

Les déviances syntaxiques en français : typologie et thérapie

Siham SAIL^{*}

¹ - Université de Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou, Algeria,
Siham.sail@ummt0.dz

Soumission: 20/01/2023

Acceptation: 27/05/2023

Publication: 10/12/2023

Résumé

Cet article a pour objectif de montrer le niveau de maîtrise du français langue étrangère d'apprenants algériens sur le plan syntaxique. Pour cela, l'article se focalise sur la norme du français courant et des standards de compétences à l'exemple du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, élaboré par le Conseil de l'Europe. Celui-ci permet de traduire et de contrôler de manière objective et neutre la performance des apprenants en syntaxe. En exploitant les productions orales des apprenants, un nombre important d'écarts syntaxiques de différents types a été identifié. Certains sont récurrents d'un apprenant à un autre, tandis que d'autres n'apparaissent que de manière occasionnelle, sans pour autant altérer la signification globale du message.

Mots-clés : *déviance ; compétence ; syntaxe ; FLE; thérapie.*

1- Introduction

Nous avons régulièrement entendu les enseignants se plaindre des apprenants qui, semble-t-il, parlent de plus en plus mal, lisent de moins en

* Auteur correspondant.

moins, et ne savent plus écrire. Cependant, la maîtrise de la langue des apprenants paraît préoccuper davantage, ces dernières années, tous les acteurs du corps pédagogique qui croient que ces carences linguistiques seraient la source majeure d'échecs scolaires, y compris au lycée (classe terminale) qui se trouve en bout de course des études secondaires. Le problème est tel que nous avons pensé bon réunir des travaux antérieurs et des pré-enquêtes pour dresser un état de la question. Le malaise des enseignants vient d'un sentiment d'inadaptation entre l'offre et la demande, c'est-à-dire l'offre que l'enseignant présente aux apprenants et leur demande. Combien d'enseignants perdent espoir de remarquer que leur formation n'a rien de commun avec ce que désirent apprendre leurs apprenants. En effet, la correction de la langue, notamment de son aspect syntaxique, est l'un des soucis majeurs des enseignants de français et de leurs apprenants. Apprendre une langue étrangère et même maternelle sans fautes est pratiquement dérisoire et inexistant. En d'autres termes, un étranger ou un natif commet souvent des erreurs en parlant français ;

mais les fautes de français du non francophone d'origine sont excusables et inoffensives, contrairement à celles du francophone dont le français est la langue maternelle. Or, si le français est menacé dans sa pureté, sa clarté, sa rigueur, ce n'est pas du fait de l'étranger mais bien du fait des Français, du moins de ceux qui laissent leur langue se corrompre et s'avilir en charabia et en baragouin (BERTHIER, COLIGNON, 1991 :182).

Tout individu désireux d'apprendre une langue doit veiller à la correction de la langue à acquérir, que ce soit maternelle ou étrangère, en écartant les formes banales, les mauvaises tournures, etc. A vrai dire, les emprunts aux autres langues étrangères ne peuvent pas forcément nuire à la langue

donnée. Le risque pour elle réside dans la fausse voie que lui inculquent ses usagers en la dégradant à l'oral et même à l'écrit. En dépit, des longs combats menés par des puristes pour préserver la clarté et surtout assurer la correction de la langue au niveau syntaxique, telle que la fameuse phrase de Victor Hugo : « Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe ! » ; les mauvaises tournures et les inventions de tout genre persistent davantage.

Ces mêmes problèmes sont constatés dans le corpus d'apprenants de la troisième année secondaire du lycée d'enseignement polyvalent situé au centre ville de Tizi-Ouzou. Ces derniers commettent beaucoup de fautes d'ordre syntaxique. Globalement, les normes syntaxiques sont assez connues des apprenants et se trouvent parfois bien appliquées dans des activités de la syntaxe, mais autre chose est la production à l'oral. De ce fait, les déviances syntaxiques sont celles qui portent sur la morphologie et la structure, c'est-à-dire les écarts d'orthographe grammaticale (propre à l'écrit), déformation de formes verbales, de pluriels ou de féminins, accords en genre et en nombre, confusion de formes distinctes provenant du genre et de la personne, déviances sur les auxiliaires et les prépositions, écarts sur les articulateurs.

Le corpus que nous avons recueilli est constitué de quatre productions orales (de dix minutes chacune) d'apprenants inscrits en troisième année secondaire au lycée Fatma N'Soumer de la ville de Tizi-Ouzou au cours de la première moitié du mois d'octobre 2021. Ils débattent des sujets diversifiés tirés du programme scolaire. A travers ce corpus, nous cherchons à déduire les aspects positifs (réussites) et les aspects négatifs (déviances) de la compétence syntaxique des apprenants à l'oral par rapport à une compétence souhaitée ou attendue de leur niveau.

Pour y répondre, nous avons retenu les deux hypothèses suivantes :

Les aspects négatifs ou les déviances des apprenants pourraient relever du régime et de la propriété syntaxique.

Les aspects positifs ou les acquis réussis sur le plan syntaxique pourraient provenir de l'organisation de la structure ou l'ordre des unités au sein de l'énoncé.

La vérification de ces hypothèses sur le terrain nous conduit à procéder par l'évaluation. Dans le but de contrôler ou de tester de façon impartiale le niveau de compétence syntaxique des apprenants de la classe terminale à l'oral, nous nous sommes basées sur les descripteurs d'évaluation du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000), et les méthodes d'évaluation proposées par Courtillon (2003).

2- L'analyse des erreurs

Le présent sujet s'inscrit dans le cadre de l'analyse des erreurs. Celle-ci est présente pour l'enseignement-apprentissage des langues et surtout de la syntaxe un intérêt particulier. D'une part, elle permet d'identifier, de décrire, d'expliquer et corriger les déviances d'un point de vue didactique ; d'autre part, elle favorise une meilleure compréhension des processus et des stratégies d'apprentissage des langues étrangères d'un point de vue psycholinguistique. Ces deux points de vue complémentaires, qui servent à élucider les difficultés des apprenants et les processus pour un meilleur enseignement-apprentissage des langues, ont donné lieu à de multiples recherches, depuis 1960, sur les méthodes, les principes et les résultats de l'analyse des erreurs (PORQUIER, R. 1977).

L'enseignement-apprentissage de la syntaxe constitue le lieu d'investigation privilégié de l'analyse des erreurs. Il paraît que les études psycholinguistiques aient apporté beaucoup d'avantages à l'enseignement

que les recherches didactiques sur le terrain. À l’opposé, celles-ci fournissent des informations précieuses à la psycholinguistique, en rapport avec les études menées sur l’acquisition des langues maternelles et à la linguistique descriptive.

L’analyse des erreurs a un double objectif :

- diagnostique : mieux connaître les problèmes de la population visée dans l’apprentissage de la langue étrangère ;
- pronostique : prévoir, à partir des déviations constatées dans un cadre donné, les lacunes que rencontreront les futurs apprenants.

L’analyse des erreurs conçoit, adapte, modifie ou complète le matériel didactique, les programmes d’enseignement, les méthodes et les techniques pédagogiques, et forme les enseignants. Elle est le moyen de recherche le plus approfondie et le plus objectif que les systèmes classiques d’évaluation (tests, examens). Elle porte soit sur la phonétique, soit sur le lexique, soit le plus généralement sur la syntaxe et la morphologie ou sur l’ensemble, en adoptant des typologies d’erreurs plus ou moins détaillées et des classements assez variés, fondés soit sur des catégories grammaticales classiques, soit sur des catégories distributionnelles ou transformationnelles, soit, le plus généralement, sur des catégories mixtes (BESSE, H. PORQUIER R.1991). Ces catégorisations aboutissent, le plus souvent, à des évaluations statistiques : taux de déviations par catégorie, quantité moyenne de déviations par unité de production (copies d’apprenants). Certaines ciblent l’approfondissement, d’autres se contentent des déviations interférentielles (dues à l’influence de la langue première). Elles sont menées généralement dans l’enseignement secondaire ou supérieur, parfois chez des enfants, des travailleurs migrants ou des adultes en formation. Elles portent quelquefois fois sur la production

orale mais le plus souvent sur l'écrit à partir de rédactions, de dictées, de tests ou des corpus mixtes.

Les corpus sont globalement hétérogènes, mêlant soit des publics distincts, soit des productions distinctes (écrit+ oral, dictée+ rédaction, tests+ production...). Les enquêtes portent le plus généralement sur des publics très limités ou des échantillons de productions très restreints pour favoriser des investigations hors du contexte même de l'enquête.

3- La syntaxe du français

La syntaxe est une branche de la linguistique qui s'intéresse à l'étude des constructions, des combinaisons dans lesquelles entrent les mots, et l'utilisation de la valeur de ces constructions (GUIRAUD, P. 1964).

En d'autres termes, celui qui dit syntaxe dira inéluctablement un ensemble de normes qui favorisent la réalisation d'une association licites de segments dans un énoncé. Elle se restreint classiquement à l'analyse de segments qui sont des mots. Elle se focalise sur les dépendances et les constituances ainsi que leurs différences (MULLER, C. 2002).

En fait, la syntaxe de constituance analyse comment les termes d'un énoncé se réunissent dans des unités plus vastes. La structure des constituants ou syntagmatique d'un énoncé est représentée par un arbre syntagmatique (KAHANE, S.2008).

La syntaxe de dépendance, quant à elle, s'intéresse à analyser comment les termes d'un énoncé dépendent les uns des autres. Dans chaque énoncé, l'existence de chaque terme dit dépendant est légitimé par l'existence d'un autre terme dit gouverneur. L'unique exception est formée par un terme seul qui ne dépend d'aucun autre terme et qui gouverne donc l'énoncé complet. Ce terme est nommé la tête. Dans le cadre des énoncés verbaux, ce terme est

le verbe. La structure de dépendance d'un énoncé est représentée par un arbre de dépendance.

Un énoncé a ses propres constituants qui sont des mots appartenant à des catégories grammaticales qui ne changent pas : article/déterminant, nom, verbe, adjectif, préposition... (KAHANE, S.2008).

Dans le même ordre d'idées, la phrase constitue un constituant lorsqu'il est possible d'être encaissée dans une autre phrase. La notion de récursivité se réalise lorsque dans chaque constituant, il y a possibilité d'encaisser un nombre infini d'autres constituants ; au sein d'une phrase, un nombre illimité d'autres phrases peut être encaissé ; dans ce cas, les limites à la récursivité sont tracées uniquement par les aptitudes cognitives et motrices de l'individu (MULLER, C. 2002).

En ce qui concerne la dépendance, nous dirons qu'un élément gouverne un autre lorsqu'il en légitime la présence, contrôle la distribution et lui attribue une classe syntaxique bien déterminée. En fait, la tête interne de la phrase désigne l'élément qui permet, dans chaque énoncé, l'existence d'autres éléments, détermine la distribution, et impose, dans certaines langues, une classe aux autres éléments de l'énoncé. Autrement dit, cet élément forme la tête interne de l'énoncé. Généralement, la tête interne de la phrase est un verbe. La tête externe de la phrase est également un verbe. A vrai dire, la tête interne d'un constituant est l'élément qui nécessite l'existence, la distribution et la forme des autres éléments du constituant. La tête externe d'un constituant, quant à elle, est l'élément dont l'existence, la distribution et la forme sont imposées par un élément gouverneur plus hiérarchisé. Pour la rection et la dépendance, il a été convenu de limiter le mot « rection » au lien qui existe entre le verbe et les éléments qui saturent sa

valence. Par contre, le mot « dépendance » est réservé à tous les liens de dépendance. La rection forme un sous- ensemble de la dépendance ; dans un test de rection, un élément est régi par un autre lorsqu'il est pronominalisable, focalisable, non-omissible avec un sens similaire du verbe.

Dans cette perspective, les fonctions syntaxiques sont diversifiées et multiples ; une typologie des relations de dépendance peut être élaborée en se focalisant sur la fonction que chaque dépendant remplit par rapport à l'élément qui le régit (sujet, objet, ajout...). Parmi les principales relations, nous pouvons distinguer : Le sujet qui est l'élément correspondant à la valence du verbe en s'accordant impérativement en genre et en nombre. L'objet direct qui est l'élément correspondant à la valence du verbe qui ne renvoie pas au sujet ou ne s'accorde pas obligatoirement en genre et en nombre avec le verbe, et qui se trouve régi directement par ce dernier sans le truchement d'une préposition. L'objet indirect qui est l'élément correspondant à la valence du verbe qui est régi par le truchement d'une préposition. L'ajout qui est un élément dépendant du verbe qui ne correspond pas à sa valence (MULLER, C. 2002).

4- La norme du français oral

La question de la norme orale et/ou écrite a retenu l'attention de beaucoup d'enseignants de français, sujet sans doute embarrassant et délicat mais déterminant, car il précise notre conception de l'erreur, de l'écart, de déficiences, de déviations, de manques, ainsi que les sanctions qu'ils engendrent et les activités auxquelles sont soumis les apprenants pour les éradiquer. Il s'agit d'un principe largement partagé par les linguistes, les didacticiens et même les parents ainsi que les employeurs. En fait, dire que telle forme produite à l'oral est acceptable et telle autre forme est

inacceptable, n'est pas le fait du hasard, mais bien au contraire, elles sont la résultante d'une norme bien précise. Dans le cadre scolaire, c'est la norme du français standard qui correspond à la langue orale. En effet, les enseignants prennent pour exemple le français courant à leurs apprenants. « Un professeur, dans l'exercice de ses fonctions, utilise de préférence une langue standard, voire soignée, contrairement à une langue familière, populaire, voire argotique qu'il connaît et réserve à ses discussions entre collègues et familiers » (ROBERT, 2002 :116).

5- Typologie de déviances

Les exemples d'écarts relevant du secteur syntaxique nous ont permis de répertorier deux classes principales de déviances, dans le corpus d'apprenants de la troisième année secondaire. Il s'agit, en l'occurrence, des erreurs de régime et d'autres erreurs inhérentes à la propriété syntaxique.

L'apprenant commet une déviance de régime, quand il emploie une préposition/ une conjonction inappropriée pour insérer un actant, soit il oublie la préposition/ la conjonction ou encore emploie une mauvaise forme syntaxique d'actant.

L'apprenant commet une erreur inhérente à la propriété syntaxique quand il ne se conforme pas à la classe de mot, l'accord en genre et en nombre, le caractère invariable, le mauvais choix du verbe auxiliaire, le mode verbal imposé et d'autres propriétés.

5-1- Ecart de régime

Les écarts liés au régime portent, comme nous l'avons déjà montré, sur l'insertion ou l'oubli ou encore le mauvais choix d'un mot outil. Celui-ci peut-être soit une conjonction, soit une préposition ou même un déterminant. Les écarts de régime occupent une bonne place dans le corpus

d'apprenants de français langue étrangère. Ces confusions semblent apparaître en grande quantité lorsque les apprenants sont amenés à s'exprimer oralement en salle de classe.

5-1-1- Oubli d'un mot outil

On dit qu'il y a écart d'oubli de mots outils lorsque l'apprenant oublie ou met de côté une préposition, une conjonction ou un déterminant. Le problème d'oubli de mots outils nous semble plus délicat qu'on l'imagine, car une bonne part d'écarts de régime relève de cette sous-classe. En voici quelques exemples :

Apprenant A : Une activité plus exercée, surtout les garçons → par

Apprenant B : Ouais, comme physiques → les

Apprenant C : J'parle, c'qui s'déroule dans la classe → de

Ces exemples et bien d'autres encore dévoilent à quel stade les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi des mots outils, à savoir les prépositions, les conjonctions et les déterminants, entraînant de ce fait une certaine ambiguïté dans l'énoncé oral. Les mots outils jouent un rôle prépondérant dans le discours, ils permettent de relier les éléments de l'énoncé et donner une fonction à chaque unité, et un sens à l'ensemble de l'énoncé.

5-1-2- Mauvais choix du mot outil

Ce type de déviances peut se produire quand l'apprenant utilise un mot outil dans une place qui ne lui convient pas, c'est-à-dire il met une conjonction ou une préposition ou encore un déterminant au lieu d'un autre. Parmi les déviances relevées dans les productions orales des apprenants, la classe mauvais choix du mot outil est largement représentée. Citons par exemple :

Apprenant D : On a une prison ici dont la cité → à

Apprenant E : On parle sur la covid-19 → de

Ces quelques illustrations donnent lieu à des troubles profonds qui résultent de l'utilisation fautive et inadéquate des conjonctions, des prépositions, ainsi que des déterminants. Il a été, en fait, constaté que les apprenants emploient, sans gêne, un mot outil à la place d'un autre de manière inappropriée. Ce sont des écarts qui entravent la compréhension du message oral émis.

5- 1- 3- Rajout de mots outils

Cette catégorie de déviances syntaxiques de type régime constitue en l'insertion d'une préposition, d'un déterminant ou d'une conjonction dans un contexte inapproprié. Il s'agit d'introduire un mot outil dans un lieu qui ne lui correspond pas. D'après le corpus, la fréquence d'emploi de cette classe d'écarts est presque similaire à celles précédemment citées. Les apprenants ont bien dit :

Apprenant D : Sur la société les occidentales → à supprimer (les)

Apprenant B : Secteur de technique → à supprimer (de)

Apprenant F : Oui, mais c'est c'qui nous préoccupe c'est la santé de tous → à supprimer (c'est)

Les exemples ci-dessus laissent comprendre que les apprenants placent n'importe quel mot outil n'importe où. Le plus important pour eux est de transmettre leurs idées, leurs messages, sans réfléchir à la manière de le faire. Ainsi, ce type d'infraction à la norme, dans une production orale, mène à des ruptures de sens et surtout à une déficience syntaxique au niveau phrastique.

5- 2- Ecarts inhérents à la propriété syntaxique

Les écarts liés à la propriété syntaxique sont ceux qui portent sur la morphologie verbale au présent, future, subjonctif, conditionnel, le choix du verbe, le genre, le nombre, la catégorie syntaxique des mots, le non respect de la structure du français, reprise ou oubli de sujets, de compléments, de liaisons et de négation.

Cette seconde catégorie de déviances syntaxiques se subdivise en plusieurs sous-classes. L'observation minutieuse du corpus, nous a révélé la présence en grande quantité de toutes ces lacunes imputables à la propriété syntaxique.

5- 2- 1- Transgression du genre et du nombre

Le genre est la catégorisation morphologique des noms et pronoms répartis en masculin et en féminin. Tandis que le nombre est la forme que prend un mot pour exprimer l'unité (singulier) ou la pluralité (pluriel). On dit qu'il y a écart de genre lorsqu'il n'y a pas d'accord entre les noms et pronoms en féminin et en masculin. On dit également qu'il y a écart de nombre lorsqu'il n'y a pas de respect de la forme que peut prendre une unité au singulier et au pluriel. Ce genre de déviances est régulièrement utilisé par les apprenants dans leurs productions orales. Citons par exemple :

Apprenant E : Même la maison d'arrêt... il était hôpital → elle

Apprenant C : ...des autres qu'est plus sage → qui sont

Apprenant B : Les matières fondamentales, non au contraire elle est plus simple → elles sont

Dans tous ces cas, nous dirons tout simplement que les apprenants transgressent, dans leurs discours, les propriétés liées aux genres et aux nombres, c'est-à-dire dans un même énoncé, en parlant du même phénomène, les apprenants confondent soit les deux genres à la fois ou les

nombres; en discutant de la même idée, l'apprenant commence à désigner le nom de la chose ou de l'objet, au féminin, tout à coup il passe, au sein de la même phrase, au masculin (ex. la maison...il est...); pareillement pour le nombre où il passe d'un pluriel à un singulier, et d'un singulier à un pluriel au sein toujours d'un même énoncé et pour indiquer la même unité (ex. les autres qui est...).

5- 2- 2- Transgression des temps et des modes

Ce sont des lacunes ayant trait à une conjugaison fautive des verbes. Les apprenants ne respectent pas souvent les temps et les modes imposés par le contexte. Il est vrai que la conjugaison du français est assez complexe par rapport à celles de l'arabe et du berbère qui elles aussi possèdent des règles particulières qui les régissent. L'apprenant a du mal à retenir toutes les lois variées de la conjugaison, même si elles sont presque toutes enseignées dans les différents paliers à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire, mais de façon décontextualisée. Les exemples suivants, tirés du corpus, sont significatifs à cet égard :

Apprenant A : Ya les élèves qui sortent et s'évanouit → s'évanouissent

Apprenant D : Si j'ai mon baccalauréat...j'vais faire médecine → je ferai

Apprenant F : Qu'on alle le voir → aille

Ces exemples de morphologie verbale relevant du secteur de la conjugaison indiquent combien ce dernier pose des problèmes majeurs et de tout ordre aux apprenants. Nous venons de noter des écarts divers concernant les temps et surtout les modes à l'exemple du subjonctif et du conditionnel ; les apprenants n'ont pas pu retenir les lois régissant le fonctionnement des modes des verbes ainsi que leurs temps, qui ne peuvent pas du coup être employés de manière aléatoire. Une mauvaise conjugaison

dans un discours conduit à un manque de clarté, de précision, et d'expressivité.

5- 2- 3- Transgression de la classe syntaxique

Ce genre de lacunes consiste à mettre une classe syntaxique, un nom par exemple, au lieu d'une autre catégorie syntaxique, un adjectif par exemple. On entend par classe syntaxique ou partie du discours, la nature d'un mot dans l'énoncé ou dans le discours. « Le français en distingue neuf : le substantif, l'adjectif, le pronom, l'article, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'exclamation » (GUIRAUD, 1958 :27).

Les lacunes dans ce sens sont, par voie de conséquence, le fait de mettre une partie du discours à la place de l'autre. Dans le corpus d'apprenants, nous avons pu relever les écarts suivants :

Apprenant A : Surtout les peuples différences (nom) → différents (adjectif)

Apprenant G : Pour l'combat (nom) les manifestations dans le pays → combattre (verbe)

Ces illustrations nous permettent de déduire que les apprenants utilisent bel et bien une catégorie syntaxique (nom par exemple) au lieu d'une autre (le verbe, dans le dernier exemple). Ces déviations produisent des ruptures de sens. Les parties du discours sont conçues comme des catégories de sens, ce qui soulève les problèmes les plus difficiles notamment en ce qui a trait à la nature des rapports entre le signifié et le signe qui l'exprime.

5- 2- 4- Reprise de sujet

Le sujet est un terme d'une proposition qui confère ses marques (personne, animal, chose, nombre) au verbe. Une phrase simple est composée uniquement d'un groupe du nom et d'un groupe du verbe. C'est le groupe nominal qui forme le sujet de la phrase. En d'autres termes, la phrase

simple est constituée d'un seul sujet. Il s'avère que les apprenants transgressent cette règle. Ils ne savent pas que la répétition d'un même sujet dans une même phrase est considérée comme une déviance par rapport à la norme. Voici quelques exemples tirés du corpus :

Apprenant B : Une réponse elle est naturelle → à supprimer (elle)

Apprenant C : Le livre il est trop cher → à supprimer (il)

Nous venons de voir que ces déviances entraînent un manque de concision et de précision dans la communication. Les apprenants ont rapporté au seul verbe deux formes différentes de sujets (nom et pronom personnel). Ce phénomène est aussi un indicateur très important de la répartition en styles. Dans le cas d'énoncé canonique, le schéma syntaxique sujet+verbe+complément est souvent le plus reproduit dans la rédaction et même dans la langue parlée, que les apprenants n'ont pas privilégié. Ce modèle de représentation cache une pluralité de rapports sémantiques entre le sujet et son verbe.

5- 2- 5- Oubli de liaisons

La liaison est un procédé qui sert à rattacher deux unités. Elle consiste en la réunion de la consonne finale d'un mot habituellement muette, à la voyelle initiale du mot suivant. Trois types de liaisons existent en français : la liaison interdite, la liaison obligatoire et la liaison facultative. J'ai remarqué que les apprenants négligent en premier lieu les liaisons sous leurs diverses formes, mais le taux le plus élevé est établi par les liaisons obligatoires que les apprenants ne prennent plus en compte ; c'est pour dire qu'ils les ignorent complètement dans la mesure où ils ne les pratiquent pas. En voici quelques exemples pris du corpus :

Apprenant A : Des jeux olympiques → Des jeux-z-olympiques

Apprenant D : Il s'est évanoui → Il s'est-t- évanoui

Apprenant G : Le centre ville subit des agressions → Le centre ville subit des-z- agressions

L'absence de liaison entre les unités, considérée pourtant impérative, se manifeste en très grande quantité dans le discours des apprenants. Ceci est dû au fait que ces derniers ont des connaissances lacunaires et superficielles du domaine des liaisons. Pour une meilleure intelligibilité de l'énoncé, il est souhaité voire exigé de remettre la liaison là où elle est utile et bien recommandée.

5-2-6- Les liaisons indues

Elles consistent à faire une liaison erronée. Les apprenants n'ont pas échappé à ces écarts car elles font parties parmi celles que nous avons identifiées dans le corpus. Prenons, par exemple :

Apprenant F : La littérature-z-universelle → [laliteratyRynivERsE]

Apprenant E : Des-z-héros de la région → [deeRo]

Les apprenants insèrent donc des liaisons là où elles ne sont pas nécessaires. Elles sont parfois interdites (ex. les-z-héros), d'autres fois inexistantes (la littérature-z-universelle). Ce dysfonctionnement est la conséquence notamment de la méconnaissance de la norme en question. Faire une liaison avec un «z» inopportun s'appelle, en syntaxe du français, un velours. Il s'agit d'une fâcheuse tendance à employer la liaison en «z» plutôt qu'en «e» ou «u».

Au terme de cette analyse des déviances syntaxiques, nous déduisons que lorsque les apprenants sont confrontés à s'exprimer oralement en français, des écarts affectant tous les secteurs de la syntaxe apparaissent. Néanmoins,

le degré d'apparition est différent d'un domaine à un autre. Dans le présent corpus, nous avons observé que les déviations inhérentes à la propriété syntaxique sont les plus répandues par rapport aux autres types de déviations relevant du régime. Nous avons distingué six sous-classes de déviations qui découlent de la propriété syntaxique contre, uniquement, trois sous-classes d'écarts à la règle du français courant relevant du régime.

Les progrès des apprenants minimisent les risques d'apparition de ce type de déviations, au profit d'autres écarts.

« Au strict plan des structures syntagmatiques, il convient d'entreprendre des études axées sur des micro-systèmes grammaticaux, et non sur des structures isolées » (COIANIZ, 1996 :151). L'une des sources majeures des déviations syntaxiques est l'apprentissage décontextualisé, c'est-à-dire le fait de se limiter à quelques exercices de syntaxe où les apprenants obtiennent, d'ailleurs, de très bonnes notes et des résultats probants. Mais le problème se pose, inévitablement, quand ils s'expriment oralement en continu. Autrement dit, l'apprenant isole les éléments distincts de l'énoncé, qui apparaissent par exemple au niveau des déviations d'accord : la non distribution régulière des marques syntaxiques ; la non concordance temporelle et interpropositionnelle et la non conformité de la structure.

6- Compétence syntaxique attendue de l'apprenant

Le Conseil de l'Europe (2000 :89) définit la compétence syntaxique comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ». Il s'agit de maîtriser les classes syntaxiques (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.), les structures (phrases simples, complexes, etc.), les relations (régime, accord, etc.), les processus (nominalisation, affixation, etc.).

La compétence syntaxique ne se contente pas seulement de ces paramètres et classes, mais elle fait appel également à « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens, en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (Conseil de l'Europe, 2000 :89).

Le fonctionnement de la structure se déroule à l'intérieur d'un système complet et non de façon isolée ou dissociée.

6-1- La compétence de niveau avancé ou indépendant

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) suggère une échelle de description à six niveaux ciblant la compétence syntaxique ; une compétence décrite en fonction de la correction syntaxique, vue comme étant un paramètre essentiel, de l'acquisition d'une langue donnée et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant. Selon ce descripteur, un apprenant de niveau B2 ou avancé (qui est celui des apprenants de la classe terminale) a un bon contrôle syntaxique. Il ne commet pas d'erreurs conduisant à des malentendus. Mais des déviations occasionnelles et non systématiques apparaissent, suivies le plus souvent de corrections.

7- Synthèse

Toutes les déviations relevées nous permettent de comprendre que les apprenants commettent beaucoup d'écarts de syntaxe de tout ordre, et ce de manière récurrente et abusive, sans recourir à des rectifications immédiates, car ils ne maîtrisent pas la norme, sauf dans quelques cas exceptionnels où ils arrivent à se corriger sur le coup. A partir de là, nous reconnaissons l'ampleur des lacunes de l'apprenant en produisant, lors de l'expression

orale, des ruptures de sens au niveau discursif, des incorrections sur le plan syntaxique (accords, conjugaisons erronés), des énoncés déficients (rajout ou oubli de mots outils), et des formes aberrantes (rajout de liaison).

En résumé, les résultats de l'analyse des déviances nous ont révélé que la compétence syntaxique des apprenants tant attendue et souhaitée n'est pas acquise dans son ensemble. A vrai dire, la correction syntaxique ciblée n'est pas tout à fait accomplie ; des lacunes et des manques se manifestent intensivement, et auxquels il est nécessaire de proposer des solutions. En clair, les apprenants ont montré une maîtrise approximative et peu appréciable de la syntaxe et de la morphologie. Alors, il est impératif, voire indispensable que les normes élémentaires concernant la syntaxe doivent faire l'objet de révisions ou de rappels continus jusqu'à un haut niveau d'acquisition de la langue. Le secteur de la syntaxe du français pose de sérieux problèmes, car ses lois sont complexes et essentiellement distinctes de celles du berbère et de l'arabe (leurs langues de départ). Les apprenants ont encore du mal à se familiariser avec les normes qui régissent le fonctionnement de la syntaxe qui comportent, comme nous le savons tous, beaucoup d'exceptions ; pour pratiquement chaque règle plusieurs exceptions. Ce sont donc ces exceptions qui entraînent des confusions chez les apprenants.

8- Thérapie

Les connaissances syntaxiques s'avèrent cruciales pour la communication. Ce sont elles qui permettent de distinguer entre les composantes de la compétence communicative langagière, de repérer et d'interpréter les indices de performance en français. Leurs méconnaissances concourent à la dépréciation ou mieux encore à la perte de vue des connaissances structurales

de textes et des connaissances d'ordre pragmatique qui, elles également, sont conditionnées par la maîtrise syntaxique et lexicale. Pour guérir ce mal dont les symptômes sont déjà présentés, il est impératif de déployer de grands moyens thérapeutiques. Ces grands moyens impliquent qu'on doit tenir compte des raisons capables d'expliquer les insuffisances des apprenants dans le domaine de la syntaxe. Ces moyens de grande envergure exigent la participation de tous (enseignants, apprenants, parents, linguistes, didacticiens et pédagogues) à l'action thérapeutique. Celle-ci nécessite de solides connaissances disciplinaires qui permettent à ces acteurs d'aider les apprenants à surmonter leurs déficiences inhérentes à la non maîtrise des lois élémentaires de la langue ; ce sont en fait les compétences des enseignants à guider et orienter l'apprentissage de la communication qui déterminent le savoir communiquer des apprenants.

Ainsi, la maîtrise de la syntaxe comme cause principale d'échec dans l'enseignement de la langue n'est plus du seul ressort de l'apprenant. À chaque niveau d'enseignement, la réussite scolaire nécessite la découverte et la maîtrise par les apprenants d'attentes implicites et des lois didactiques latentes qui portent sur les conventions de communication. Il n'est pas rare que les enseignants ne formulent pas clairement leurs exigences particulières par rapport aux questions posées lors de cours, de tests ou d'examens. Il est également indispensable de d'explicitier les consignes des examens et des différentes activités proposées en cours et les remettre dans le vif du sujet. Ce qui permettra à l'enseignant d'encourager ses apprenants à exprimer leurs réponses en utilisant leurs propres mots, il est généralement plus efficace, dans un premier temps, de s'en tenir à une restitution assez conforme et fidèle dans la mesure où les apprenants ne sont pas encore familiarisés au

lexique et syntaxe de spécialité qu'ils découvrent. Dans le même ordre d'idées, les réponses et plus correctes et complètes sont globalement les mieux cotées et les plus attendues par rapport aux réponses synthétiques préconisées par l'enseignant.

Celui-ci doit adopter des méthodes qui facilitent l'apprentissage de la syntaxe, en sautant par-dessus le déjà connu, et en accordant suffisamment attention à leurs manques, leurs déficiences et leurs besoins. Les points à enseigner en langue sont les structures syntaxiques et sémantiques vivantes dans chaque région culturelle (DEFAYS, J.-M., MARECHA, M., MELON, S., 2000). Nous entrons dans les détails des utilisations de chaque unité en situation, de chaque construction, de chaque forme...Rien n'est laissé au hasard, de l'orthographe à la stylistique en passant par la ponctuation. À partir du repérage de notion syntaxique, des déviances relevées et des hésitations constatées dans les rédactions ou les expressions orales des apprenants, des corrections collectives et partagées au sein du groupe permettent d'améliorer le processus de l'apprentissage de la langue notamment au niveau syntaxique. En effet, la phase d'échange et d'interaction en salle est importante et joue un rôle prépondérant dans l'organisation de la remédiation, et encourage l'apprenant à procéder à une structuration du contenu pour le conduire à l'autonomie. La transmission de la connaissance syntaxique et même lexicale et sémantique passe avant tout par une réelle interaction favorisant le traitement de l'erreur d'un point de vue théorique : expliciter et rappeler la règle, et d'un point de vue pratique : donner des exemples et proposer des exercices.

Plus encore, des activités de repérage et de création sont recommandées afin de permettre une remédiation efficace. Les activités de repérage sont

construites à partir de textes, généralement littéraires (nouvelles, contes, récits fantastiques, dramatiques, écrits psychologiques, sociaux, scientifiques, humoristiques...), et de sujets multiples. L'apprenant découvrira dans ces textes de nouveaux mots, de nouvelles tournures ; la syntaxe et son exploitation constituent les objectifs principaux de cette activité. Les activités de création, quant à elles, visent l'appropriation de la notion syntaxique. L'apprenant aura la chance de faire valoir ses talents d'écrivain apprenti. Des débuts de contes ou histoires sont donnés et demandant d'imaginer et d'écrire la suite dans le respect des règles syntaxiques à préciser. L'enseignant peut envisager d'autres exercices susceptibles d'éveiller l'intérêt des apprenants à apprendre la syntaxe, par exemple développer le goût de la lecture et le plaisir de l'écriture.

9- Conclusion

Au cours de l'étude, nous avons observé que le taux d'écarts constatés dans le corpus d'apprenants dépasse largement celui des acquis réussis au niveau syntaxique. Certaines déviations syntaxiques apparaissent de manière récurrentes, tandis que d'autres ne sont le résultat que du hasard ou d'un manque de concentration passager et n'auront qu'une valeur négligeable (reprise de C.O.D. ex. *tu vas tomber sur des choses qu'tu les connais pas* ; désordre distributionnel, ex. *ingénieur en informatique, faire informatique*, etc.). Il est à retenir que la majorité écrasante des types d'écarts (de régime ou de propriété syntaxique) est presque commune à tous les apprenants. Ces derniers n'arrivent pas à corriger dans l'immédiat leurs propres erreurs.

Dans l'ensemble, la plupart des erreurs syntaxiques relevées n'entravent ni la communication, ni la sémantique des mots concernés, sauf quelques cas que nous pouvons qualifier d'occasionnels (phrases incomplètes, etc.). En

s'appuyant sur les descripteurs du niveau de compétence syntaxique du CECRL (Conseil de l'Europe, 2000), nous déduisons que tous les dysfonctionnements qui se manifestent au niveau de la syntaxe sont la résultante d'une maîtrise insuffisante des lois de la syntaxe.

Tous les enseignants et leurs apprenants sont unanimes sur le principe que la maîtrise du français est un facteur essentiel pour la réussite des études supérieures, ainsi que pour l'épanouissement personnel, l'insertion sociale et le monde du travail. C'est pourquoi, il semble important de mettre le point sur les solutions qui permettent d'améliorer le niveau de performance et développer la compétence des jeunes en langue française.

10- Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre, (1997), *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF, France.
- BARIBEAU Colette, LEBRUN Monique (2001), Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : journée thématique portant sur la qualité de la langue, [http://www.uquc.ca/~flabelle/socio/Baribeau c Lebrun M.pdf](http://www.uquc.ca/~flabelle/socio/Baribeau_c_Lebrun_M.pdf) (consulté le 16/06/2011).
- BERCHOUD, Marie-Josèphe, 2004, *Le bon français*, L'Archipel, Paris.
- BERTHIER Pierre-Valentin, COLIGNON Jean-Pierre, (1991), *Ce français qu'on malmène*, Belin, Paris.
- BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle, (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage*, Ecole polytechnique, France.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy, (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris.
- BLANCHE- BENVENISTE Claire, (1997), *Approche de la langue parlée en français*, OPHRYS, Paris.
- BLANCHE- BENVENISTE Claire, (1990), *Le français parlé : Etudes grammaticales*, CNRS, Paris.
- BLANCHET Philippe, (2000), *La linguistique de terrain : méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, France.

- BLED Odette, BLED Edward, (2003), *Orthographe, grammaire, conjugaison, pour résoudre les difficultés de la langue française*, Hachette, Paris.
- CHOMSKY Noam, (1965), *Aspect de la théorie syntaxique*, Cambridge, Mass (rééd. Seuil, Paris, 1971).
- COIANIZ Alain, (1996), *Faute et itinéraire d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Travaux de didactique, Montpellier, France
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Strasbourg, France.
- COURTILLON Janine (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.
- DEFAYS Jean-Marc, MARECHAL Marielle, MELON Solange (2000), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- DUBOIS Jean, LAGANE René, (1995), *Grammaire*, Larousse, Paris.
- GUIRAUD Pierre, (1958), *La grammaire*, P.U.F, Paris.
- KAHANE, Sylvain, (2008), "Les unités minimales de la syntaxe et de la sémantique : le cas du français", *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris.
- MULLER Claude, (2002), *Les bases de la syntaxe. Syntaxe contrastive français-langues voisines*, Presses Universitaires de Bordeaux, France.
- PORQUIER Rémy, (1977), "L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives", In *Études de Linguistique Appliquée*, Volume 1, N° 25, Didier, pp.23-43, Paris.
- RICHTERICH René, SCHERER Nicolas, (1975), *Communication orale et apprentissage des langues*, HACHETTE, Paris.
- ROBERT Jean- Pierre, (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du fle*, OPHRYS, Paris.
- ROSSI Mario, PETER-DEFARE Evelyne, (1998), *Les lapsus ou comment notre fourche a langué*, PUF, Paris.
- TREVILLE Marie-Claude, DUQUETTE Lise, (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris.