

Stratégies d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3^{ème} personne

Dr. Aldjia Outaleb
Université de Tizi-Ouzou



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 47-58

Résumé : C'est dans les années soixante que la linguistique contrastive a connu un grand succès. Nourrie des apports de la linguistique structurale et distributionnelle et de ceux de la psychologie béhavioriste, elle « avait » pour objet l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il peut sembler paradoxal, aujourd'hui, de consacrer une réflexion à ce type de méthode... C'est pourtant cette approche que nous allons utiliser majoritairement ici, dans l'analyse des erreurs, à l'écrit, à travers l'acquisition de l'emploi du pronom complément à la 3^{ème} personne, à côté de l'étude des autres stratégies utilisées dans tout processus d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : erreurs - pronom complément - morphologie - analyse contrastive - écrit.

Abstract: It is in the sixties that the contrastive linguistics knew a big success. Fed contributions of the structural and distributional linguistics and those of the psychology behaviourist, it "had" for object the improvement of the teaching - learning of the foreign languages. It can seem paradoxical, today, to dedicate a reflection to this type of method... It is nevertheless this approach which we are mainly going to use here, in the analysis of the errors, to the paper, through the acquisition of the use of the pronoun complement to the 3rd person, next to the study of the other strategies used in any process of acquisition / learning of a foreign language.

Keywords: Errors - pronoun complement - morphology - contrastive analysis- writing.

المخلص: منذ الستينات من القرن الماضي، عرفت اللسانيات التقابلية ازدهارا كبيرا. فقد غنتها اللسانيات البنوية والتوزيعية وعلم النفس السلوكي. وقد كان موضوعها تعليم واكتساب اللغات الأجنبية. ويبدو من المفارقة اليوم الاعتماد على هذه المنهجية، ولكننا سنعمدها في تحليل الأخطاء في الكتابة أثناء اكتساب استخدام الضمير المفرد الغائب، بالإضافة إلى دراسة مختلف الاستراتيجيات الموظفة في أي عملية من عمليات اكتساب وتعليم لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: أخطاء - الضمير الفصلة - علم الصرف - التحليل التقابلي - المكتوب.

Introduction

Cet article a comme objectif de présenter une étude sur l'interlangue d'élèves algériens, qui apprennent le français dans une institution scolaire étatique. Nous présentons, dans ce qui suit, une étude de l'emploi du pronom complément à la 3^{ème} personne. L'analyse menée sur un corpus d'apprenants en fin de cursus scolaire - lycée - (classe

de terminale) nous a permis d'étudier les stratégies d'apprentissage employées par ces élèves. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour la linguistique contrastive, l'élève développe toute une série de stratégies se rapportant à :

- un transfert linguistique d'une langue connue ou de la langue première à la langue en étude ;
- une réflexion trop centrée sur la langue, objet d'apprentissage.

Nous avons relevé dans la production écrite de ces élèves des erreurs de différentes sortes : des erreurs interlinguales et des erreurs intralinguales (Henri Besse et Henri Porquier : 1984, 210). Partant du fait que l'élève n'a pas intériorisé les règles du fonctionnement de la langue cible, il réalise donc des erreurs.

1. Aspects théoriques

Pendant longtemps, le contact entre les langues a été rendu responsable des erreurs observables chez les bi- ou pluri- lingues comme chez les apprenants de langue étrangère pour cause de transferts opérés d'une langue vers l'autre. L'analyse contrastive avait donc pour rôle de décrire/prédire ces erreurs. En effet, à ses débuts, la linguistique contrastive avait pour objectifs de prévoir les erreurs d'apprenants de langue étrangère, en ce sens, cela consistait à exposer les structures grammaticales qui pourraient provoquer des difficultés à l'apprenant, mais également celles qui faciliteraient son apprentissage ; des objectifs qui pouvaient être atteints grâce à l'étude comparative ou contrastive de la langue maternelle (ou langue première) avec celle de la langue cible (ou langue étrangère). La linguistique contrastive avait ainsi pour but principal de présenter les différences et les ressemblances entre les langues en question.

Selon toujours l'analyse contrastive, dans le cas où les langues se ressemblent, l'apprenant réalise un transfert positif, en d'autres termes, il reproduit dans la LE les structures de la L1. Ce transfert réalisé est à l'origine, dans la plupart des cas, d'erreurs appelées interférences par la linguistique contrastive.

Pour Chomsky (1965) l'acquisition de la langue maternelle et sa théorie d'une grammaire universelle innée facilitent l'apprentissage de toute autre langue. En revanche, nous relevons, malgré tout, la présence de productions erronées grâce à l'analyse des erreurs qui nous informe de l'origine des erreurs et du niveau d'apprentissage atteint par l'apprenant. Toujours d'après la théorie de Chomsky, l'individu n'apprend pas sa langue maternelle par une simple imitation et ne fait pas que répéter des structures déjà entendues : il crée ses propres énoncés.

A ses débuts, le mot « erreur » désigne l'apprenant qui n'a pas la connaissance de la structure de la LE. Plus tard, l'erreur sera considérée comme un indice du processus d'apprentissage. Elle sera un signe démontrant que la langue est en train d'être assimilée, maîtrisée (Vogel : 1995). L'erreur, mécanisme naturel dans le processus d'apprentissage (Besse et Porquier : 1984) montre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il ne connaît pas encore, ce qui va aider l'enseignant à se focaliser sur des points (précis) afin d'y remédier. L'analyse des erreurs a, dans ce cas de figure, un double objectif :

- l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ;
- l'autre pratique : améliorer l'enseignement.

L'erreur étant ainsi « dédramatisée » certains autres linguistes préfèrent lui substituer le mot interlangue (Vogel : 1995). Pour ce dernier, ainsi que pour bien d'autres, il s'agit d'un système linguistique intermédiaire entre la langue source et la langue cible « comporte des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle mais aussi des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre langue » (Besse et Porquier, 1984 : 225).

2. Stratégies d'apprentissage et erreurs

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait par étapes et notamment par stratégies. Nous en avons observé quelques-unes auprès des apprenants interrogés :

Tout d'abord des stratégies cognitives telles que la déduction ou la surgénéralisation : l'apprenant applique une règle qu'il connaît bien à un point de langue où elle n'existe pas ; la traduction : l'apprenant adopte le procédé de la traduction littérale de la langue source qu'il maîtrise vers la langue cible ; le transfert : l'apprenant transfère les structures de la langue connue vers la langue à apprendre. Ensuite des stratégies compensatoires comme lorsque l'apprenant utilise la langue qu'il maîtrise pour pallier ses lacunes ; ou lorsque s'agissant principalement de l'écrit, l'apprenant ignorant, par exemple le mot à employer, ne l'emploie tout simplement pas, laissant un vide à la place. Pour mener l'analyse des erreurs, nous avons suivi, dans ce qui suit, la méthodologie proposée par Corder : identification de l'erreur, description de l'erreur et explication de la présence de l'erreur. Nous avons observé deux catégories d'erreurs :

Les interférences ou erreurs interlinguales dues au transfert des éléments de la langue source vers la langue cible. Dans ce cas de figure, les erreurs d'interférence peuvent avoir pour origine :

- l'emploi par analogie ;
- la ressemblance orthographique et/ou notamment phonologique ;
- les emplois de mots ou expressions de la langue source dans des énoncés de la langue cible ;
- la traduction littérale ;
- le transfert de structures syntaxique de la langue source.

Les erreurs intralinguales : elles sont dues à la non ou mauvaise connaissance des règles de la langue cible. Elles se répartissent en :

- la non-application ou la mauvaise application de règles du fonctionnement de la langue cible ;
- l'application (généralisation) de règles à des cas d'exceptions.

3. Le cadre

Les participants de cette recherche sont des algériens, kabylophones plus particulièrement, qui apprennent le français, langue étrangère, en classe de terminale, dans différentes écoles publiques situées dans la ville de Tizi Ouzou. Il s'agit d'un groupe formé par une centaine d'élèves ayant un niveau homogène tant par l'âge que par le cursus suivi en volume horaire de cours de français. Leur âge s'échelonne entre 18 et 22 ans. Enfin, le critère sexe n'a pas été pris en considération.

L'exercice demandé était de rédiger un court récit référant à un événement vécu. L'exercice choisi laisse ainsi aux élèves une grande liberté d'action au niveau de l'expression. De ce fait peuvent se manifester des erreurs qui sont exclues d'emblée dans les tests de réemploi grammatical juste après le cours relatif à l'emploi des pronoms compléments de 3^{ème} personne, et ce, à cause du caractère restrictif de l'exercice demandé. En effet, les résultats n'auraient jamais été aussi fructueux étant donné que le travail d'expression personnel y est inexistant.

3.1. Le statut du français en Algérie

En raison de la longue période coloniale, le français a acquis, au fil des ans, une place importante dans la société algérienne et a beaucoup d'impact et d'influence sur la communication des Algériens ; ce qui lui confère un statut particulier et ambigu. Ce n'est pas une langue étrangère au sens propre du terme, ni une langue officielle (statut qu'elle avait pendant la période coloniale) ni une langue d'enseignement dans le système éducatif comme elle l'était jusque dans les années 70.

Dans le milieu éducatif, l'utilisation du français comme langue enseignée lui a attribué le statut de langue étrangère. Néanmoins, nous devons signaler que cette appellation de français langue étrangère (FLE) n'est pas tout à fait fiable car cette langue jouit d'un statut social privilégié. Pour Louise Dabène (1994), une langue est étrangère si le contact de l'apprenant avec cette langue, et si l'utilisation qu'il en fait, se limitent au cadre institutionnel et scolaire. En effet, le français peut être qualifié de langue « familière » en Algérie, dans le sens où il est là, en comparaison par exemple à l'anglais qui n'est pas connu du tout par « l'homme de la rue ».

Le français est un outil de communication important pour les Algériens que ce soit sur leur lieu de travail ou même encore dans la rue. Il a également une fonction importante dans le secteur médiatique comme en témoignent les différents quotidiens et magazines francophones. A la maison, les jeunes et leurs familles suivent les émissions et les programmes de télévision française grâce au câble ou au satellite. Au niveau des débouchés professionnels, le français revêt un aspect de promotion sociale même s'il n'est pas reconnu pour autant dans les textes officiels. Le français est avant tout un moyen permettant de sortir de l'isolement auquel les langues locales confinent les locuteurs. Dans la plupart des services publics, dans les secteurs commerciaux, le français est toujours présent. Taleb-Ibrahimi (2009 : 7) aborde le problème linguistique en Algérie en ces termes : « le français reste la langue du marché du travail. Les textes de loi et même ceux de la Constitution sont écrits en français ». Ainsi, le français accompagne-t-il, au quotidien, la vie de l'Algérien, que ce soit dans le milieu scolaire où il est enseigné ou dans l'environnement extrascolaire (avec la famille, les amis, dans le monde du travail...) où il est « parlé ».

4. Analyse des erreurs et stratégies observables

Dans ce qui suit, nous allons analyser les « erreurs » relatives à l'emploi du pronom personnel complément, classe grammaticale qui a suscité beaucoup d'erreurs chez les élèves. En effet, l'emploi du pronom personnel complément de 3^{ème} personne est révélateur de la compétence grammaticale de nos informateurs qui, d'une part, n'ont pas employé le pronom approprié, d'où l'absence d'accord entre le pronom et

la coréférence ; d'autre part, ont employé le pronom mais n'ont pas respecté l'ordre syntaxique des éléments composant l'énoncé.

Pour décrire et mener l'analyse de la complémentation verbale, nous nous proposons de comprendre quels sont les facteurs externes et/ou internes au français qui sont en cause ou qui participent au choix ou à l'absence de telle ou telle forme pronominale. Nous savons que le pronom se présente sous diverses formes : selon le genre, le nombre mais également selon la fonction qu'il remplit dans la phrase ; qu'il peut apparaître à différentes places dans un énoncé et que ces formes et ces places sont sélectionnées en fonction du verbe, c'est pourquoi nous classons les erreurs selon les caractéristiques formelles ou la morphologie et selon sa distribution syntaxique (cf. article suivant). Nous estimons que dans la mesure où les outils utilisés le permettent, l'analyse des erreurs qui suit aura pour but de vérifier si les interférences sont en partie responsables des erreurs commises. Les erreurs repérées sont classées dans les types déjà précités. L'évaluation que nous avons menée permet une clarification au niveau de l'impact sur la communication. Elle présente donc la distinction entre les énoncés acceptables et les énoncés inacceptables, en prenant en considération le fait qu'il s'agit d'une langue étrangère. Ainsi, les erreurs entravant la communication sont-elles considérées comme particulièrement « importantes ».

Les passages suivants sont consacrés à une description et une analyse des erreurs ainsi qu'à leur signification, notre but final étant de proposer un cours de français langue étrangère destiné à favoriser la bonne compréhension et l'assimilation du fonctionnement des pronoms compléments à la 3^{ème} personne, nous avons tenté de clarifier ce point grammatical de la langue française.

Comme nous le savons, l'emploi du pronom est dicté par des contraintes. Pour réussir le processus de pronominalisation, un grand nombre de connaissances doivent être bien maîtrisées comme la nature du verbe, les fonctions du pronom et le rapport pronom - coréférence. Nous analysons, dans ce qui suit, les erreurs se rapportant à ces critères fondamentaux.

4.1. Nature du verbe

Cette sous-section rassemble essentiellement des erreurs liées à la confusion d'emploi des verbes transitifs vs intransitifs ; en d'autres termes, des erreurs liées à la combinatoire du verbe avec ses compléments. Dans les productions des élèves, nous avons relevé :

- des verbes à construction directe employés avec un complément prépositionnel ;
- des verbes se construisant avec un complément prépositionnel employés sans complément ;
- d'autres enfin, à construction intransitive, sont accompagnés d'un complément.

En résumé, nous nous intéressons à décrire les erreurs se rapportant à la nature et au rôle du verbe, à ses diverses relations avec les compléments d'objets, ce qui invite à considérer les formes pronominales de la coréférence. En français, certains verbes peuvent être employés de manière transitive : *j'écris une lettre* ou absolue : *j'écris*. D'autres imposent un complément : *ma sœur a lavé le linge*, corrigé de la phrase relevée d'une copie d'élève : *ma sœur a lavé*.

Quelquefois un complément est associé aux verbes intransitifs : *Le prof de math dibute tojor son cour a ouiteur*, où l'élève a employé le verbe *débuter* comme s'il s'agissait d'un verbe transitif direct. Dans cet autre exemple, *touts les proubléms coures à mon frère*, l'élève a employé *courir* comme s'il s'agit d'un verbe transitif indirect.

Paradoxalement, des verbes transitifs indirects sont employés comme les verbes transitifs directs. Les énoncés :

- *il va divourssée sa famme et*
- *mon pére a bezoin dezargans ;*

respectivement construits conformément à la structure de la LM :

- *ad i-bru tmatut-is* : il va divorcer femme-sa « il va divorcer de sa femme » et
- *i-hwa3 idriman* : il-avoir besoin argent+pl « il a besoin d'argent » ;

ont présenté des erreurs d'interférence.

Dans l'exemple : *il réve sa coupine*, l'emploi transitif du verbe *rêver* peut s'expliquer de deux manières :

- la première présentant un calque kabyle : *i-ssargu tahbibt-is* : il-rêver amie-sa « il rêve son amie » ;
- la seconde pouvant s'expliquer par le fait que cet énoncé est recevable à l'oral (norme endogène). En effet, la structure *rêver quelqu'un* est admise en français algérien, alors qu'en français standard « écrit », la construction est indirecte : *rêver de quelqu'un* ou intransitive : *rêver* (tout court).

Dans l'énoncé : *Il se disputer avec son camarade. j'ai séparé mon peti frère*, le verbe transitif *séparer* est suivi d'un complément d'objet direct mais le sémantisme du verbe impose une construction du genre :

- *je l'ai séparé de son camarade* ou
- *je les ai séparés.*

Il en va de même pour *rassembler*, dans l'énoncé : *ma seure apri son livre et la rasonblé*, dont le sémantisme ne peut tolérer un complément d'objet singulier. Outre les difficultés d'emploi des verbes transitifs directs -indirects et des verbes intransitifs, les rapprochements sémantiques et/ou formels des verbes ont une incidence importante sur la valence et la construction des phrases et ont ainsi généré des confusions dans le choix du pronom. Les erreurs récurrentes relevées, ci-après, sont retenues selon les critères suscités et découlent de la combinaison du pronom et du verbe :

Rapprochements sémantiques des verbes

Les expressions *sauver la vie à quelqu'un* et *sauver quelqu'un de la mort* portent la même signification et ont en apparence la même structure :

V + SN + complément prépositionnel ; c'est pourquoi les élèves les ont amalgamées en employant la structure de l'une à la place de l'autre, comme dans :

- *après le tronblemon de ter des équipes de sekour ont alé leurs sover* au lieu de *les équipes de secours sont allées les sauver* et
- *la midsine les a sové la vi*, au lieu de *le médecin leur a sauvé la vie.*

Le verbe *informer* sémantiquement proche de *dire* a connu un emploi similaire. De plus, tous les deux peuvent être accompagnés d'un complément prépositionnel, c'est pourquoi nous pensons que dans l'énoncé relevé :

- *Le rispenssable voullé leur infourmés que le 27 jour du ramadane ils ven fére un jour de fette,*

Il y a confusion d'emploi des deux verbes « dire » et « informer » car s'ils paraissent avoir la même structure, ils présentent des différences :

- *dire* = V + SN [- humain] + à SN [+ humain] ;
- *informer* = V + SN [+ humain] + de SN [- humain].

Dans l'énoncé *Je lui parle jamé mai je lui appel au tilifoun*, l'erreur *lui appeler* provient peut-être d'une contamination d'emploi de la structure de *parler*. Cette erreur pourrait également avoir comme origine l'interférence de la LM. En effet, le kabylophone dit, aussi bien, en employant le même pronom complément de 3^{ème} personne :

- *i-hadr-as* : il-parler-lui « il lui parle » que
- *i-ssəwəl-as* : il-appeler-lui « il l'appelle ».

Le système de la LM est également appliqué sur la construction des énoncés :

- *je vois le* : *wala-γ-t* ;
- *j'ai donné lui le cadau* : *fki-γ-as akadu* ;

d'où les erreurs d'interférence.

Pour mieux analyser le sémantisme de deux verbes comme *remercier* et *dire merci*, il est nécessaire de rappeler que les normes du français accordent à l'un ce qu'elles refusent à l'autre et vice-versa. Nous disons :

- *je le remercie* mais non pas *je le dis merci* ;
- *je lui dis merci* mais non pas *je lui remercie*.

En conséquence, l'erreur en *je lui remerssi*, provient d'une confusion avec *je lui dis merci*.

Rapprochements formels des verbes

Prenons le verbe *conseiller*, qui lui aussi a connu des emplois erronés. Si pour beaucoup d'élèves, il s'agit d'un verbe transitif direct comme en :

- *je les kansseiyes de rentrés* ;
- *il a censeiyer sa seur pour alé dan lotre le lisé*.

Pour d'autres, il est transitif indirect et ont fait un emploi correct en écrivant *le pér leurs a conseillé le taxi pa le bus*.

En revanche, certains énoncés sont erronés tels :

- *le prouf les conseilles le fout* ;
- *il leurs a conseillés à la mizan*.

En effet, si *conseiller* est tantôt un verbe transitif direct tantôt un verbe transitif indirect, c'est qu'il se construit sous différentes structures :

- *conseiller quelqu'un* : V + SN [+ humain] ;
- *conseiller quelque chose à quelqu'un* = *conseiller à quelqu'un quelque chose* : V + SN [- humain] + à SN [+ humain] ;
- *conseiller quelqu'un à faire quelque chose* : V + SN [+ humain] + à + inf.

En revanche, il n'admet pas les emplois :

- V + SN [+ humain] à SN [+ humain] ;
- V + SN [± humain] + SN [± humain].

Les compléments du verbe *pardonner*, à *ses enfants* et *les grosses bêtises* se construisent respectivement :

- avec une préposition : *la mère pardone tojor à ses enfant* ;
- sans préposition : *il pardoun pas les grouses bitiz*.

Aussi, les élèves ne font-ils aucune différence d'emploi comme en :

- *il pardone pas le zenfans* ;
- *elle pardon pas au rotar des élèves*.

Les difficultés surgissent inévitablement avec l'emploi des pronoms, comme l'illustrent :

- *il me pardone une foi (..) mi apré je le pardone pas* ;
- *il te pardouné apré il te fé un grau broblém et tu le pardouné pas*,

Ces énoncés présentent l'emploi du pronom *le* au lieu de *lui*, sans doute, parce la différence *le/lui* n'est pas connue des élèves. En d'autres termes, nous pensons que certains élèves savent bien que *pardonner*

- assigne un complément d'objet indirect : *à ses enfants*,
- assigne un complément d'objet direct : *les bêtises*.

Cependant, dès qu'il est question de remplacer le complément par le pronom la sélection de ce dernier est erronée. Nous pensons que c'est parce que l'élève aligne la morphologie du pronom de la troisième personne du singulier sur celle des pronoms de première et deuxième personnes, entre autres : *il me pardonne, il te pardonne, tu nous pardonnes, je vous pardonne* que la morphologie du pronom complément d'objet indirect est régularisée suivant l'emploi du pronom régime : *me - te - nous - vous - et le*. La syntaxe du verbe transitif indirect *pardonner* + à GN pronominalisé en *je le pardonne*, change de structure si bien que le verbe est doté d'un complément d'objet direct au lieu d'un complément d'objet indirect. Il en va de même pour le verbe *penser*. En écrivant *il lui pense*, au lieu de *il pense à lui* (elle), l'élève a régularisé la structure V + à SN [+ humain] = lui + V, selon le modèle :

- *il parle à un ami : il lui parle*
- *il parle à une amie : il lui parle*
- *il pense à son amie : il lui pense*.

Or, ce procédé de pronominalisation V + à SN = lui + V ne fonctionne pas pour certains compléments introduits par la préposition *à*, tels que : *il lui pense*.

Les élèves ont également écrit :

- *il panse à sa fionssée il lui panse* au lieu de *il pense à elle* ;
- *les anfans ponsses a leur pér : ils lui ponsses* au lieu de *ils pensent à lui*.

Alors que *penser* est suivi d'un complément prépositionnel [+ humain] dans les exemples précédents, dans ceux qui suivent :

- *son bateau a coulé il lui pense* ;
- *Il doit toul tent fér des rivizons il va pasé son bac il aréte pas de panser à lui*.

Le même verbe (*penser*) est accompagné d'un complément prépositionnel [- humain]. Cependant, les apprenants adoptent la même transformation pronominale. Or, selon le trait sémantique [\pm humain], le pronom de reprise de la coréférence diffère. Par ailleurs, si l'emploi de *plaire* dans *elle plaît à ses amis* est analogue à *penser* dans *il pense à ses amis*, c'est parce que tous deux se construisent, ici, selon la structure :

V + à SN [+ humain].

En revanche, il n'en est pas de même pour la pronominalisation du complément prépositionnel en :

- *elle plé à eux tré tré four*, où :
- *plaire* se construit en lui + V ;
- *penser* se construit en V + à lui.

En outre, ces deux verbes n'acceptent pas les mêmes compléments : si le verbe *penser* s'emploie aussi bien avec SN [\pm humain], le verbe *plaire* ne s'emploie qu'avec SN [+ humain], d'où les erreurs :

- *elle va travailler les cultures des chans elle va plére à elles* où *à elles* reprend le groupe nominal *les cultures des champs* ;
- *elle fé les fêtes et elle leurs plé bocoup* où *leur* reprend *les fêtes*.

Le verbe transitif indirect *téléphoner*, dans l'énoncé *Il tilifon ses amis tout les soire*, est accompagné d'un complément d'objet direct au lieu d'un complément d'objet indirect. Aussi, l'élève a-t-il repris le groupe nominal *ses amis* par le pronom *les*, d'où l'erreur : *il les téléphon pondon 1 hour* au lieu de *il leur téléphone*.

Conformément à la structure V + SN + à SN, les élèves ont correctement écrit les énoncés :

- *il onvoit largan à sa famille* ;
- *il envoi son fis à létronger*.

Par la même occasion, ils ont élaboré les transformations pronominales suivantes :

- *il lonvoiyé à sa famille* ;
- *il la envoyé à létronger*.

Cependant, si ces structures acceptent l'emploi du pronom *le/la*, en remplacement du complément d'objet direct, elles n'admettent pas toutes les deux l'emploi du pronom *lui* qui n'est acceptable que dans : *il le lui a onvoiyé*.

En effet, bien que l'exemple *il le lui a envoyé*, soit un énoncé grammaticalement et sémantiquement correct les pronoms *le* et *lui* accompagnant le verbe *envoyer* ne peuvent respectivement référer aux nominaux *son fils* et à *l'étranger* dans *il envoi son fis à létronger*.

4.2. Fonctions du pronom

Le pronom se définit par la reprise d'un mot, un groupe de mots ou même d'une phrase placés antérieurement dans le discours ; ceci pour assurer la continuité thématique de la phrase et/ou du texte (Riegel et al : 1999). Cependant, les extraits de corpus, soumis à l'analyse, ont permis d'identifier l'émergence de constructions avec la répétition de la coréférence et un double marquage.

Répétition de la coréférence

La progression d'un récit s'établit grâce, entre autres, à la répétition qui se manifeste par l'emploi de substituts dont l'objet est d'enchaîner les idées les unes après les autres, tout en assurant une continuité logique et cohésive : Riegel et al, 1999 : 160 « la cohérence d'un texte repose en partie sur la répétition ».

Pour Corblin, (1995 : 43), l'usage du pronom nous « dispense de répéter des termes déjà mentionnés dans un contexte... il s'agit d'un substitut de son antécédent ». Cependant, les récits de nos informateurs sont caractérisés par des reprises lexicales au lieu de leurs équivalences pronominales, des notions censées être acquises car contenues dans les programmes (cf. Outaleb : 2010 : 74 - 84) et qui représentent une opération se réalisant spontanément chez les locuteurs dont le français est la langue maternelle.

Dans les énoncés :

- *Le prov a pini la fille bavare, il a douné des egzersise pour coupié pour la fille, la fille a tous coupié les egzersises il a douné pour la fille une bonote ; et de gendarmes, assassins ;*
- *Quont ils on di que les gondarmes sont des asasins, j'ai pas voulu croire, mais quont je couné listwar du jeun Guermah de Beni Douala, je sé les gondarmes ils son des asasins.*

La reprise de *fille* par les mêmes termes démontre qu'il y a absence totale de maîtrise dans l'emploi des pronoms substituts chez les auteurs de ces énoncés.

Dans ce cas de figure, les élèves n'ont pas eu l'intuition de mesurer les effets provoqués par les termes répétés alors que la répétition constitue, comme dans leur LM, un besoin d'explicitier leurs pensées et de reproduire fidèlement leurs idées par des termes à sens plein. Pour assurer une certaine progression à leur histoire, d'autres élèves ont adopté l'emploi de la synonymie pour reprendre le complément nominal :

- *C'est les vaconsses j'ai voyé Karima presk tous les jour. ... J'émai set fille très for. La jeune fille ocupi mes pansés toul tent. Mintnon, ma princise est repartie chez elle... le fontaume me soui le jour et le nui et je fé des cochmars,*

où le nom propre *Karima* est repris successivement par :

- *set fille* « cette fille » ;
- *la jéne fille* « la jeune fille » ;
- *ma princise* « ma princesse » ;
- *le fontaume* « le fantôme ».

Certes, ce moyen de reprise par les substituts lexicaux sert à éviter les répétitions des mêmes termes ; en revanche, ils ne portent pas la même valeur sémantique. Par ailleurs, dans l'énoncé :

C'est un match défesel un joueur tréz inirvé a frapi le ballon sur le jomb de un joueur de léquip du cant advérsser. Il a caser le jomb de un joueur de léquip du cant advérsser, la répétition a porté sur un groupe d'éléments la jambe d'un joueur de l'équipe du camp adverse,

alors que les contraintes d'emploi de la pronominalisation s'imposent.

Double marquage

Comme à l'oral, certains énoncés sont redondants car ils contiennent un double marquage, conformément à la langue dite populaire. En effet, l'élève a employé deux fois l'élément régi par une réalisation lexicale et par une pronominale comme en :

- *je lé donné le choucoula* « je l'ai donné, le chocolat » ;
- *les livres il les a dichiré* « les livres, il les a déchirés ».

Bien qu'il y ait le double marquage la structure de la phrase apparaît correcte dans la relation entre le pronom et l'antécédent. Le syntagme nominal complément placé en extraposition est souvent détaché du reste de la phrase par une pause à l'oral. A l'écrit, cette pause doit être représentée par une virgule, ce qui n'a pas été rendu par les élèves. Les élèves ne sachant pas que la présence d'un pronom bloque la présence du groupe nominal de même fonction fournissent une autre preuve d'une mauvaise assimilation de l'emploi des pronoms compléments comme le montre l'énoncé :

Il a prené un gro cayou quil le géte sur la tête de son énémi où la redondance est exprimée par l'emploi simultané du pronom relatif *que* et du pronom complément *le*, renvoyant tous deux au groupe nominal *un gro cayou* « un gros caillou ».

Conclusion

L'analyse a démontré une insuffisante acquisition de l'emploi morphologique du pronom complément de la 3^{ème} personne à un niveau de la scolarité où les élèves sont censés acquérir plus de connaissances, de compétences. En effet, les résultats que nous venons de commenter indiquent des écarts importants par rapport à la norme de l'écrit et les efforts qui peuvent conduire à l'acquisition d'une langue étrangère débouchent inévitablement sur un répertoire de phrases ambiguës et même erronées du fait de la difficulté qu'éprouvent les apprenants à transmettre le message dans cette langue. Les différences entre les systèmes de la LM et de la LE impliquent des règles de pronominalisation différentes qui expliquent les omissions, les emplois redondants du pronom complément. Ces erreurs confirment notre hypothèse de départ, à savoir que la source principale des difficultés n'est pas toujours la langue à apprendre avec ses caractéristiques syntaxiques, morphologiques mais aussi et surtout la langue source.

Bibliographie

- Besse, H. et Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Blanche-Benveniste, C. 1981. « La complémentation verbale : valence, rection et associés ». *Recherches sur le français parlé*, 3, pp. 57-98.
- Bonnard, H. 1999. « Le complément ». *Linguistique française*, pp. 126-132.
- Boons, J-P., Guillet, A. et Leclère, C. 1976a. *La structure des phrases simples en français. Constructions intransitives*. Genève-Paris : Droz.
- Boons, J-P., Guillet, A. et Leclère, C. 1976b. *La structure des phrases simples en français. Constructions transitives*. Genève-Paris : Droz.
- Brahim, A. 1994. *Linguistique contrastive et fautes de français*. Tunis : publications de la faculté des lettres de la Manouba.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Paris : Larousse.
- Kleiber, G. 1994. *Pronoms et anaphores*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Outaleb, A. 2010. *Erreurs d'apprenants du FLE : le cas des lycéens de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat : université de Nice-Sophia Antipolis. Directeur : A. Queffélec.
- Perdue, C. 1980. « L'analyse des erreurs : un bilan pratique ». *Langage*, 57, pp. 87-94.
- Pinchon, J. 1972. « Histoire d'une norme, emploi des pronoms lui, eux, elle(s), en, y ». *Langue française*, 16, pp. 74-87.
- Riegel, M. Pellat, J-C. et Rioul, R. 1999. *Grammaire méthodique du français. Linguistique nouvelle*. Paris : PUF.
- Taleb-Ibrahimi, K. 2009. « Khaoula TALEB-IBRAHIMI aborde le problème linguistique en Algérie ». *Le journal d'Algérie* du 30-05-2009, p. 7.
- Vogel, K. 1995. *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. PU du Mirail.
- Zribi-Hertz, A. 1996. *L'anaphore et les pronoms. Une introduction à la syntaxe générative*. Septentrion.