaluation sommative finale qui répond aux critères institutionnels.

En un mot, l'enseignant de grammaire dans une classe hétérogène est censé mettre en ordre le chaos des réalités linguistiques apprises. Il s'efforce toujours de trouver des stratégies plus fécondes, de choisir des textes et des activités adaptés au niveau de ses apprenants pour ne pas les vexer. Il doit utiliser des supports variés pour capter l'attention des différents profils d'apprenants. Il porte toujours la charge de la correction et réfléchit sans arrêt à des méthodes créatives afin de transmettre son savoir à ses apprenants. Bref, il doit être simple, clair, stimulant, innovant, rigoureux, patient, encourageant, équitable, tolérant, passionné, organisé, engagé, réfléchi, dynamique, observateur...

Pensez-vous encore que devenir enseignant est une tâche facile ?

En guise de conclusion, bien que l'enseignement de la grammaire dans une classe diversifiée, constitue un défi pédagogique significatif, il offre une chance précieuse d'apprentissage mutuel. Certes, les erreurs commises par les apprenants sont nombreuses, cependant, on ne peut pas et on ne doit pas tout corriger. Cela étoufferait l'élan communicatif qu'il convient par ailleurs de sauvegarder. En tant qu'enseignant, nous devons focaliser la correction sur des points précis. Nombreux sont les enseignants qui reconnaissent le problème, toutefois, peu d'entre eux procède à une analyse linguistique de la difficulté. Cette étude linguistique, qui se base sur les productions incorrectes des apprenants, est d'une grande aide pour l'enseignant afin de déterminer la source du problème. Une fois que l'enseignant identifie la réponse à la question initiale « Pourquoi les étudiants commettent-ils cette erreur ? », il lui sera plus facile de trouver une solution appropriée et précise.

Comme nous l'avons prouvé, cette variété linguistique et culturelle requiert des approches différenciées et adaptatives qui valorisent les aptitudes de chaque étudiant tout en dépassant les défis particuliers liés à

l'interférence des langues. De nombreuses stratégies se sont avérées particulièrement utiles pour répondre aux divers besoins des étudiants. L'enseignement explicite de la grammaire, associée à une approche comparative qui souligne les divergences et les ressemblances entre l'arabe et le français, aide les apprenants à saisir plus efficacement les règles de la langue tout en prévenant les erreurs interlinguales. De même, l'emploi des ressources contextualisées (textes authentiques) et la pédagogie de projet encouragent à leur tour à un apprentissage pertinent et engageant.

Par ailleurs, les activités collaboratives (travail en groupes hétérogènes, tutorat entre pairs) favorisent les échanges linguistiques et renforcent la confiance des apprenants. De plus, la différenciation pédagogique, par le biais d'exercices adaptés aux niveaux et aux profils d'apprentissage, garantit une progression individualisée. Enfin, une évaluation formative régulière, axée sur les progrès plutôt que sur les erreurs, permet de modifier les pratiques enseignantes en fonction des besoins émergents. Néanmoins, le succès de cet enseignement dépend essentiellement de la préparation des enseignants à gérer la diversité.

En définitive, la grammaire est toujours considérée comme un pilier essentiel dans l'apprentissage de la langue, son enseignement doit être adapté afin de mieux correspondre aux exigences concrètes des apprenants. Au lieu d'être un frein, la diversité linguistique dans notre classe de grammaire s'est transformée en catalyseur pour une pédagogie novatrice, respectueuse de la diversité et axée sur l'avancement de chaque apprenant. Nous avons trouvé que seul un équilibre entre l'acquisition de savoirs théoriques et le développement de compétences pratiques en situation semble être la solution pour optimiser les performances des apprenants en français.

« *Si tu fermes la porte à toutes les erreurs, la vérité restera dehors* » (Gimnasio Los Portales, 2023).

Bibliographie

Ouvrages / articles didactiques, critiques, linguistiques

- Arsenau, A., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H., & Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116.
- Astolfi. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner* (pp. 165-177). ESF.
- Bérard, É. (1991). *L'Approche communicative : théorie et pratiques*. CLE International.
- Blanche-Béneveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- Blanche-Béneveniste, C. (1991). *Le français parlé : études grammaticales*. CRNS.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Castellotti, V. (2017). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française*. Nathan.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Chartrand, S.-G. (2016). Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe. *Éd. du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI)*.
- Chini, D. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants arabophones en FLE. *Correspondance*, 18, 8-36.
- Chuquet, H. (2003). *Le sens en grammaire*. Ophrys.
- Corder, P. (2016). Que signifient les erreurs des apprenants. *Journal des Langages*, 57, 9-15.
- Creissels, D. (1995). *Éléments de syntaxe générale*. P.U.F.
- Cuq, P.-J. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier.
- Cuq, P.-J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère*. PUG.

- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dubois, J., et al. (2016). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Grevisse, M., & Goose, A. (2016). *Le bon usage*. De Boeck Sup.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage et ses troubles*. PUF.
- Klinkenberg, J.-M. (2010). *La langue et le citoyen*. PUF.
- Kqlmbash, J., & Beacco, J. (2017). La grammaire actuelle et contextualisée : une grammaire pédagogique d'un nouveau type. In *Le français à l'université*.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif universitaire*. Hachette FLE.
- Mayffrey, A., & Cohen, I. (1985). *Grammaire française*. Hachette.
- Meirieu, P. (2017). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF Sciences Humaines.
- Melis, L. (2003). *La préposition en français*. Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F. (2020). *Didactique des langues et recherches action*. Maison des Langues.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.
- Porquier, R. (1977). L'analyse d'erreurs : Problème et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.
- Riegel, M. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Le Mono.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE International.
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.

Webographie

- Candelier, M. (n.d.). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Consulté le 16 juin 2023, <https://shs.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582?lang=fr>

- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, (8). Consulté le 20 avril 2023, from Persée.
- Desnoyers, A. (1996). Le à-de-par de la préposition. *Correspondance*, 2(1). Retrieved April 13,
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/comme-un-filet/le-a-de-par-de-la-preposition/?action=genpdf&id=18982>
- Ellis, N. (2015). Usage-based second language acquisition. *Annual Review of Linguistics*. Oxford University Press. Consulté le 3 mai 2023;
<https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-122311>
- Gimnasio Los Portales. (n.d.). Si tu fermes la porte à toutes les erreurs, la vérité restera dehors: Étude de cas sur le traitement des erreurs grammaticales dans la production écrite au lycée. Thèse de magistère, Faculté de communication et langue, Université de Javeriana. Consulté le 5 juin 2023,
https://www.researchgate.net/publication/303280531_ETUDE_DE_CAS_SUR_LE_TRAITEMENT_DES_ERREURS_GRAMMATICALES_DANS_LA_PRODUCTION_ECRITE_AU_LYCEE_GIMNASIO_LOS_PORTALES
- Paillard, D. (n.d.). *Prépositions et rection verbale*. Consulté le 20 mai 2023, file:///C:/Users/selim_lepf2vf/Downloads/prepositions-et-rection-verbale.pdf
- Saida, I., & Sadi, N. (n.d.). Origines des erreurs de l'expression écrite en FLE chez les apprenants algériens arabophones. Consulté le 20 avril 2023 ,
https://www.academia.edu/123935482/Origines_des_erreurs_de_l_expression_%C3%A9crite_en_FLE_chez_les_apprenants_alg%C3%A9riens_arabophones
- Sello, K. J. (n.d.). Analyse d'erreurs pour améliorer l'enseignement de la traduction en classe de FLE. Consulté le 17 mai 2023,
<https://doi.org/10.1017/9781139042789>
- Tomlinson, B. (n.d.). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press. Consulté le 14 mai 2023,
<https://www.cambridge.org/core/books/abs/materials-development-in-language-teaching/frontmatter/CCB902997A7E923CDA0E2D6A02A9D8DA>