

حدود القاعدة النحوية في المعالجة اللغوية لتراكيب اللغة الأجنبية: حالة
الفرنسية كلغة أجنبية

The limits of the grammatical rule in the metalinguistic treatment of the structures of a foreign
language: the case of FFL

Les limites de la règle grammaticale dans le traitement métalinguistique des structures d'une langue
étrangère : cas du FLE

د.بن قويدر لمين

Dr : BENKOUIDER Lamine*

المدرسة العليا للاساتذة-المجاهد القايد صالح بوسعادة

Ecole Supérieure des Enseignants - Mujahid Qaid Saleh Bousaada

laminebenkouider@yahoo.fr

Reçule:30/11/2020

Accepté le:18/04/2021

Publié le:28/12/2021

المخلص :

قدم هذه المقالة نتائج تحليل التعليقات اللغوية لمجموعة من الطلاب حول اختيارهم للمساعد الزمني في الفرنسية. هدفنا من خلال هذه الدراسة هو التحقق من مساهمة وحدود القاعدة النحوية في التحليل اللغوية لتراكيب الفرنسية كلغة أجنبية. بعبارة أخرى، لمعرفة ما إذا كان استخدام القاعدة يشكل عائقا ومصدرا للأخطاء فيما يتعلق بالمعالجة اللغوية لتراكيب الفرنسية كلغة أجنبية. في الواقع ، يلجأ المتعلمون إلى القاعدة في كل مرة يجرون فيها تحليلا لغويا لتراكيب اللغة الهدف. إلا أن نتائج هذه الدراسة تكشف حدود القاعدة النحوية في مثل هذه العملية.

الكلمات المفتاحية: المعرفة - اللغويات - القاعدة - التمثيل - البنية

* BENKOUIDER Lamine: laminebenkouider@yahoo.fr

Résumé :

Cet article présente les résultats d'une analyse des commentaires métalinguistiques, d'un groupe d'étudiants, portant sur leur choix de l'auxiliaire temporel en français. Notre objectif, à travers cette étude, est de vérifier l'apport et les limites de la règle grammaticale dans l'analyse métalinguistique des structures du FLE. Autrement dit, voir si le recours à la règle constitue un handicap et une source d'erreurs quant au traitement métalinguistique des structures du FLE.

En effet, les apprenants recourent à la règle, à chaque fois, qu'ils procèdent à une analyse métalinguistique des structures de la langue cible. Toutefois, les résultats de cette étude révèlent les limites de la règle grammaticale dans une telle opération.

Mots clés : Connaissance- Métalinguistique -Règle- Représentation -Structure.

Abstract:

This article presents the results of an analysis of the metalinguistic comments of a group of students on the choice of the temporal auxiliary in FFL. The objective of this study is to verify whether the use of the rule constitutes a handicap and a source of errors with regard to the metalinguistic treatment of FFL structures. In fact, learners resort to the rule each time that they carry out a metalinguistic analysis of the structures of the target language. However, the results of this study reveal the limits of the grammatical rule in such an operation.

Keywords: Knowledge- Metalinguistics -Rule- Representation –Structure.

Introduction

Le rôle des connaissances grammaticales dans l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre et a été l'objet de plusieurs études en didactique et en psycholinguistique appliquée. La plupart des chercheurs, qui se sont intéressés à la question, sur la base d'expériences personnelles ou de recherches

menées, sont parvenus à la conclusion selon laquelle la connaissance grammaticale est d'une extrême importance dans le processus d'apprentissage d'une LE. D'autres, au contraire, ont attribué très peu d'importance à sa position ou l'ont complètement minimisée, sous prétexte, qu'elle est retardatrice et même inutile.

Toutes ces tendances, en faveur des connaissances grammaticales, ont influencé les différentes méthodes et approches pédagogiques qui ont émergées depuis des années. Influencé par ces méthodes et motivés par leurs expériences et leurs convictions personnelles sur la grammaire et sa position, les enseignants du FLE estiment primordiale l'enseignement des règles grammaticales, parce qu'elles permettent aux apprenants de développer des compétences aussi bien sur le plan linguistique que métalinguistique. De ce fait, maîtriser la connaissance grammaticale signifie être conscient des règles qui régissent le bon usage de la langue, autrement dit, avoir une connaissance grammaticale de la LE est synonyme d'utiliser correctement les règles.

Par ailleurs, il est important de faire la distinction entre le savoir grammatical en tant que connaissance et le savoir grammatical en tant que capacité. Considéré comme connaissance, il porte sur les règles de formation des phrases. Lorsqu'il est considéré comme capacité, l'accent est mis sur la façon dont il est utilisé comme ressource dans la création de textes parlés et écrits. En d'autres termes, dans le premier cas c'est la réflexion sur la langue et son utilisation en dehors du contexte réel d'activités linguistiques qui est visée, alors que dans le deuxième, ce sont les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique, en temps réel, de production et de compréhension.

Cela dit, il n'est nullement dans notre intention de passer en revue les différentes positions de l'enseignement de la grammaire en classe d'une langue étrangère et son utilité dans la communication. Nous allons nous focaliser dans, ce présent article, sur l'analyse de la

grammaire en tant que connaissance et non pas capacité. En effet, cette recherche vise à analyser des commentaires métalinguistiques de certains apprenants du FLE sur le choix des auxiliaires temporelles afin de vérifier leur point de vue sur l'utilité de la règle grammaticale dans l'analyse des structures du FLE, leurs attitudes à l'égard de l'application de la règle ainsi que leurs représentations sur le degré d'efficacité de la règle grammaticale dans le traitement métalinguistique des micro-systèmes du FLE.

Pour parvenir à réaliser ces objectifs, nous avons opté pour l'analyse des données introspectives. Il s'agit d'une technique qui permet d'inciter l'apprenant à s'exprimer spontanément sur un choix effectué ce qui peut nous renseigner effectivement sur le niveau d'analyse métalinguistique de l'apprenant ainsi que sur ses hypothèses sur les règles de fonctionnement de la langue, comme le reconnaît Jo ARDITTY (1992) :

On sait depuis longtemps que les verbalisations métalinguistiques sont un piètre reflet des connaissances effectives sur la langue, aussi bien en LM qu'en LE. (...) Or, dans plusieurs domaines, les représentations paraissent au contraire éclairer ce qui se passe véritablement en interlangue, et donner la clef de certaines stabilisations et surgénéralisations (ARDITTY Jo, 1992, p.413)

Pour ce qui est du corpus, qui servira de base de donnée à notre étude, il est composé d'un ensemble de commentaires métalinguistiques recueillies auprès d'un groupe d'étudiants universitaires du département de français de l'université de M'Sila. L'analyse d'un tel type de données va, assurément, nous permettre l'accès aux connaissances intériorisées de nos informateurs, et par voie de conséquence, comprendre la manière dont ils conçoivent la règle, ses applications ainsi que ses limites.

1. La grammaire en classe de LE

L'enseignement de la grammaire a été depuis toujours une question controversée dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères (cas du FLE en Algérie). L'importance et l'efficacité d'inclure le savoir grammaire qui porte sur l'explication des règles dans le cours de langue étrangère ont été longtemps discutées et il a été conclu qu'on ne peut pas se passer de la règle grammaticale et qu'elle doit être présente, d'une manière ou d'une autre, dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une LE. Cependant, la manière dont on doit inclure ce type d'information fait l'objet de discussions et de controverses.

Malgré les changements importants dans les approches de l'enseignement des langues qui se sont produits ces dernières années, le statut de l'enseignement de la grammaire ne fait pas encore l'unanimité au sein des chercheurs. Ces différences à l'égard de la grammaire ont conduit à deux positions différentes. Une approche où l'accent est mis sur la forme plutôt que le sens, et une deuxième qui consiste à attirer l'attention des élèves sur les formes grammaticales dans un contexte communicatif. La concentration sur le sens n'accorde aucune attention aux formes.

Autrement dit, l'efficacité et la pertinence de l'instruction grammaticale dépend de son mode d'implémentation. Pour certains chercheurs, pour qu'elle soit utile et efficace, l'instruction ne doit pas être explicite : les apprenants acquièrent implicitement la grammaire de la langue en s'exposant à des contributions, à peu près, adaptée à leur niveau et à leur engagement dans des tâches. Pour l'autre position dans l'enseignement de la grammaire d'une LE l'accent doit être mis sur la forme pour accélérer le processus d'acquisition de la grammaire et élever le niveau d'atteinte. Ce type d'enseignement consiste à amener les apprenants à acquérir une forme grammaticale à la fois explicite, spécifique et verbalisable, qui leur permet l'analyse métalinguistique de la langue et leur facilite la communication en compréhension et / ou production. Il se présente comme

Un ensemble de règles formelles apprises de manière consciente et volontaire à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps. (DEFAYS Jean-Marc, 2003, p.79)

2. La grammaire : Connaissance et/ou capacité

Les différentes positions, à l'égard de l'importance de la règle grammaticale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE, ont conduit à deux conceptions différentes du savoir grammatical. En effet, sur la base des recherches récentes des pédagogies de l'enseignement de la grammaire, se trouve une distinction assez pertinente entre deux facettes diamétralement opposées de la grammaire ; d'une part la connaissance grammaticale et d'autre part la capacité grammaticale.

La connaissance grammaticale fait référence à la connaissance parfaite des règles qui régissent les structures de la langue. Ces règles sont formulées délibérément, de manière explicite sur la base d'un métalangage scientifique et leurs unités de concentration est la phrase. Dans une telle perspective, la pratique de la production des phrases grammaticalement correctes est considérée comme la clé de l'apprentissage.

Au cœur de cette conception, la règle grammaticale est conçue comme un moyen efficace qui permet d'une part de mener des réflexions générales sur un microsystème de la langue cible et émettre des jugements de grammaticalité et d'autre part, d'éviter ou de minimiser les possibilités d'erreurs afin de parvenir à une utilisation correcte de la langue. Quant à la capacité grammaticale, elle fait référence à l'aptitude d'utiliser la grammaire

comme ressource de communication dans des discours parlés et écrits aussi bien en compréhension qu'en production.

3. La règle grammaticale : Applications et exceptions

Une règle grammaticale est une formule permettant de fixer ce qui est possible de ce qui ne l'est pas selon les conditions. Autrement dit, c'est une instruction « bornée », qui prescrit clairement ce qui est tolérable et permis en fixant les limites de l'action par des expressions telles que « on dit », « on ne dit pas », « on fait » « on ne fait pas » explicitement ou implicitement exprimées.

Selon Jean-Pierre COMETTI (2008), une règle ne réside pas dans la représentation interne, mais c'est dans le cadre de son application qu'elle existe. C'est pour cette raison que le contexte d'insertion et d'utilisation de la règle est déterminant dans son explicitation. De ce fait, elle n'a pas de valeur en soi, mais elle en acquiert par le fait qu'elle soit vérifiable dans un contexte. C'est en l'insérant dans un contexte qu'on peut distinguer les environnements adéquats à son utilisation, c'est-à-dire sur quelles suites ses manipulations peuvent être effectuées, de ceux qui ne sont pas adéquats, c'est-à-dire ses exceptions. Elle a, donc, un cadre d'utilisation qui trace les limites de sa validité.

D'un point de vue grammatical, les règles ne peuvent, en aucun cas, embrasser toutes les structures de la langue. Elles ne sont pas absolues, il y a toujours des structures pour les contredire. Pour autant, l'existence des exceptions ne fait pas manquer à la règle son importance et ne la vident pas de son sens comme le souligne Georgette DAL et Fiammeta NAMER (2005) :

La notion d'exception est conceptuellement insatisfaisante (accepter qu'un objet linguistique déroge à la règle, de quelque manière qu'on la considère, est toujours une solution de pis-aller), et les linguistes et les grammairiens, en tant que metteurs au jour

de régularités, n'ont de cesse qu'ils trouvent à résorber les exceptions qu'ils rencontrent. L'exception considérée peut alors avoir pour effet soit une révision des propriétés des données récalcitrantes (on montre que l'exception n'est qu'apparente, quitte à déployer un arsenal lourd), soit une révision de la formulation de la règle (...), soit une révision de la formulation de la règle (...), soit encore une révision de la règle elle-même. Dans ce cas, l'exception infirme la règle puisqu'elle a pour effet de substituer une règle à une autre... susceptible de générer à son tour ses propres exceptions. (DAL et NAMER, 2005, p.1)

Outre ses applications et ses exceptions, le statut et la valeur de la règle sont déterminés par la position que l'on adopte par rapport à la fonction de la grammaire. Une règle grammaticale est dite normative, c'est-à-dire elle a une valeur « impérative », qui permet de fixer les solutions acceptables, si on se situe dans une optique prescriptive ou normative de la grammaire. Pour Michel GLATIGNY (1982) la règle grammaticale est « une prescription qui n'entraîne pas nécessairement l'existence de l'acte ordonné, mais dont la non-observance a pour conséquence l'imputation d'une faute. » (GLATIGNY Michel, 1982, p. 93)

Pour notre part, nous nous situons dans une conception normative de la grammaire, autrement dit, c'est la règle dans sa dimension prescriptive et correctionnelle qui nous intéresse.

4. Représentation et connaissance

La notion de représentation recouvre deux réalités distinctes selon Michel DENIS (1989). En effet, elle désigne à la fois le processus et le produit de ce processus. La représentation-processus, est définie par DENIS comme l'activité humaine qui aboutit à la réalisation d'entités spécifiques : C'est « Une activité humaine en principe dont la finalité est de produire

des objets, ou plus généralement des entités pourvues d'un certain nombre de propriétés » (DENISMichel, 1989, p. 27). Alors que la représentation-produit, se présente comme l'aboutissement de la première.

Michel PERRAUDEAU (2006) quant à lui, définit la représentation comme un élément cognitif qui entretient une relation de reproduction avec une réalité extérieure à lui. C'est «un élément cognitif en relation avec un élément extérieur à lui et qui peut s'y substituer comme objet de traitement » (PERRAUDEAU Michel, 2006, p.60)

Alors, la représentation est une forme de substitution mentale d'un élément qui provient de l'extérieur tout en préservant ces caractéristiques, ce qui permet d'assurer sa (re)connaissance, son identification, et de le présenter ; c'est une forme de présence indirecte.

Pour PERRAUDEAU, il existe deux catégories de représentations de part leurs natures :

-La représentation physique : c'est une sorte de reproduction exacte de l'information représentée, c'est une forme de relation d'analogie avec le réel. Les représentations dans cette catégorie se manifestent sous forme d'éléments géométriques, imagés ou du moins visuelles (un dessin, un schéma...).

-La représentation mentale : elle est élaborée dès qu'une nouvelle information est perçue mais il ne s'agit pas comme dans le premier cas d'une analogie avec le réel. En effet, chaque nouvelle donnée suscite chez un individu l'élaboration d'une nouvelle représentation correspondante. Donc, une représentation mentale est ce qui est associé en premier, après la perception, à une donnée extérieure. Par voie de conséquence, tout apprentissage aboutit à la création d'un système de représentation.

À vrai dire, représentation et connaissance sont fréquemment assimilées et utilisées l'une pour l'autre, par ailleurs, on distingue trois positions en termes de rapport représentation/connaissance.

Pour la première position, représentée par Ellen BIALYSTOK(1990), la représentation est une reproduction mentale, dont la forme est abstraite, d'une connaissance qui est, par définition, un objet extérieur.

Les théories du traitement de l'information, dont notre propre argumentation est issue, postulent qu'il existe, dans le système mental, une représentation des connaissances sous la forme de descriptions structurées mais abstraites, que l'on peut appeler propositions. (BIALYSTOKEllen, 1990, p.50)

Quant à la deuxième position, la relation est un rapport d'inclusion ; dans cette perspective, les connaissances sont conçues comme des types particuliers de représentations.

Selon Jean-François RICHARD (1990), il y a deux facteurs qui permettent de distinguer représentation et connaissance :

Primo, c'est la durabilité dans le temps qui est à la base de la distinction entre représentation et connaissance. Une connaissance est permanente et entièrement autonome du contexte de sa réalisation, c'est pour cette raison qu'elle est capable de garder sa forme initiale et être stockée dans la mémoire à long terme (MLT) tant qu'elle n'a pas subi une modification.

Les connaissances ont une permanence et ne sont pas entièrement dépendantes de la tâche à réaliser : elles sont stockées en mémoire à long terme et, tant qu'elles n'ont pas été modifiées, elles sont supposées se maintenir sous la même forme.» (RICHARDJean-François, 1990, p.10).

Toutefois, les représentations sont transitoires et entièrement dépendantes du contexte de leur réalisation ce qui leur donne le caractère de précarité, elles sont « Par nature transitoires : une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches. »(Ibid.).

Secundo, une connaissance est une structure cognitive permanente qui nécessite une activation pour être effective, alors que la représentation, stricto sensu, est une structure transitoire liée à la réalisation de la tâche dont l'opérationnalité est immédiate : « Les connaissances ont besoin d'être activées pour être efficaces, alors que les représentations sont immédiatement efficaces. » (Ibid.).

Après tout ce qu'on vient d'exposer à propos de la représentation et de la connaissance, savoir qu'en termes de contenu, il existe trois catégories de connaissances :

- ✓ La classe des concepts et des catégories naturelles
- ✓ La classe des procédures
- ✓ La classe des conceptions du monde physique et de l'environnement technique.

Pour notre cas, nous nous intéressons beaucoup plus à la deuxième classe, c'est-à-dire celle de procédures avec ses deux volets, à savoir les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

En effet, la distinction souvent établie entre connaissance déclarative et connaissance procédurale tire son origine de la différence entre la connaissance de faits (le savoir) et la connaissance mise en œuvre pour (le savoir-faire). Pour ce qui est du premier type, il porte sur le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes. Ce type de connaissances est facilement verbalisé, il permet de décrire et d'expliquer les lois et les structures de la langue : la définition d'un mot, les règles d'accord des participes..., etc.

Quant aux connaissances procédurales, elles concernent la manière de faire, de réaliser l'action. En d'autres termes, c'est la mise en pratique des connaissances déclaratives. De manière générale, cette distinction explique qu'il est possible de verbaliser un comportement sans pouvoir l'exécuter et un comportement peut être exécuté sans pouvoir le verbaliser.

5. Les activités du traitement métalinguistique d'une LE

En cherchant à comprendre l'organisation des structures de la LE, l'apprenant construit silencieusement des règles sur les éléments de la langue cible qu'il apprend et auxquelles il se réfère consciemment ou inconsciemment à chaque fois qu'il est sollicité à produire des énoncés, à corriger ses productions ou à réfléchir sur le fonctionnement de la LE.

Autrement dit, les activités métalinguistiques déployées par un apprenant d'une LE peuvent être répertoriées en deux catégories. D'une part, celles portant sur l'action du contrôle, que l'apprenant utilise lors de la production et qui se manifestent dans les réflexions en temps réel ; durant la communication. D'autre part, celles employées pour l'analyse du fonctionnement de la langue cible, qui permettent de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et d'émettre des jugements linguistiques.

Par ailleurs, le deuxième type se distingue du premier par le fait qu'il est repérable, le plus souvent, lorsqu'on demande à l'apprenant de justifier ou de commenter un choix. Il faut signaler aussi que l'apprenant peut entamer ses réflexions tout seul, si la situation où il se trouve l'exige (lors de la consultation de la grammaire, de dictionnaires..., etc.). Ces activités métalinguistiques d'analyse se caractérisent par leur durée relativement longue, nécessaire pour arriver au terme de l'analyse.

Toujours dans le sillage des activités portant sur l'analyse, elles peuvent prendre deux formes différentes ; production ou produit :

Comme production, elles se concrétisent dans les interactions informelles, la réflexion à haute voix et les interactions métalinguistiques entre collègues ou entre enquêteur et informateur.

En tant que produit, c'est-à-dire, résultats des activités métalinguistiques, elles se manifestent dans les verbalisations provoquées suite à une demande pour informer sur les hypothèses

sur la forme, le sens, l'usage de la langue cible ...C'est ce type d'activité portant sur l'analyse des structures et du fonctionnement qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

6. Méthode

6.1. Technique

Dans ce genre d'étude qui a pour objectif de vérifier les représentations et les connaissances d'un apprenant d'une LE, le recours à une méthode d'analyse, permettant à la fois l'accès au système de connaissances du sujet et l'extériorisation de ses réflexions générales sur un microsystème de la langue cible, est déterminant pour la fiabilité des résultats. Le type de méthode qui semble répondre parfaitement à cet objectif est l'analyse des données introspectives.

Il s'agit, au fait, d'une technique dont l'objectif est d'amener le sujet à penser à haute voix, c'est-à-dire, à rendre visible un raisonnement, une stratégie ou des connaissances, en l'incitant à s'exprimer spontanément sur le choix d'une forme ou d'un temps ce qui peut nous révéler effectivement le niveau d'analyse métalinguistique de la langue cible de l'apprenant et ses hypothèses sur les règles. Notre choix est aussi motivé par le fait que l'utilisation de la langue, en temps réel, ne garantit pas l'observabilité des connaissances et des représentations. Ainsi, L'analyse des données introspectives par le biais des verbalisations métalinguistiques permet d'observer en particulier ce qui n'est pas observable et/ou distinguable dans les données de production comme nous l'avons déjà souligné. (Voir 2ème page)

6.2. Corpus et participants

Notre corpus est constitué d'un ensemble de commentaires métalinguistiques portant sur le choix des auxiliaires temporels dans un exercice à trou, enregistrés auprès de dix-sept étudiants inscrits respectivement en première et deuxième année licence en français à

l'université de Msila. La restriction du nombre de participants est justifiée par le fait qu'il nous était très difficile d'analyser les verbalisations d'un nombre plus élevé.

Nos informateurs, dont la langue maternelle est l'arabe, avaient commencé leur apprentissage du français langue étrangère en troisième année primaire. Ils ont reçu, l'instar des élèves algériens et suivant les programmes officiels du ministère de l'Education nationale, un enseignement portant sur le microsysteme auxiliaire/participe passé. Cet enseignement était explicite et centré, essentiellement, sur l'explication des règles qui régissent le choix de l'auxiliaire temporel pour la formation des temps composée en français. Les entretiens se sont déroulés en dehors de l'espace de la classe, dans une salle multimédia équipée de micros ordinateurs. Les micros étaient connectés entre eux de façon que chaque informateur ait la possibilité d'entendre ce qui se disait au tour de lui et d'intervenir à tout moment.

7. Analyse des résultats

Nos informateurs n'avaient pas tous le même avis quant au choix de l'auxiliaire (désormais Aux) dans la première phrase. L'un d'entre eux a choisi l'auxiliaire avoir, son choix est justifié par le fait qu'il s'agit d'un verbe transitif et d'après la règle d'usage tous les verbes de cette catégorie prennent avoir.

Ph : Il "passer me" voir avant de partir

P.a : Donc il a passé me voire avant de partir/P/.

P.a : /F/ donc ici, /P/si on (Rep) observe la phrase donc on trouve que le verbe est transitif, et la règle, /P/ il faut conjuguer les verbes transitifs avec avoir.

Une autre intervention nous semble aussi intéressante que la première, l'explication fournie par un autre participant montre à quel degré la règle constitue une donnée importante dans l'analyse de la structure (Aux+PP). Il était du même avis mais il a avancé comme argument

verbe d'état verbe d'action. Passer, comme les verbes cités par le Bescherelle, se conjugue avec être et avoir selon le sens du verbe.

Toujours en se référant à la règle, nos informateurs considèrent que le recours à la règle est la seule solution pour le choix de l'auxiliaire. Selon la règle les verbes exprimant un état se conjuguent avec être et ceux qui expriment une action prennent avoir. Il est clair que pour nos participants la règle est un critère important dans le choix de l'auxiliaire, elle est générale et applicable dans tous les cas.

P.b : Moi je suis d'accord avec ce que Mme a dit parce qu'on ne peut pas dire il a passé me voir/Cr/ /P/ mais c'est avec être, parce qu'on dit que passer se conjugue avec les deux (...)/F/parce que dans le Bescherelle il y a 62 verbes qui se conjuguent avec les deux auxiliaires.

P.c : Moi aussi je pense que le verbe passer peut se conjuguer avec l'Auxi être et l'Auxi avoir selon sa euh la signification de, de /P/de euh.

P.c: Oui ! Parce qu'il exprime un état, un état/P / un état.

Quand nous avons essayé de vérifier les représentations des deux concepts action et état, nous avons constaté que les participants ne les conçoivent pas de la même manière. En effet, état et action ne font pas l'unanimité chez nos informateurs, interrogés sur le sens d'un verbe d'état et un verbe d'action, les étudiants avaient des visions différentes. Les explications fournies par les participants révèlent que leurs connaissances du microsystème des Aux sont construites sur la base de règles grammaticales apprises. Cette omniprésence de la règle dans leurs systèmes de représentations a affecté leurs traitements métalinguistiques des microsystèmes des Aux. Sous l'emprise de la règle leurs comportements métalinguistiques sont devenus behavioristes.

P.d : Il y a une règle pour conjuguer les verbes, si tout le corps fait l'action c'est un verbe d'état on conjugue le verbe avec être et si c'est une partie du corps qui fait l'action, c'est un verbe d'action on conjugue le verbe avec avoir.

Es : Vous pouvez nous donner un exemple ?

P.d : Comme ici dans la phrase /P/il est passé me voir, c'est tout le corps qui fait l'action et Max a passé son examen l'activité ne concerne qu'une partie de (...).

Es : Attendez svp ! Attendez ! Récapitulons, le verbe passer se conjugue avec être parce qu'il exprime un état, c'est ça ?

P.f: M, c'est notre état d'avoir revenir/P/ à la maison, on n'est plus là-bas.

P.h: M, j'ai une autre règle pour l'utilisation d'être et avoir.

Es : Oui, on vous écoute !

P.h: On dit la continuité de l'action par exemple, je dis je suis malade, il y a une continuité de l'état. Alors /P / s'il y a une continuité on utilise être et s'il n'y a pas de continuité on utilise avoir.

Es : Alors écoutez, par exemple dans cette phrase tu vieillir, c'est être ou avoir.

P.d: tu es vieilli parce que ça exprime un état c'est devenir vieux, c'est la règle

P.d : oui c'est un état ce verbe se conjugue avec être.

Es : Et pour le verbe intervenir par exemple il intervenir pour calmer les esprits/!/

P.g : je pense M que c'est avoir il a intervenu.

P.d : Si le verbe exprime un état, c'est être et si c'est une action c'est avoir.

Es : Tout à l'heur vous avez dit que c'est les mouvements du corps qui conditionne le choix de l'Auxi, c.à.d. si c'est tout le corps qui fait l'action c'est avec avoir et si une partie du corps seulement c'est avec être, n'est-ce pas ?

/Oui/

P.h: Normalement c'est /P+/tout le corps/R/.

Es: Alors, c'est avoir ou être ?

P.d: Dans ce cas /P/le sens est abstrait, il n'est pas concret.

P.i: Ici, c'est difficile de choisir l'auxi!

P.d: tkhaltèténa (Ad) - on est perdu-.

Il est clair que c'est le fait de croire aveuglement à la généralité de la règle qui a induit les étudiants en erreur, ils voient un changement d'état dans le verbe vieillir. Le fait de dire que vieillir exprime un état montre qu'ils l'ont comparé à naître et par analogie ils l'ont conjugué avec être.

Dans cette séquence, il est facile de constater à travers l'analyse métalinguistique effectuée par les participants que le recours à la règle était à l'origine de l'emploi erroné des auxiliaires. En effet, ils considèrent que les verbes croire, sentir, sembler, apparaître indiquent que le sujet possède une propriété particulière telle que l'état, la façon d'être... c'est pourquoi ils se conjuguent avec être. La notion d'état et celle d'action constituent deux bornes normatives infranchissables dans le choix de l'auxiliaire. De ce fait, pour nos informateurs la classification des verbes en français se fait sur la base d'état ou d'action. La première classe contient des verbes qui ne peuvent exprimer que l'état, et qui ne se conjuguent qu'avec être, alors que la deuxième regroupe les verbes dit d'action qui se combinent avec avoir pour former les temps composés en français. L'application inconditionnée de la règle représente une source de difficultés quant au choix de l'auxiliaire, pour nos informateurs, elle est une formule prescriptive qui fixe les conditions de ce qui est correct, elle s'applique à la lettre et elle n'a pas d'exceptions.

La remarque très pertinente de l'étudiant Etb a mis l'ensemble de nos informateurs dans le doute. Le fait de conjuguer apparaitre, (verbe d'état se conjuguant selon la règle avec être), avec avoir est considéré par nos informateurs comme une transgression de la règle.

P.p : M, elle a dit que tous les verbes d'état se conjuguent avec le verbe être.

Il continue en s'adressant à une informatrice.

Et vous avez dit que le verbe apparaitre est un verbe d'état est ce que (...) vous avez dit que tous les verbes d'état se conjuguent avec le verbe être est ce que apparaitre se conjugue avec le verbe être ?

P.j : Oui bien sûr ! Parce que c'est un verbe d'état.

P.p : Mais il se conjugue aussi avec avoir / ? / .

P.j : Oui ! J'ai dit que les verbes d'état se conjuguent tous avec le verbe être (...).

P.p : Vous avez dit que le verbe apparaitre est un verbe d'état, mais il se conjugue avec avoir / ! / .

P.j : Non ! Il se conjugue avec être normalement / ? / .

Pour tester à quel degré nos participants tiennent cette règle comme une vérité incontestable nous leur avons demandé de conjuguer le verbe grandir au passé composé, ils ont *tous opté pour l'auxiliaire être, sous prétexte qu'il s'agit d'un verbe d'état.*

Es : Oui par exemple le verbe grandir, c'est état ou action ? C'est avoir ou être ?

P.c : Je suis grandi.

Es : c'est je suis grandi ? / Oui /

P.e : c'est je suis grandi parce que c'est involontaire.

Es : Alors ce qui justifie le choix de l'auxiliaire c'est la volonté ou l'intention de faire l'action c-à-d c'est une action volontaire ou involontaire. Alors si on a l'intention de faire c'est avoir et si on n'a pas l'intention de le faire c'est être, c'est ça ?

P.d : Oui, c'est la règle générale.

Pour voir à quel degré nos informateurs tiennent à cette explication, nous leur avons proposé un autre verbe (divorcer) qui selon l'usage se conjugue avec avoir. Nous avons constaté que nos informateurs ont tous choisis l'auxiliaire être, ce qui a motivé leurs choix c'est le fait qu'il soit un verbe d'état et que tout le corps soit concerné par l'accomplissement du verbe. Alors encore une fois le recours à la règle est à l'origine du choix erroné de l'auxiliaire et par conséquent il constitue une zone de difficultés quant au choix de l'auxiliaire.

P.b : Mais mademoiselle divorcer c'est tout le corps ou c'est euh !

P.j : C'est tout le corps bien sûr !/

P.b : Il se conjugue avec quel auxi ?

P.j : Avec être.

P.b : Non c'est avec les deux !/

P.a : Comment avec les deux auxi ?

P.b : Oui selon le contexte !/

Dans la phrase suivante, nos informateurs étaient invités à conjuguer le verbe périr, avant de se prononcer sur le choix de l'auxiliaire, ils ont demandé le sens du verbe. Dès que nous leur avons donné le sens du verbe, ils ont tous opté pour être parce qu'il s'agit d'un verbe d'état qui ne saurait se conjuguer qu'avec être.

P.k : Avec être comme mourir ?

P.c : Oui être, je suis péri.

P.j : Oui c'est être.

Es : D'accord, c'est l'avis de tout le monde ?/Oui/

Le verbe exister était sujet à controverse, le participant P.j a choisi, dans un premier temps, l'auxiliaire avoir mais son choix était en contradiction avec la règle. Exister est, selon lui, un

verbe d'état, la règle prescrit de le conjuguer avec être, le fait de le conjuguer avec avoir est une erreur, c'est pourquoi notre informateur a changé d'avis. Autrement dit, il a fait le bon choix de l'auxiliaire "a existé" mais ce choix s'est heurté à ce qu'il croit comme règle incontestable, ce qui l'a obligé à changer de position, ce qui vient confirmer notre position vis-à-vis de la règle ; c'est véritable handicap dans le choix de l'auxiliaire.

Es : Le parfait ne exister jamais dans ce monde hypocrite.

P.j : Le parfait n'a jamais existé dans ce monde hypocrite.

Es : Vous avez dit avoir, dites-moi pourquoi ?

P.j : Le verbe exister exprime/P/c'est euh l'é/R/euh/F/l'état.

Es : Les verbes qui expriment un état c'est avec être ou avoir qu'ils se conjuguent ?

P.j : être.

P.j : Le parfait n'est jamais existé dans ce monde, parce qu'il s'agit d'un proverbe, valable pour toujours.

8. Interprétation des résultats

À la lumière de l'analyse des commentaires métalinguistiques justifiant le choix de l'auxiliaire temporel par nos informateurs, il a été constaté qu'ils avaient recours à un métalangage scientifique, dit aussi encyclopédique-didactique, constitué essentiellement de phrases métalinguistiques. Les unités qui composent ces phrases étaient presque toutes des mots spécialisés comme auxiliaire, verbe, état, action, ..., destinés à l'analyse d'un micro-système du FLE à savoir la structure auxiliaire participe passé.

Le discours métalinguistique utilisés par nos informateurs, au cours des entretiens, montre qu'ils ont déployé des activités d'analyse métalinguistiques réellement en œuvre. Ce type de

tâche que nos informateurs étaient appelés à accomplir exige selon BIALYSTOK de hauts niveaux d'analyse métalinguistique. En effet, une tâche « métalinguistique » n'est considérée comme telle que si elle exige un niveau élevé d'analyse des connaissances, les activités que nous avons proposées à nos informateurs répondent parfaitement à ce critère des tâches métalinguistiques. Les participants étaient appelés à justifier le choix de l'auxiliaire ce qui exige un haut niveau d'analyse de leurs connaissances.

Les écarts, par rapport à la norme, enregistrés sont tous dus à la conception et la surgénéralisation de la règle. En effet, nos informateurs situent clairement la règle dans une conception prescriptive, la règle disant ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, ils la considèrent comme une formule prescriptive qui fixe les conditions de ce qui est correct, elle est générale et s'applique à la lettre et elle n'a pas d'exceptions. Le fait de considérer l'aspect du verbe (état-action) comme une règle normative fixant une modalité du choix de l'auxiliaire montre que nos informateurs ne voient pas dans cette explication un guide qui permet d'offrir un éventail de possibilités dans lequel on devra opérer un choix. Autrement dit, la règle descriptive se présente toujours sous la forme « il est possible de trouver », contrairement à ce que nos informateurs croient.

De plus, l'emploi absolu de la règle constitue dans le cas de nos informateurs une véritable source d'erreurs. En d'autres termes, le recours à la classification sémantique du verbe est devenu une connaissance déclarative faisant partie de la grammaire mentale des participants, sollicitée à chaque fois que le sujet est appelé à opérer un choix de l'auxiliaire. En effet, depuis leurs premières séances de la grammaire du FLE à l'école, on leur avait inculqué une connaissance selon laquelle l'aspect sémantique du verbe est une condition incontestable dans le choix de l'auxiliaire. En d'autres termes, cette information qui provient de l'input est devenue une connaissance irréversible, dans leurs grammaires mentales, les

verbes sont regroupés en deux classes : verbes exprimant un état à l'instar de rester, sortir, tomber alors se conjuguent avec être et verbes exprimant une action alors doivent prendre avoir.

Conclusion

Il est vrai que l'enseignement de la grammaire représente un moment crucial dans une classe de FLE. Cet enseignement dont l'objectif est la maîtrise des traits structuraux et spécifiques de la langue cible est fondé essentiellement sur l'explication et l'explicitation des règles pratiques qui régissent le fonctionnement de cette langue. Alors l'enseignement de ces règles accélère l'intériorisation des régularités de la langue cible, et par conséquent favorise l'analyse et le traitement métalinguistique des structures du FLE par l'apprenant ce qui lui facilite l'acquisition.

Par ailleurs, l'analyse des commentaires métalinguistiques portant sur le choix de l'auxiliaire temporel de quelques apprenants du FLE, nous ont bien révélé que le recours à la règle n'est pas toujours efficace et peut même être à l'origine de certaines erreurs. En effet, la règle constitue dans le cas de nos informateurs un véritable handicap. Les écarts par rapport à la norme que nous avons enregistrés relèvent en partie de la conception de la règle par nos informateurs qui la conçoivent comme une borne prescriptive infranchissable et qui permet d'opérer le bon choix. En d'autres termes, c'est une formule prescriptive qui fixe les conditions de ce qui est correct, elle est générale, s'applique dans tous les cas et elle n'a pas d'exceptions.

Alors, il ressort de notre étude qu'il n'est pas toujours évident de se confier à la règle pour analyser et expliquer les micros structures du FLE. Bien qu'elle permette de comprendre le fonctionnement de la langue, la règle comme tous les phénomènes linguistiques a ses limites et ses exceptions parce que la langue, conçue comme institution sociale, est arbitraire.

Bibliographie

1. Livres

- 1) Theodore CAPLOW. (1970). L'enquête sociologique. Paris:Armand Colin.
- 2) Patrick CHARADEAU. (1992). Grammaire du sens et de l'expression.Paris :Hachette.
- 3) NoamCHOMSKY. (1977). Réflexion sur le langage.Paris:Maspero.
- 4) Francine CICUREL.(1985).Paroles sur paroles.Coll. Didactique des langues étrangères. Paris : CLEInternational.
- 5) Françoise CORDIER. (1994). Représentation cognitive et langage : une conquête progressive. Paris :Armand Colin.
- 6) Geneviève-D DE SALINS. (1996). Grammaire pour l'enseignement/Apprentissage du FLE. Paris :Didier.
- 7) Jean-Marc DEFAYS. (2003). Le français langue étrangère et seconde.Belgique :Mardaga.
- 8) Michel DENIS. (1989). Image et cognition.Paris : P.U.F.
- 9) Stéphane EHRLICH. (1975). Apprentissage et mémoire chez l'homme. Paris : P.U.F.
- 10) Frédéric FRANCOIS. (1974). L'enseignement et la diversité des grammaires. Coll. Recherches-applications. Paris : Hachette.
- 11) Henri FREI. (1920). La grammaire des fautes. Genève : Belle Garde.
- 12) Daniel GAONAC'H. (1991). Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.Paris :Hatier/CREDIF.
- 13) Michel PERRAUDEAU. (2006). Les stratégies d'apprentissage. Paris : Armand Coli
- 14) Jean-François RICHARD. (1990). Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions, coll. Psychologie.Paris : Armand Colin.

2. Articles

- 1-Jo ARDITTY. (1992). Atelier métalangage et grammaticalisation : synthèse des discussions. Actes du VIIIe Colloque international, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues, Grenoble. pp 411-415.
- 2-Jo ARDITTY.(1979). Variabilité et connaissances en langue étrangère. Encrages.N ° spécial de linguistique appliquée. pp71-89.
- 3-Henri BESSE. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2.Voix et image du CREDIF. N° 2,pp 38-44.
- 4-Ellen BIALYSTOK. (1982). Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée. In Encrages. pp. 91-97.

5-Ellen BIALYSTOK. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. Le français dans le monde: recherches et applications. pp 50-58.

6-Jean-Pierre COMETTI. (2008). Qu'est-ce qu'une règle. Éducation et didactique [En ligne]. Vol 2. N°2.

7-Georgette DAL et FiammetaNAMER. (2005). L'exception infirme-t-elle la notion de règle? Ou le lexique construit et la théorie de l'optimalité. In Faits de Langues. N°25. pp 123-130.

Annexe

Les signes conventionnels de la transcription

<u>Signe</u>	<u>Signification</u>
/Ac/	Une Autocorrection
/Ab/	Une expression ou un énoncé inaudible, indéchiffrable
/Oui/	Tous les informateurs sont d'accord.
/Ad/	C'est un énoncé qui a été émis en arabe dialectal.
/Ac/	C'est un énoncé qui a été émis en arabe classique.
/Cr/	Une construction erronée, qu'on a corrigée.
/F/	Un moment de réflexion.
/P / /p+ /	C'est une pause, le nombre de p correspond à la longueur de cette pause.
/R/	Un énoncé non achevé, rupture de l'énoncé.
/?/	Intonation montante.
/!/	Intonation descendante.
/H/	Hésitation.
« »	Accentué.
(Sil)	Un moment de silence dans la salle.
/Non/	Les informateurs ne sont pas d'accord.
(Chhh)	Chuchotement dans la salle.
(Rep)	Un passage répété une ou plusieurs fois.
(...)	Un passage non achevé.
Es.	Enseignant
P.	Participant