

# Analyse des difficultés grammaticales lors de l'acquisition du passé composé à l'écrit, par des apprenants costariciens du Lycée Franco Costaricien

CÉSAR ARGUEDAS ROJAS

Liceo Franco-costarricense

RENATO ULLOA AGUILAR

Liceo Franco-costarricense

Escuela de Lenguas Modernas

Universidad de Costa Rica

## Résumé

Dans cet article, on analyse les difficultés grammaticales ainsi que les erreurs commises par des apprenants costariciens du Lycée Franco Costaricien, lors de l'acquisition du passé composé à l'écrit.

On remarque surtout des erreurs liées à la sur généralisation des règles de grammaire et des erreurs propres à des calques des structures grammaticales de la langue maternelle.

**Mots clés:** grammaire, acquisition, passé composé, inter-langue

## Resumen

En este artículo, se analizan las dificultades gramaticales así como los errores cometidos por los aprendices costarricenses del Liceo Franco Costarricense, en el momento de adquirir el pasado compuesto de forma escrita.

Se analizan errores ligados a la sobre-generalización de las reglas de gramática y errores propios de calcos de estructuras gramaticales de la lengua materna.

**Palabras claves:** gramática, adquisición, pasado compuesto, interlengua

## Introduction

D'après les différentes théories concernant l'acquisition d'une langue seconde, la proximité entre les langues joue un rôle important lors de l'acquisition de nouvelles structures linguistiques en langue étrangère (L2).

L'enfant construit sa propre grammaire et son inter-langue sur la base des quelques faits à partir de sa langue maternelle. En sachant que ce processus de construction est instable et qu'il peut changer au fur et à mesure que l'apprenant fait du progrès dans son apprentissage linguistique, nous avons décidé d'entreprendre cette recherche dans le but de mieux comprendre les difficultés éprouvées par les apprenants d'une langue étrangère.

La recherche est motivée par l'intérêt de constater l'influence de la langue maternelle (l'espagnol pour les participants de ce projet), lors de l'acquisition d'un élément grammatical spécifique en langue seconde, dans notre cas le passé composé.

## Méthodologie

Il s'agit d'une étude longitudinale, réalisée tout au long du mois de mars, ayant comme participants des enfants de la section de primaire du Lycée Franco Costaricien.

Pour la récollecion des informations de ces participants, on a dû passer par de différentes étapes :

Tout d'abord, on a choisi quatorze enfants, parmi un groupe d'élèves de CM1 (cours moyen 1), ayant des caractéristiques similaires par rapport à l'âge, l'origine et la langue maternelle. Tous ces apprenants sont d'origine costaricienne ayant comme langue maternelle l'espagnol ; ils ont dix ans et suivent des études primaires en langue française : vingt-sept heures en langue française par semaine entre les cours de français, mathématiques, histoire, sciences et géographie.

Ensuite, on a décidé d'utiliser comme outil de recherche une série de huit images concernant des activités quotidiennes, dans ce cas réalisées par une femme à laquelle on a nommé Marie. Cet outil sera utilisé à plusieurs reprises tout au long de l'étude.

Une fois choisis les participants de l'étude et l'outil de recherche, on leur a demandé de rédiger un premier scénario pour l'histoire, ayant comme titre « Le week-end de Marie ». On leur a dit que cette fois-ci il fallait le rédiger en espagnol et au passé afin de connaître quelles étaient leurs connaissances par rapport à l'utilisation du passé (pretérito perfecto simple o pretérito perfecto compuesto) en leur langue maternelle. Au même temps, cela aidait à constater l'hypothèse de départ d'après laquelle l'apprenant costaricien éprouve des difficultés lors de l'acquisition du passé composé, à l'écrit, dues à l'utilisation répandue du passé simple (pretérito perfecto simple) dans sa langue maternelle.

Pour les prochaines séances, on a travaillé toujours avec le même outil et on a demandé la rédaction du scénario en français. Comme l'outil de recherche sera utilisé plusieurs fois, à chaque fois on demande aux élèves d'enrichir avec de nouvelles idées leurs productions d'écrits précédentes.

## L'acquisition du langage, la syntaxe

Les aspects structuraux du langage : la phonologie, la morphosyntaxe et la sémantique, sont acquis durant les douze premières années de l'enfant. La production des premiers mots et des premiers mots-phrases est liée au contexte social, à l'entourage familial de l'enfant, tant dans la qualité comme dans la quantité.

Dans une première étape de l'acquisition du langage, l'enfant a recours à l'imitation face à l'adulte. C'est à partir de cette imitation et en mettant en jeu ses capacités intellectuelles d'observation et de mémorisation essentiellement, que l'enfant va pouvoir construire son langage. On dit que l'enfant est capable de s'exprimer si l'interlocuteur peut interpréter son discours ; le langage n'est pas un mécanisme, mais une fonction, comme a dit Ferdinand de Saussure (1955), une langue n'est pas un catalogue de mots, elle est un système.

Il est indispensable d'assurer le bon fonctionnement de ce système dynamique et multiple (phonétique, sémantique, morphosyntaxique). Pour que la communication soit efficace, en anglais, en français, en espagnol comme dans d'autres langues, les mots doivent suivre un certain ordre.

D'après Saussure, ce qui différencie le langage des autres formes de communication, c'est sa double articulation autour des axes syntagmatique et paradigmatique. C'est par l'axe syntagmatique que les énoncés s'organisent et suivent les règles de grammaire.

## Construction d'une grammaire propre

L'acquisition de l'aspect syntaxique est très complexe et très important dans le passage du langage enfantin au langage adulte.

A partir de deux ans, l'enfant produit « un langage télégraphique » interprété par Braine (1963) comme « la grammaire pivot ». A partir de cette grammaire, l'enfant assemble deux mots pour construire un énoncé, que l'adulte va interpréter comme une phrase plus longue. Cette première étape de grammaire fonctionnelle est universelle et correspond à la grammaire de la langue maternelle de l'enfant. Cette phrase contient un syntagme nominal qui comprend des éléments tels que les noms, les prénoms, les articles et les adjectifs, les prépositions et les adverbes ; et un syntagme verbal qui correspond à la conjugaison.

L'apprentissage de la grammaire évolue de manière progressive et à un rythme accéléré. D'après Weist (1986), les enfants acquièrent les différentes valeurs des temps du passé du français durant les 4 premières années. Les auxiliaires « être » et « avoir », les formes de l'indicatif présent et du passé indéfini, sont acquises entre 2 et 4 ans. A cinq ans, il utilise presque toutes les formes du verbe, même si les caractéristiques des actions nommées ne correspondent pas réellement à leurs aspects chronologiques comme chez les adultes. Jusqu'à l'âge de six ans, l'acquisition de la grammaire se fait d'une manière implicite, dans une confrontation au langage de l'adulte dans son entourage et selon ses conditions de vie.

Les différentes théories de l'acquisition du langage s'appuient sur des facteurs externes ou internes. Les facteurs externes proviennent de l'environnement et les facteurs internes de la génétique. Pour les perspectives empiristes et béhavioristes, les facteurs externes ou stimuli jouent un rôle dominant dans l'acquisition du langage. Les facteurs internes font référence aux aspects génétiques. La perspective nativiste, à partir de la théorie générative de Noam Chomsky (1997) postule que :

La grammaire est constituée d'un ensemble fini de règles, partagé par les locuteurs d'une même langue...elle n'est pas apprise par l'enfant, mais elle est inscrite dans son potentiel génétique.

Donc l'apprentissage du langage est l'apprentissage de cette grammaire et de l'ensemble de ses règles. Il suffit, alors, d'être en contact avec une langue pour acquérir cet ensemble de règles. Nonobstant, des limites psychologiques comme l'attention et la mémoire pourraient être les seules contraintes pour l'apprentissage de la langue.

Le point de vue constructiviste élaboré par Jean Piaget (1946) dit que cette acquisition se prépare progressivement selon le développement cognitif (les potentialités génétiques) de l'enfant en interaction avec le milieu qui l'entoure (ses expériences).

La théorie de Vigotsky (1997) met l'accent sur l'interaction sociale où l'adulte a le rôle d'interpréter les productions langagières des enfants et de les aider en identifiant leur « zone proximale de développement ». Notre rôle, en tant qu'enseignants, serait de gérer cette zone (ZPD) des apprenants, pour qu'ils conduisent leur apprentissage en collaboration avec l'adulte, dans le but de progresser de manière constante.

### **L'inter-langue, langue de l'apprenant ou grammaire transitoire**

La langue première sert de base au processus d'acquisition d'une langue étrangère. Et celle-ci fait recours aux compétences internes de l'enfant, dont parle la perspective nativiste de Chomsky (1997).

À partir des années 70, il y a eu de multiples recherches psycholinguistiques sur le statut des erreurs dans l'apprentissage des langues secondes. Corder (1981) postule une hypothèse qui dit que les erreurs sont des témoins d'un état langagier de l'enfant, d'une étape d'acquisition d'habitudes verbales. Durant cette étape, l'apprenant construit sa propre grammaire, qu'il contrôle par un programme interne.

Les erreurs récurrentes, commises par l'apprenant d'une langue étrangère, sont les indices d'un système transitoire, dans lequel il se trouve immergé, lors de son apprentissage.

La connaissance de ces erreurs doit permettre à l'enseignant de connaître les stratégies et les processus d'apprentissage de chaque apprenant. Corder dit que ces étapes sont instables, car elles se modifient à chaque fois que l'apprenant

acquiert et ordonne de nouvelles connaissances. Il les appelle « dialectes idiosyncrasiques ». Il ajoute :

Il vaut mieux les considérer non pas comme la persistance des habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système de la langue nouvelle. (Corder, 1981)

Dans la dynamique d'appropriation d'une langue étrangère, cette étape transitoire est un des processus cognitifs déterminants. Baggioni et Py (1986) nomment ce processus, « mouvement auto structurant » et postulent un deuxième type de processus cognitif, « mouvement hétéro structurant » :

Le mouvement auto structurant conduit l'apprenant à considérer ses propres connaissances linguistiques et les normes qui les organisent et à les confronter avec d'autres auxquelles il a accès dans le cadre d'échanges avec des locuteurs de la langue cible.

Ce phénomène d'interférence de la langue maternelle joue un rôle très important, et il sera être pris en compte dans cette étude qui s'intéresse à comprendre la nature des difficultés des apprenants, dans l'acquisition d'un temps verbal ; ainsi que l'emploi pertinent des verbes auxiliaires « avoir » et « être » et aussi du participe passé des verbes.

Les enfants hispanophones entre 4 et 10ans, lors de l'apprentissage d'une langue seconde font souvent des transferts négatifs, propres à l'inter-langue. Ce type de transfert, pas toujours avantageux, peut emmener l'apprenant à commettre des erreurs linguistiques. Dans cette tranche d'âge, il y a une ressemblance avec la théorie de la grammaire universelle de Chomsky pour l'acquisition de la langue maternelle. C'est un apprentissage qui se fait d'une manière plus naturelle et moins guidée.

On retrouve évidemment chez les adultes cette faculté innée qu'ils vont utiliser pour transférer les structures de leur langue maternelle pour pouvoir maîtriser la base de la grammaire de la L2. Ce processus ne se fera pas de la même manière car depuis qu'il est adolescent, il a acquis des structures linguistiques qui lui sont propres. Il va utiliser des stratégies d'apprentissage plutôt générales que linguistiques. Ils sont capables d'analyser la langue étrangère et le processus d'apprentissage, et les besoins ou objectifs d'apprentissage sont différents.

### **Corpus des erreurs**

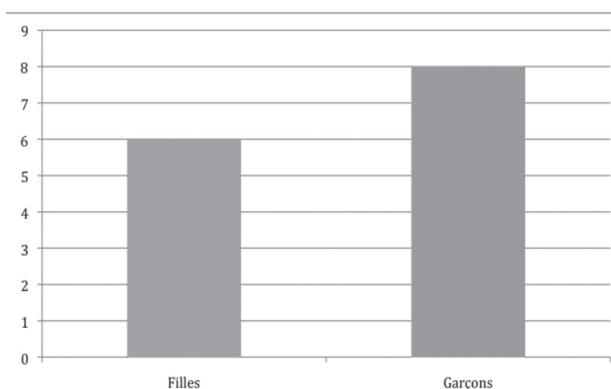
Afin de mieux observer et analyser les erreurs commises par les apprenants, lors de l'acquisition du passé composé, on les a classées en trois catégories, à savoir :

1. Des erreurs propres aux marqueurs morphologiques stabilisés préverbaux ; dans ce type d'erreurs on retrouve deux aspects particuliers.

2. Des erreurs liées aux marqueurs morphologiques stabilisés postverbaux ; ce type d'erreur correspond à l'utilisation non pertinente du participe passé.
3. Des erreurs dues à une utilisation incorrecte du participe passé.

Les graphiques suivants vont aider à une meilleure compréhension de la quantité d'élèves qui ont reproduit les erreurs citées ci-dessus.

**Tableau 1**  
**Distribution par sexe des apprenants de la classe de CM1**

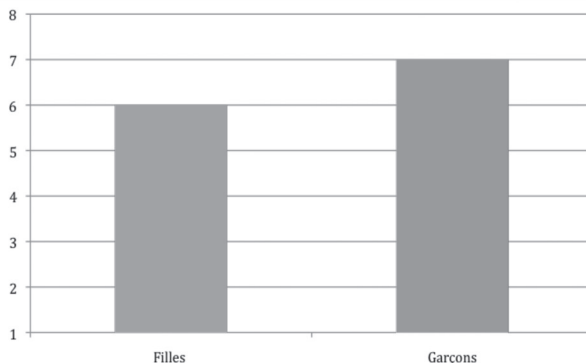


1) Des erreurs propres aux marqueurs morphologiques stabilisés préverbaux, dans ce type d'erreurs on retrouve deux aspects particuliers :

a) L'apprenant sur généralise l'utilisation de l'auxiliaire avoir comme élément propre à tous les verbes conjugués au passé composé.

Exemple : j'ai arrive → suis arrivé

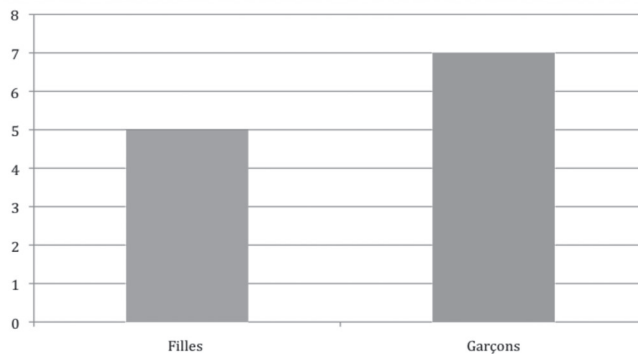
**Tableau 2**  
**Sur généralisation de l'utilisation de l'auxiliaire avoir dans la construction du passé composé**



b) L'apprenant crée « un équivalent du passé composé » sur le calque de la structure du passé simple de sa langue maternelle. En utilisant la structure sujet+ verbe conjugué au passé, en omettant l'auxiliaire.

Exemple : je vu → yo vi

**Tableau 3**  
Création d'un équivalent du passé composé sur le calque du passé simple de l'espagnol

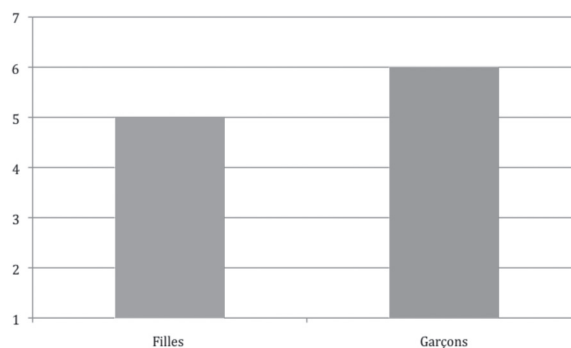


2) Des erreurs liées aux marqueurs morphologiques stabilisés postverbaux ; ce type d'erreur correspond à l'utilisation non pertinente du participe passé.

a) Utilisation d'un infinitif à la place d'un participe passé. Cette erreur est propre lors de l'emploi des verbes du premier groupe (terminaison ER) au passé composé. Cette erreur est due à la similitude phonologique de la terminaison des infinitifs du premier groupe et leurs participes passés.

Exemple : J'ai manger → j'ai mangé

**Tableau 4**  
Utilisation d'un infinitif à la place du participe passé au moment de créer le passé composé

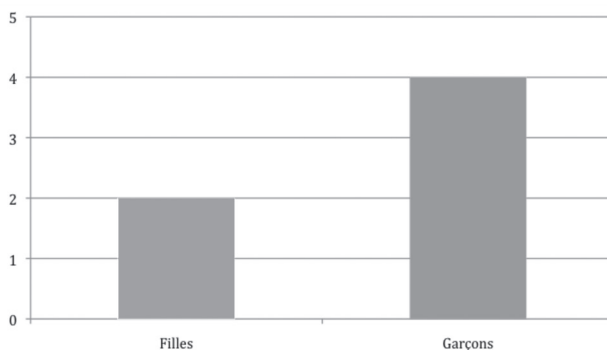


3) Des erreurs dues à une utilisation incorrecte du participe passé :

a) Utilisation de l'accord du participe, propre aux verbes conjugués avec l'auxiliaire être, lors de la conjugaison d'un verbe au passé composé avec l'auxiliaire avoir.

Exemple : Marie a duré

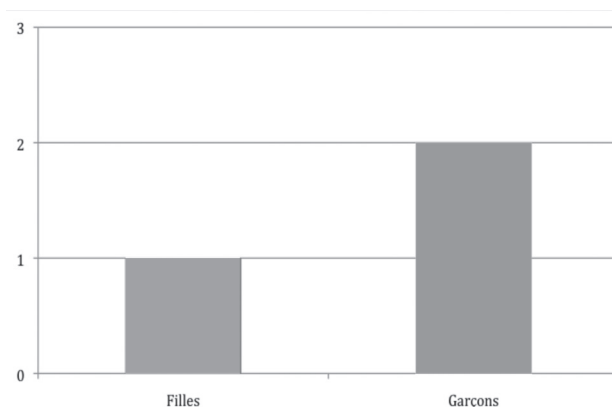
**Tableau 5**  
**Utilisation de l'accord du participe passé,**  
**propre aux verbes conjugués avec l'auxiliaire être**



b) Sur généralisation des participes passés, des infinitifs finis en « re », sur le modèle du verbe descendre.

Exemple : Elle a rendu → Elle a pris  
Descendre → Elle est descendue

**Tableau 6**  
**Sur généralisation du participe passé**  
**des verbes en qui se terminent par "re"**

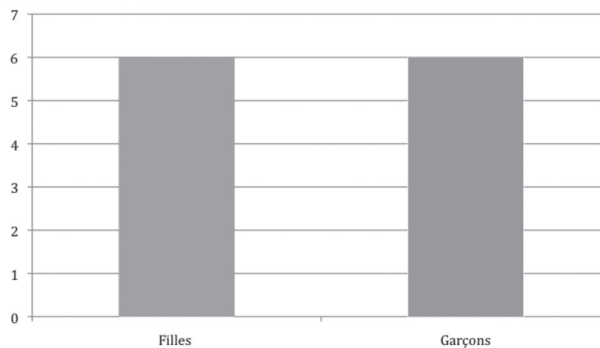




D'autres erreurs trouvées pendant la réalisation de l'étude de corpus sont liées à la méconnaissance des règles de formation du participe passé.

Exemple : Il a preparai → Il a préparé  
Elle a dut → Elle a dû

**Tableau 7**  
**D'autres erreurs liées à la méconnaissance ou à une mauvaise compréhension des règles**



## Conclusions

A partir des résultats obtenus dans cette étude, on a pu vérifier l'hypothèse de départ concernant aux difficultés des apprenants costariciens de CM 1, par rapport à l'acquisition du passé composé.

Les difficultés lors de l'acquisition de ce temps verbal à l'écrit sont dues à plusieurs facteurs ; parmi les plus importants on a : l'influence de la langue maternelle et la valeur du passé composé.

Au moment de raconter une histoire ou d'évoquer des événements passés, en espagnol du Costa Rica, on utilise plutôt le passé simple (pretérito perfecto simple) au lieu du passé composé (pretérito perfecto compuesto).

On a pu constater l'existence du phénomène d'interférence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde chez les participants de l'étude ; ce phénomène se produit lors des transferts négatifs, faits par l'apprenant, qui aboutissent à des calques sur sa langue maternelle.

A la lumière des productions d'écrites, on a observé non seulement le phénomène d'interférence de la langue maternelle mais aussi d'autres, comme par exemple : le choix inadéquat des auxiliaires « avoir » et « être ». Cet aspect fait partie d'un processus de sur généralisation de l'utilisation de l'auxiliaire avoir pour la formation du passé composé, éprouvé par les apprenants.

Un autre aspect important que l'on a pu constater au moyen de cette étude, a été la formation erronée des participes passés, soit à cause de la sur généralisation d'une règle de formation comme dans le cas du participe passé du verbe

prendre « rendu », copié sur le modèle du verbe descendre « descendu » ; soit par méconnaissance ou une mauvaise compréhension des règles ainsi que des participes passés irréguliers.

Les participants de l'étude, lors de l'écriture des participes passés, oublient les variantes des participes passés irréguliers, les accents correspondants et les accords nécessaires.

Malgré les multiples reprises de l'activité de médiation, réalisée pendant le mois de mars, on a remarqué que les apprenants n'ont pas abouti à une réflexion, par rapport à l'exécution du travail d'écriture, raison pour laquelle les erreurs commises ont été récurrentes dans tous les travaux de production d'écrits.

On attribue la récurrence de ces erreurs à l'acquisition de structures grammaticales peu perméables en langue maternelle, raison pour laquelle une révision des différentes structures de base sera souhaitable, vue la proximité des langues française et espagnole, pour atteindre une amélioration et une meilleure efficacité concernant l'acquisition du passé composé, afin de minimiser la récurrence des transferts négatifs.

On conseille un travail plus approfondi sur la formation et l'utilisation du passé composé, et d'une manière plus explicite, de façon à que les apprenants acquièrent la conscience des règles grammaticales et qu'ils réfléchissent sur le fonctionnement ainsi que sur les différences et similitudes entre les deux langues.

Il serait intéressant de discuter, ultérieurement, avec les participants de l'étude, afin de connaître les démarches suivies selon les consignes données pour réaliser la tâche sollicitée. On considère qu'une explication collective des procédés utilisés pourrait être enrichissante et formative pour la compréhension de leurs propres mécanismes d'apprentissage ainsi que des erreurs.

Finalement, à partir des données, on pourrait créer de différentes stratégies d'enseignement, ciblées dans des activités cognitives de conceptualisation et visant l'acquisition des automatismes.

## Bibliographie

- Ameur, Saliha (2009). *Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue. Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe*. Alger : Université d'Alger.
- Baggioni, Daniel et Bernard Py (1987). Conversation exolingue et normes. In H. Blanc, M. Le Douaron et D. Véronique (eds.) *S'approprier une langue étrangère... Actes du VI<sup>e</sup> colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Aix-en-Provence, Didier Erudition.
- Bayol, Marie Claire et Marie Josée Bavencoff (1998). *La grammaire française*. Paris: Nathan, Collection Repères pratiques Nathan1.
- Bernicot, Josie (1998). *L'acquisition du langage. Etapes et Théories*. Poitiers: Université de Poitiers.
- Bernicot, Josie (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: In Press Eds.
- Chomsky, Noam (1997). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Courtyllon, Jannine (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- De Croos, Caroline (2004). *Traces écrites d'élèves de cycle 2 : clarté cognitive et modalités d'entrée dans l'écrit*. Tunis : Ecole Marie-Curie.
- Labelle, Marie (1994). Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 23, Montréal.
- La Borderie, René (2006). *Les Grands noms de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Lentin, Laurence (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de 6 ans*, tome 1. Collection science de l'éducation. Paris : Les Editions ESF.
- Lentin, Laurence (1975). *Apprendre à parler, aperçu d'une expérience en cours*, tome 2. Collection science de l'éducation. Paris : Les Editions ESF.
- Lentin, Laurence (1978). *Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant*, tome 3. Collection science de l'éducation. Paris : Les Editions ESF.
- Noyau, Colette (1995). *Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue*. Paris : Université Paris X-Nanterre.
- Noyau, Colette (1996). *L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones*. Paris : Université Paris X-Nanterre.
- Perero, Mariano (1968). *Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones. Ebauche de comparaison grammaticale*. Paris : BELC.
- Piaget, Jean (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Saussure, Ferdinand de (1955). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1979.
- Schlyter, S. (1999). Verbes et négations chez des apprenants suédophones de français. Papier de travail. Communication au XI<sup>e</sup> colloque international « Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères », Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, 19-21 avril, Paris.
- Tanriverdieva, Khataria (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère*. Lyon : Université Catholique de Lyon.
- Véronique, Daniel (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Langues & didactiques.
- Vigner, Gérard (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Trad. F. Sève. Paris : Éditions Sociales.
- Vygotski, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weist, R. M. (1986). Tense and aspect. *Language acquisition: studies in first language*. In: P. Londres FLETCHER & M.GARMAN (eds.).

