ANALYSE CONTRASTIVE FLE/ TACHELHIT[1] : LE CAS DES PREPOSITIONS DIAGNOSTIC DES DIFFICULTÉS ET REMÉDIATIONS DIDACTIQUES[2]

***Résumé**: Le Maroc demeure un pays de la diversité, de l'ouverture et de l'interculturel. Le champ de la production symbolique est marqué par une pluralité de codes linguistiques et culturels qui se sont succédé depuis belle lurette. Partant de la situation linguistique et culturelle qui caractérise le pays, les chercheurs explorent la dimension plurilinguistique et pluriculturelle. Dans cette hétérogénéité linguistique, les interférences restent un phénomène incontournable. L'intérêt de cet article est de mettre en relief la déviation interférentielle relative aux prépositions qui peut être considérée en milieu institutionnel comme stratégie d'apprentissage grâce à l'approche contrastive entre le français, première langue étrangère au Maroc et le tachelhit, langue maternelle des apprenants.*

***Mots-clés** : interférence - tachelhit- FLE- stratégie d'apprentissage*

FRENCH FOREIGN LANGUAGE / TACHELHIT
CONTRASTIVE ANALYSIS: THE CASE OF PREPOSITIONS
DIAGNOSIS OF DIFFICULTIES AND DIDACTIC REMEDIATIONS

***Abstract**: Morocco remains a country of diversity, openness and interculturality. The field of symbolic production is marked by a plurality of linguistic and cultural codes that have followed each other for a long time. Starting from the linguistic and cultural situation that characterizes the country, researchers explore the plurilinguistic and pluricultural dimension. In this linguistic heterogeneity, interferences remain an unavoidable phenomenon. The interest of this article is to highlight that the interferential deviation relative to the prepositions can be considered in institutional environment as a learning strategy thanks to the contrastive approach between French as a foreign language and Tachelhit, the mother tongue of the learners.*

***Key words**: nterference - tachelhit- FLE- learning strategy*

Introduction

La problématique capitale de l'enseignement d'une LE tient d'abord à l'obligation de prendre en considération ce qui existe déjà, ensuite à l'impossibilité de pulvériser cet acquis et enfin à la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances. Ce qui est stocké, c'est la LM et vraisemblablement deux ou plusieurs langues connues peu ou prou.

[1] Le tachelhit représente une langue qui marque un groupe culturel et linguistique déterminé, il est en usage dans le sud-ouest du Maroc. Les principales agglomérations urbaines sont Agadir, Taroudant, Tiznit, Biougra, Taroudant, Ouarzazate, Imintanoute, etc.

[2] Moulay Mohamed **Tarnaoui**, Université IBN Zohr, Agadir, Laboratoire Larlanco, tarnaouimohamed99@gmail.com

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

Dans cette optique, l'interférence (l'IF) a été considérée comme une "faute", comme quelque chose qui crée difficulté et qui par conséquent bloque ou retarde l'apprentissage mais actuellement l'erreur est appréhendée comme une étape naturelle et nécessaire d'apprentissage (Larruy, 2014). Dans cette étude, l'IF sera saisie comme une stratégie que l'apprenant utilise de façon à produire des énoncés. Nous voudrions chercher les démarches exploitées pour rentabiliser l'apprentissage d'une part, et défricher le terrain car les études contrastives (tachelhit /français) sont rarissimes d'autre part : c'est l'originalité de ce travail. Notons que la linguistique contrastive (l'AC) est née avec le développement de la linguistique appliquée. Cependant, elle reste d'actualité. Des recherches et des travaux récents en DLE le montrent. La revue Eudes de Linguistique appliquée n° 172 parut en 2013 intitulée « Linguistique contrastive et traductologie » est un exemple éloquent. D'autres études, comme Ben Amour Ben Hmaida (2009), Afari (2012), Trevisiol-Okamura (2012), Gourmay (2013), Wende (2014), parmi d'autres, s'inscrivent dans cette optique contrastive.

Rappelons que la situation actuelle de (L'AC) se caractérise par le fait qu'il existe un nombre assez élevé d'études contrastives mais aucune grammaire contrastive complète. Ceci est probablement dû au fait que les différentes disciplines de la linguistique, à savoir la phonétique / phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique ont très inégalement fait l'objet de recherches contrastives. Des travaux isolés concernent toutes sortes d'objets isolés et ont un autre désavantage : ils ne peuvent pas prendre en considération le fait que la notion de l'équivalence nécessite souvent une étude portant sur plusieurs disciplines. Ce qu'une langue exprime par exemple par moyens syntaxiques est exprimé avec des moyens lexicaux dans une autre langue (Roos, 1991).

Dans cette étude, nous avons essayé de localiser et d'analyser l'IF syntaxique d'ordre prépositionnel entre le tachelhit et le FLE des lycéens marocains du niveau tronc commun (TC), 1ème année(1LM) et 2ème année Lettres Modernes(2 LM) appartenant à deux Délégations du Sud, à savoir Agadir-Ida Outanan et Chtouka-Ait Baha. Pour réaliser ce travail, nous avons combiné deux techniques: l'analyse contrastive (dorénavant AC) et l'analyse des erreurs (dorénavant AE).

Les productions de nos élèves doivent avoir des spécificités linguistiques communes, autrement dit l'étude ne prend en charge que les sujets tachelhitophones. En outre, ces sujets sont assujettis aux mêmes connaissances en FLE. L'enseignement du français au Maroc a suivi les Instructions Officielles (1987), les Recommandations Pédagogiques (1994) et les Orientations Générales (2007).

Le but de cette recherche que nous entreprenons est l'étude synchronique de l'IF syntaxique du groupe expérimental tachelhitophone à un moment donné de son apprentissage dans l'intention de vérifier dans quelle mesure l'interférence qui découle d'un dysfonctionnement prépositionnel pourrait être exploitée en tant que stratégie d'apprentissage. Dans cette perspective, le recours aux données du terrain s'avère essentiel en vue d'optimaliser l'apprentissage. Nous n'avons pas pris la totalité des productions épistolaires de la population tachelhitophone du moment qu'elle n'a pas respecté la consigne que nous avons formulée au départ. Il s'agit de rédiger :

- 18 lignes et plus en 2ème bac langues
- 14 lignes et plus en 1ère bac Lettres Modernes
- 10 lignes et plus en Tronc commun Lettres.

Le tableau suivant met en relief l'option d'un échantillon représentatif pour chaque niveau d'étude:

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

Tableau : Echantillons requis par niveaux :

Niveaux	**Population recensée**	**Echantillons requis**	**%**
Tronc commun Lettres	123	30	25**%**
1ère Lettres Modernes	108	30	28**%**
2ème Lettres Modernes	110	30	27**%**

Nous avons opté pour 30 productions par niveau au hasard étant donné que cette procédure n'affecte pas les paramètres statistiques de la représentativité d'une population précise. En outre, cette manière de procéder aidera non seulement à établir un équilibre ou une harmonie entre les différents établissements scolaires touchés par l'enquête mais aussi de confronter et de rapprocher les niveaux concernés, afin de voir le niveau le plus affecté par les interférences au niveau prépositionnel.

A cet effet, la communication épistolaire sera, pour nous, un support et un appui considérables, du moment que tout un chacun, le public scolaire marocain en l'occurrence, a besoin d'écrire, à un moment ou un autre de sa vie, des lettres aux prochains, aux amis …etc. Ainsi, nous avons retenu des lettres amicales écrites par des élèves tachelhitophones pour la collecte de nos données. Il s'agit en effet de produire des lettres à un destinataire. L'écrit joue un rôle important dans les stratégies des apprenants. En prenant en considération la particularité de chaque niveau, nous avons formulé le sujet de la manière suivante :

Vous écrivez à votre correspondant étranger une lettre où vous lui proposez de venir passer ses vacances au Maroc et vous essayez de le convaincre en lui parlant de la beauté de votre pays (décrire votre ville, votre région, campagne, montagne, nature, les mœurs, les habitants…).

Les objectifs de cette étude s'articulent autour du relevé des Interférences Prépositionnelles (dorénavant IFP) pour savoir si ces dernières entravant l'enseignement/apprentissage, ensuite il est question de savoir si le paramètre de l'âge favorise les déviations interférentielles ou non. Le dernier objectif est d'analyser les IFP dans la production écrite des sujets tachelhitophones – dans le cas où les IF seraient fréquentes – en vue de savoir comment utiliser l'IF comme stratégie d'apprentissage. En partant des apports des chercheurs dans ce domaine, nous voulons savoir la manière d'exploiter ces stratégies afin d'aboutir à des optima d'apprentissage. C'est un objectif capital.

II- Corpus

Nous présentons dans ce qui suit les interférences prépositionnelles localisées dans la production écrite des sujets tachelhitophones selon le niveau scolaire :

1- <u>Interférences prépositionnelles (Tronc commun Lettres) :</u>

Enoncé repéré	**Occur-rences**	**Enoncé en tachelhit**	**Enoncé en FLE**
1-* massa plait les étrangers	3	[masst tɛžb irumwin]	Massa plaît aux étrangers.
2-* dans la printemps	6	[ġ taldrar]	Au printemps
3-*dans une bonne santé	8	[ġ saht ifulkin]	En bonne santé
4-* a l'été	4	[ġ ṣṣif]	En été

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

5-* dans l'été	3	[ġ ṣṣif]	En été
6-* dans l'hiver	2	[ġ tagrst]	En hiver
7-* dans l'autone	3	[ġ lxrif]	En automne
8-* a l'hiver	2	[ġ tagrst]	En hiver
9-* a l'autone	1	[ġ lxrif]	En automne
10-* cela men corage de de te parler	2	[ġayad ayyi tššaε ad sawwalġ]	Cela m'encourage à te parler.
11-* sur mon pays	5	[f tmazirt]	De mon pays
12-* cela me pousse de te parler	3	[are yyi dfε ġ ayyad adak sawwal ġ]	Cela me pousse à te parler
13-* je t'invite de passer quelque jours avec nous.	5	[arak εrad ġ ad tzrit kra nussan ditnġ]	Je t'invite à passer quelques jours avec nous.
14-* n'hesite pas de venir chez nous	3	[adak ur trddat adarnġ taškt]	N'hésite pas à venir chez nous.
15-* je lui demende pour venir chez nous	4	[ar as dalab ġ ad yašk darn ġ]	Je lui demande de venir chez nous.
16-* pour parler un peut sur mon village	4	[baš ad sawwala ġ imikk f lmudε inu]	Pour parler un peu de mon village.
17-* il pense de partir	2	[ar itfkar ayy ddu]	Il pense à partir.
18-* les gens parle avec tachelhit	6	[middn ar sawwaln s tšlhit]	Les gens parlent tachelhit.
19-* je suis travail en les vaconce (s)	2	[xdmġ ġ lεutla]	J'ai travaillé pendant les vacances.
20-* je souhaite de venir a massa	1	[atmnaġ addduġ s masst]	Je souhaite venir à massa
21-* dans le 8 eme jour	3	[ġ wis ntam ussan]	Au 8ème jour…
22-* je te invite de visite Agadir	3	[adak εradġ ad tzurt agadir]	Je t'invite à visiter Agadir
23-* je reussi dans l'examin	4	[nžahġ ġ limtihan]	J'ai réussi à l'examen.
24-* en le maroc	6	[ġ lmaġrib]	Au Maroc
25-* il y a becou des monumonts en rabat ou bien marrakeche	1	[illan bahra lmaatir ġ rrbat n ġ d mrrak]	Il y a beaucoup de monuments à Rabat ou bien à Marrakech.
26-* pendant un moi tu reviendra	3	[ġ ya wayyur ad turit]	Dans un mois tu reviendras
27-* j'ai quitté la grote depuis deus jours	1	[ff ġ ifri zġ sin ussan]	J'ai quitté la grotte il y a deux jours.
28-* je passerai la vacance dans agadir	6	[rad zriġ lεutla ġ ugadir]	Je passerai les vacances à Agadir.
29-* mon pere m'oblige pour rester	2	[ifrḍ flli bba baš ad skus]	Mon père m'oblige à rester.
30- J'abite dans agadir*	4	[zdġ ġ ugadir]	J'habite à Agadir
31-* Agadir 29/2/1996	5	[agadir ġ] 29/2/1996	Agadir le 29/2/1996

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

32-* Pendant un mois je vais voyager	2	[ġ ya wayyur rad mmudu ġ]	Dans un mois, je vais voyager
33-* En massa	6	[ġ masst]	A massa…
34-* La foret est plin avec des toristes	4	[tagant tɛammr d imarrayan]	La forêt est pleine de touristes.
35-* Dans massa , il ya la nateur	6	[ġ masst tlla tabiɛa]	A massa, il y a la nature.
36-* Toute la famille à la France	2	[kullu tawža ġ fransa]	Toute la famille est en France.
37-* A mai qui vien	4	[ġ maiyyu lli d yuškan]	En mai prochain…
38-* Beau plage comme à notre ville Agadir	2	[lbhr ifulkin zund ġ lmdint ugadir nn ġ]	De belle plage comme celle de notre ville Agadir…
39-* Tout ça dans le moi juillet	3	[kullu ġ ayad ġ wayyur yulyuz]	Tout cela en mois de juillet.
40-* Nous sommes dans Imouzzar	5	[nga ġ imuzzar]	Nous sommes à Imouzzar.
41-* Nous avons allé avec pied	2	[nftu s uḍar]	Nous sommes allés à pied.
42-* Quant tu as la vacance	4	[lli ġ dark lɛutla]	quand tu es en vacances.
43-* Trop de soleil nuit la santé	1	[bahra n tafukt ar ḍrra saht]	Trop de soleil nuit à la santé.
44-* Mon pére travail(le) dans la France	6	[ixdm bba ġ fransa]	Mon père travaille en France.
45-* Je t'invite de venir…	5	[adak ɛrad ġ ad taškt]	je t'invite à venir.
46-* Dans Biougra…	4	[ġ bigra]	A Biougra,…
47-* Dans le Maroc ...	6	[ġ lmġrib]	au Maroc,…
Total	**166**		**-**

Les apprenants du Tronc Commun Lettres Modernes ont commis 166 transferts négatifs de la préposition dans un échantillon de 30 productions. La moyenne est 5,6 par copie. Ainsi, au niveau phrastique, la construction de la préposition du FLE demeure maladroite et nécessite de la part de l'enseignant une intervention pédagogique efficace. Les groupes d'âge de notre échantillon requis s'intercalent entre 15 et 17.

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

2- Interférences prépositionnelles (1ère Lettres Modernes)

Enoncé repéré	Occur-Rences	Enoncé en tachelhit	Enoncé en FLE
1-*Les autres jours dans le repos	2	[ussan yadnin raht]	Les autres jours au repos
2-*Dans moi	4	[ġ gigi]	En moi.
3-*Dans imouzzart	4	[ġ imuzzar]	A Imouzzar.
4-*Maintenant je suis dans fas	2	[ġilad lli ġ ġfas]	Maintenant je suis à Fès
5-*Nous passerons les vacance dans la plage	5	[rad nzri lɛutla ġ taġart]	Nous passerons les vacances à la plage.
6-* Dans une bonne santé	14	[ġ saht ifulkin]	En bonne santé.
7-* J'ai confionce dans lui	2	[tlla gis tiqqa]	J'ai confiance en lui
8-* Nous passions le jour dans la mer.	1	[ad nzri wass ġ lbhr]	Nous passions le jour à la mer.
9-*J'ai allé dans cette rigion	1	[ftiġ s nahiya d]	Je suis allé à cette région.
10-*J'ai reussi dans l'examen final	2	[nžah ġ limtihan amggaru]	J'ai réussi à l'examen final.
11-*Dans ifrane	3	[ġ ifran]	à Ifran
12-*Je suis salue boucou a mon père et ma mère et à mes amis	4	[ad slam ġ bahra f bba d inna d imddukk^{w}al]	Je salue beaucoup mon père, ma mère et mes amis.
13-*Je suis à la bonne Santé	1	[liġ ġ saht ifulkin]	Je suis en bonne santé.
14-*Je rentrerai à la classe	2	[rad kšmġ s lqism]	Je rentrerai en classe
15-*A ce moi	3	[ġ ayyur ad]	**En ce mois**
16-*Faites confiance sur moi	1	[skr gigi tiqqa]	Ayez confiance en moi.
17-*Aide moi de passer la vacance	3	[ɛawni yyi ad zri lɛutla]	Aide-moi à passer les vacances.
18-*Les amis ont aidé moi de connaître cette ville	1	[iɛawni yyi imddukk^{w}al ad ssnġ lmdint ad]	Les amis m'ont aidé à connaître cette ville
19-*Il faut de faire mon Demende	1	[ixsak ad tskrt talab inu]	Il faut faire ma demande.
20-*On joue la volly boll	3	[arntlɛab takurt nufus]	On joue au vollez ball.
21-*On joue le foot boll	5	[ar ntlɛab takurt nuḍar]	On joue au foot ball.
22-*Viens la fin du	1	[aškid umggaru n wayyur]	Viens à la fin du moi.

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

moi			
23-*Nous jouone le tenis	2	[ar ntlɛab tinis]	Nous jouons au tennis.
24-*Une chambre pour louer	1	[lbit mad kruġ]	Une chambre à louer.
25-*Nous allons pour visiter le centre de la ville	1	[ran nftu baš an nzur tuẓẓumt lmdint]	Nous allons visiter…..
26-*J'ai telle choses à faire.	2	[illa dari bahra	j'ai de telles choses à faire.
27-*A Marrakech tout va bien avec moi.	2	[ġ mrrakš kullu ma ifulkin illa didi]	A Marrakech, tout va bien pour moi.
28-*J'ai l'argent (j'ai des argents)	3	[dari iqqaridn]	j'ai de l'argent.
29-*Je n'ai pas les argents	4	[ur dari iqqaridn]	je n'ai pas d'argent.
Total	**91**	**-**	**-**

Les apprenants de la 1ère année Lettres Modernes ont totalisé 91 déviations interférentielles au niveau de la préposition. La moyenne est de 3,1 par copie. Notons que plus l'élève -ayant une scolarité normale- avance dans le cursus scolaire, plus le nombre d'interférences relatives aux prépositions tend à la baisse. La proportion des apprenants la plus importante est située entre 16 et 18 ans. A contrario, pour ceux qui dépassent cette tranche d'âge, les IF vont crescendo. Il ressort de cela que quand les structures de la LE font défaut et pour s'échapper au syndrome de la page blanche, le lycéen est contraint de recourir à la LM. Cette dernière est appréhendée comme une source, un procédé, une stratégie pour pallier les insuffisances de son système linguistique de la LE.

3- Interférences prépositionnelles (2ème bac lettres /langues)

Enoncé repéré	Occur-rences	Enoncé en tachelhit	Enoncé en FLE
-* 1-* *dans* le même temps	4	[ġ luqt nit]	**en** même temps
2-* ça me poussait de penser	5	[ġaya ay dfaɛ yyi ad fkar]	Cela me poussait **à** penser.
3-* je souhaite que tu as une bonne santé	6	[atmnġ a dark tlli saht ifulkin]	Je souhaite que tu sois **en** bonne santé. .
4-* j'ai demandé mon frere si il a vu la lettre.	6	[ar dalabġ g^{w}ma is izra tabratt]	J'ai demandé **à** mon frère s'il a vu la lettre.
5-* la chose de la quelle je ne fait pas confiance toujours.	2	[taġawsa lli bda ad ur skr ġ tiqqa]	La chose **à** laquelle je ne fais pas confiance toujours.

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

6-* dans une bonne santé	3	[ġ saht ifulkin]	**<u>En</u>** bonne santé.
7-* Je ne veux pas que quelqu'un touche mes affaires.	4	[ur riġ hta yan ay gr i tigawsiwin nu]	Je ne veux pas que quelqu'un touche **<u>à</u>** mes affaires.
8-* Je suis dans une colère	8	[tlla gigi tagudi]	Je suis **<u>en</u>** colère
9-* j'ai recu ta lettre qui me pousse de te ecrire	3	[ad amz ġ tabratt nnk lli dfɛ yyi ad ara ġ]	J'ai reçu ta lettre qui me pousse **<u>à</u>** t'écrire.
10-* je n'ai pas confiance dans mon frér	3	[ur tlli tiqqa ġ g^{w}ma]	Je n'ai pas confiance **<u>en</u>** mon frère.
11-* je ne suis pas dans une bonne état	3	[ur lliġ ġ lhalt ifulkin]	Je ne suis pas **<u>en</u>** bon état.
12*-* il n'y a pas la vie sans probleme	1	[ur tlla tudrt blla tamukrist]	Il n'y a pas **<u>de</u>** vie sans problème.
13-* le temps m'oblige de parler comme ça	1	[tfrd fllati luqt ad sawwal ġ zund rika]	Le temps m'oblige **<u>à</u>** parler comme cela.
14-*Je rentre dans la classe	2	[rad kšmġ ġ lqism]	Je rentrerai **<u>en</u>** classe
15-* dans l'europe	5	[ġ urupa]	**<u>En</u> Europe**
16-* je t'invite de passer les vacances avec moi dans agadir	5	[adak ɛrad ġ ad tzrit lɛutla didi ġ ugadir]	Je t'invite **<u>à</u>** passer les vacances avec moi à Agadir.
17-*-* j'ai confiance dans ma sœur /….	6	[tlla tiqqa ġ ultma/…]]	J'ai confiance **<u>en</u>** ma sœur/...
18-*Faites confiance sur moi	4	[skr gigi tiqqa]	Ayez confiance **<u>en</u>** moi.
Total	**71**	**-**	**-**

Les apprenants de la 2ème Lettres Modernes ont totalisé 71 déviations interférentielles syntaxiques particulièrement au niveau des prépositions. La moyenne est 2,4 par copie. Quant à la moyenne d'âge, elle est de 18 ans. Cette classe représente 20 %. En effet, la présence de cette catégorie d'âge au lycée qualifiant est expliquée par le redoublement et le retard scolaire, etc. Signalons que l'origine de la déviation est *grosso modo* attribuée à la LM des élèves puisque les structurations entre le FLE et la LM sont inévitables. Faut-il à cet égard condamner cette déviation interférentielle ou au contraire l'exploiter didactiquement grâce à l'AC ?

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

Interprétation des résultats :

Nous constatons dans la production de l'énoncé français la présence de la LM décelable en termes d'IF. Ainsi, nos sujets tachelhitophones ont tendance à assimiler les règles de la LE à celles de la LM. L'expression se ressent d'un processus de traduction, la LM interfère dans les constructions des apprenants sans que ceux-ci prennent conscience le plus souvent. Dans cette perspective, les déviations interférentielles renvoient à une réalité pédagogique et linguistique. A ce propos, Ben Amour Ben Hmaida (2009 : 105) avance :

> Les erreurs interférentielles sont non seulement une réalité pédagogique qui révèle le degré de maîtrise d'une langue de l'apprenant qui les commet, elles constituent aussi une réalité linguistique qui naît du contact quelquefois de la confrontation de deux systèmes linguistiques plus ou moins étrangers l'un à l'autre.

Notons que l'accent a été par conséquent mis fondamentalement sur les productions déviantes à forts coefficients d'occurrences et qui sont des indices des problèmes d'apprentissage du français chez nos sujets tachelhitophones. L'angle d'attaque focalisé dans cette optique est le système prépositionnel du FLE qui se trouve lourdement affecté par l'invasion de la LM des apprenants.

Rappelons que les IF syntaxiques peuvent affecter les différents niveaux d'organisation du langage. Dans cette optique, les interférences syntaxiques sont saisies comme des déviations qui touchent la structure de l'énoncé, l'ordre des mots (Coste et Galisson, 1976; Debysser ,1970). Nous avons opté pour l'analyse des prépositions. Il s'agit à cet effet d'étudier les règles qui président à la construction des phrases en FLE par des sujets tachelhitophones. Des recherches ont été entreprises dans le cadre de la syntaxe comme celle de Saad (1992), Hammami (1992), Debysser (1970).

Notre corpus a démontré que la syntaxe cause des problèmes d'apprentissage aux lycéens, option Lettres Modernes. Les erreurs des prépositions inhibent l'appropriation du FLE. Nous avons localisé 166 déviations en TC, 94 en 1ère LM et 71 en 2ème LM. Dans le cadre de la syntaxe, nous signalons que c'est le cas le plus complexe. C'est une difficulté principale pour les apprenants; d'où la fréquence des transferts négatifs qui pullulent dans les copies des apprenants et qui altèrent la structure de l'énoncé.

Dans cette optique, les IF dues aux prépositions viennent d'un choix inadéquat d'éléments qui pourrait être imputé à l'IF des langues stockées (tachelhit, arabe marocain). Ces résultats rejoignent partiellement ceux d'autres études comme celle de Riahi (1968) où les erreurs les plus typiques dénotent les déficiences caractéristiques dans l'appropriation des mécanismes du français pour les arabophones se situent au niveau des prépositions et de la concordance des temps.

Vouloir limiter l'étude de la préposition à la classe grammaticale des prépositions, c'est ignorer son statut. Cette particule ne dépend pas uniquement d'une partie du discours. Parler d'erreurs concernant les prépositions, c'est évoquer la langue toute entière, pour la bonne et simple raison qu'à chaque fois qu'on parle d'expansion ou de constituants supplémentaires, la préposition se trouve impliquée. On ne pourra jamais la dissocier de l'ensemble de la langue. Vouloir limiter le traitement automatique de l'erreur à une rectification automatique de la préposition est une technique vouée à l'échec. Avant de penser au traitement didactique, le professeur devrait chercher l'origine de la déviation.

Quant à la préposition, deux cas peuvent apparaître :

- déviations dues aux IF (tachelhit, arabe marocain, arabe moderne)

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

- déviations dues à la méconnaissance du système linguistique du français lui-même.

Le corpus contenant les déviations d'apprenants et qui constitue le matériau de base de notre étude est très révélateur. La fréquence de ces énoncés déviants est remarquable. La cause principale des interférences prépositionnelles demeure le nombre réduit des prépositions en tachelhit. Certaines prépositions sont beaucoup plus larges sémantiquement que leur équivalent français. Ainsi, à titre d'exemple la préposition [ġ] peut être traduite par :

- dans
- en
- à
- pendant

D'autres recherches (Bibeau et al., 1975; Canale et al., 1977) montrent que les prépositions posent des problèmes aux élèves. Les verbes transitifs et intransitifs dans la LM et dans la LE s'emploient avec une gamme de prépositions qui très souvent ne se superposent pas. Dans le même sillage, Chami (1987) souligne que le système prépositionnel ne fonctionne pas de la même manière en arabe et en français. Les verbes transitifs indirects en français ne correspondent pas aux verbes transitifs indirects en arabe.

Le relevé des IF témoigne de la présence effective des déviations. De même l'âge intervient dans l'apprentissage d'une LE. Les chiffres montrent que les sujets âgés commettent plus d'énoncés interférentiels que les autres. Ce fait pourrait être expliqué par l'absence de motivation forte à l'égard du FLE vu que nos sujets ont une attitude négative vis-à-vis des langues étrangères, particulièrement le FLE. Les lycéens de la filière Lettres Modernes souffrent d'un handicap linguistique en FLE vu que durant le parcours du primaire public, ils n'ont pas acquis une compétence linguistique de base. Cette indigence ne favorise pas le développement des autres compétences au collège et au lycée qualifiant. De surcroit, C'est «le fruit » d'une sélection depuis la fin du collège (9AEF). Ils ont un penchant pour d'autres matières comme l'arabe, l'histoire-géographie, l'éducation Islamique, etc. A l'antipode, les lycéens ayant opté pour les sciences mathématiques ou BIOF, le phénomène interférentiel est minime. *Grosso modo*, leur production est structurée et font de grands efforts pour qu'elle devienne cohérente et cohésive, leur motivation est très forte.

Propositions didactiques :

Vu la fréquence de ces déviations, il est important de les étudier puisque la prise en charge de ces constructions déviantes en classe pourra optimaliser l'enseignement / apprentissage. Pour cette raison, l'investissement dans le domaine didactique nous semble fructueux.

Au lieu de rester bloqué, l'apprenant recourt à sa LM pour compenser le vide ou l'insuffisance en LE. Nous n'ignorons pas que ce soient des opérations cognitives complexes. Si on oblige l'apprenant à ne produire que le français standard, la norme, il ne va pas écrire, faute de moyens linguistiques adéquats. A cet effet, on part des formes déviantes, on localise les lacunes et on tente de les combler par des exercices appropriés. Dans ce sens, on peut parler de grammaire corrective ou d'une pédagogie compensatoire.

Ainsi, l'AC devient importante lorsqu'il s'agit de graduer les structures retenues selon leur importance. Une structure qui n'existe dans la LI est normalement traitée de manière plus approfondie qu'une forme qui possède un correspondant direct dans la LI. En outre, il faut prévenir les erreurs typiques. Il faut chercher l'origine des erreurs et

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

développer des stratégies efficaces. En outre, il est utile d'organiser le matériel pour un rendement optimal. C'est dans cette optique que Roos (1991 :52) affirme :

> Une prévention efficace des erreurs est seulement possible si l'on va à la source même du problème. Si l'on se contente de combattre les phénomènes de surface au lieu des causes profondes, on n'a aucune chance de réussir. Ce n'est que la connaissance des difficultés résultant de la différence entre des structures de la LI et de L2 qui permet le développement de stratégies efficaces dans la lutte contre les erreurs; les représentants de la théorie de l ' interlangue considèrent une erreur comme quelque chose de très normal dans la mesure où il s'agit - dans le cas des erreurs systématiques – d'une forme correcte dans un état de langue particulier. C'est cette sorte d'erreur qui est caractéristique du processus de l'apprentissage d'une LE. (…) Ce que l'on peut faire, c'est choisir et organiser le matériel en se fondant sur les résultats de l'Analyse Contrastive et l'Analyse des Erreurs tel que le processus de l'acquisition d'une LE se trouve largement facilité. En plus, il faut développer des exercices afin d'augmenter l'efficacité d'une LE qui s'occupe avec soin des structures décrites par l'analyse contrastive et qui sont sources potentielles d'erreur.

L'élément pris dans le cadre de la syntaxe, à savoir les prépositions, montre que la composante syntaxique se révèle assez complexe étant donné qu'elle possède des liens multiples avec les composantes sémantiques et lexicales. Ce qu'une langue exprime par exemple par des moyens syntaxiques est exprimé avec des moyens lexicaux dans une autre langue ou ce qui est exprimé par un verbe dans une langue est rendu par un nom dans une autre. Dans cette perspective, les problèmes lexicaux dont une lexicologie contrastive devrait s'occuper sont de nature sémantique et syntaxique à la fois. La syntaxe et la sémantique sont souvent interdépendantes car le sens d'un mot dépend pour une grande partie du syntagme où il apparaît.

Ainsi, on confère aux déviations interférentielles un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer ou de confirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs interférentielles est ainsi un mode fondamental d'apprentissage. Quant à l'enseignant, il devrait recourir au système prépositionnel de la LM des élèves et au système du FLE. La comparaison qui en découle va révéler les convergences et les divergences entre les deux langues. La visée est de stimuler les apprenants à être plus prudents, avisés dans le choix convenable de la préposition.

Pour réaliser cette tâche, l'enseignant serait obligé de proposer à ses élèves des exercices correctifs variés et nombreux sur l'utilisation des prépositions du français. Dans la même veine, nous proposerons la lecture des nouvelles courtes notamment de Guy de Maupassant suivie d'un compte -rendu personnel de chaque apprenant. Toute performance est évaluée formativement et sommativement pour les stimuler à lire, à écrire, à parler et à interagir en classe. La reformulation et la motivation forte de l'enseignant pourront modifier les attitudes et les représentations des apprenants. « La motivation c'est l'apprentissage et l'apprentissage c'est la motivation » (Al Rifaia, 2010).

Ainsi, premièrement il ne faut pas attribuer à l'AC une véritable valeur prédictive. Elle permet en revanche d'expliquer et d'interpréter après coup des aspects du comportement de l'apprenant. Deuxièmement, cette interprétation renvoie en premier lieu à l'activité médiatrice du sujet, et non à une mécanique de transferts prédéterminée. Cela implique que le transfert remplira des fonctions variables au sein du processus d'apprentissage et de communication. Troisièmement, les IF sont un cas particulier de

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables et en dernier lieu, cette restructuration de la LE a une dimension pédagogique importante : l'apprenant tend à modifier la vision consciente ou non qu'il avait de la LE. C'est dire que l'apprentissage d'une LE est susceptible de déclencher une réflexion originale sur la LM, réflexion qui a en soi une valeur formative. Cette constatation conduit à la notion que prônent Roulet (1980) et Bourguignon (1993), à savoir la pédagogie intégrée de LM et de L2.

Conclusion

L'une des principales entraves des sujets de l'enquête est les prépositions. Ceci est valable pour le TCLM, 1ère LM et la 2 ALM. Ainsi, les structures syntaxiques demeurent non maîtrisées. La population scolaire qui a subi le test de la production écrite est d'option littéraire. Le système d'appropriation de nos sujets présente des failles et des lacunes en FLE; c'est pourquoi l'apprenant recourt à la LM pour vérifier ses doutes et ses suppositions. Comme il n'avait pas l'habitude d'utiliser le français dans son environnement familial et de son entourage amical, la possibilité de recourir à sa LM devient la seule issue au lieu de la page blanche. Cet appel est appréhendé tel un dispositif essentiel pour contourner l'obstacle. D'autres éléments de la syntaxe comme la coordination et l'ordre des mots sont affectés par les déviations. La lecture du corpus met en scène ces maladresses interférentielles, mais ils ne font pas l'objet de cette contribution.

L'AE n'est pas en fin de compte plus facile que l'AC vu que les origines de la déviation peuvent être diverses : elle peut indéniablement découler d'une IF de la LM ou d'une autre langue apprise antérieurement, mais aussi d'une difficulté immanente au français. Quant à l'AC, elle demeure un précieux outil pour faciliter l'acquisition d'une LE mais aussi son enseignement. Il est temps d'en redécouvrir les vertus tout en sachant que les niveaux de description les plus importants, phonétique/phonologie, syntaxe, lexicologie, sémantique, pragmatique, ne peuvent aspirer à une valeur pratique que si leur analyse rend compte de l'interdépendance de ces niveaux.

Références bibliographiques :

Afari, E., 2012, «Réflexion sur l'interférence ou le transfert linguistique de l'anglais sur la production orale et écrite des étudiants du department de français à UEW Wirneba. Enjeux et Perspectives», *Eureka-Unilag, a journal of Humanistic Studies,* 2.

Al Rifaia Nada, 2010. Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *A Public Authority of Applied Education and Training Kuwait. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2, 2010, 5216–5227.

Ben Amour Ben Hmaida T., 2009, «Erreurs interférentielles arabe- français et enseignement du français», *Synergies Tunisie n°1, pp.105-117.*

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.C., Vermette, M., 1975, *Enquête sur le français écrit dans les CEGEPS, Montréal* : Cégep de Maisonneuve.

Bourguignon, C., 1993, «Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère», *Lidil*, 9.

Canale, M., Mougeon, R., Belanger, M., Ituen, S., 1977, «Aspects de l'usage de la préposition "pour" en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation », *Travaux de recherches sur le bilinguisme, 12.*

Chami, M., 1987, *L'enseignement du français au Maroc: diagnostic des difficultés et implications didactiques*. Casablanca, Najah el Jadida

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)

Coste, D., Galisson, R., 1976, *Dictionnaire et didactique des langues,* Paris, Hachette
Demirtaş L. et Hüseyin Gümüş, 2009, « «De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE», *Synergies Turquie n° 2* – 2009, pp. 125-138
Debysser, F., 1970, «La linguistique contrastive et les interférences». *Langue Française*, 8
Gourmay, L, 2013, «Traduction des énoncés en incise du discours direct : l'apport de la linguistique contrastive», *ELA* n° 172
Jamet, C., 2000, *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : approche anthropo-didactique* (Thèse de doctorat publié), Université de Lyon 2, France
Larruy, Marquillo, 2014, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International
Riahi, Z., 1968, «Le français parlé par des cadres tunisiens», *Revue tunisienne des sciences sociales, 13*
Roos, E., 1991, «L'apport de l'analyse contrastive», *Le Français dans le Monde*, 238
Roulet, E., 1980, *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris
Royaume du Maroc, MEN, 1987, Instructions Officielles de l'enseignement du français, Maroc
Royaume du Maroc, MEN, 1994, *Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, Maroc
Royaume du Maroc, MEN, 2007, *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*, Maroc
Trevisiol-Okamura P., 2012, «Pour une didactique du plurilinguisme : rapport de recherche en acquisition d'une troisième langue», *Travaux de didactique des langues* n° 67-68, pp 91-107
Tyaglova Svetlana, 2008, *Analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive. Structures du français en contact*, Nouvelle-Orléans, United States. pp.8. <halshs-00317652> (Consulté le 19 avril 2018)
Wende, O., 2014**,** «Interférence linguistique chez les francissants anglophones : le cas du présent de l'indicatif», *International Journal of English Language and Linguistics Research Vol.2,* No. 1, pp. 31-38, Published by European Centre for Research Training and Training and Development UK (Consulté le 13 avril 2018)

TARNAOUI Moulay Mohamed, enseignant de français au lycée qualifiant et doctorant en didactique du FLE à l'université Ibn Zohr, Agadir. Titulaire d'un Diplôme des Eudes Supérieures (D.E.S) en didactique du FLE de l'Université Hassan II en 1999 et d'un Diplôme d'Aptitude Professionnelle de la Faculté des Sciences de l'Education de Rabat en 1994. La didactique du FLE est au centre de ses préoccupations. Il s'intéresse particulièrement à l'analyse contrastive du FLE et tachelhit, à la cohérence et à la cohésion de l'écrit. Actuellement, il prépare son doctorat intitulé "*La cohésion textuelle dans la production écrite des lycéens marocains*". Il est auteur de quelques articles publiés dans des revues nationales et internationales. Il a participé à de nombreuses communications.

BDD-A29302 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:48:26 UTC)