

Thierno Ly

LA RESILIENCE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES DANS LA PRATIQUE DE L'ECRIT EN CLASSE DE FLE

Résumé

Les compétences linguistiques et culturelles sont inhérentes à l'apprentissage du français langue étrangère, mais elles demeurent un facteur bloquant plus ou moins important dans le développement de compétences écrites. En réalité, l'appropriation de nouvelles compétences se heurte souvent à celles déjà acquises et assimilées dans une autre langue de scolarisation. Il se pose alors la question de la résilience des compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en classe de FLE, en particulier chez les apprenants hispanophones, arabophones et lusophones. Il ressort de cette étude une relative proportion de la part de résilience des compétences linguistiques et culturelles qui contrarient, en fonction de la parenté de la langue de scolarisation des apprenants au français, toute adaptation ou transformation culturelle nécessaire au développement de compétences écrites dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mots-clés : Didactique du FLE, compétences, résilience.

Abstract

Linguistic and cultural competences are inherent in the learning of French as a foreign language, but they remain a more or less important blocking factor in the development of written skills. In reality, the appropriation of new competences often comes up against those already acquired and assimilated in another language of schooling. This raises the question of the resilience of linguistic and cultural competences in the practice of writing in french as a foreign language classes, particularly among Spanish, Arabic and Portuguese-speaking learners. This study shows that a relative proportion of the resilience of linguistic and cultural competences, depending on the relationship of the language of schooling of the learners to French, any cultural adaptation or transformation necessary for the development of written competences in the learning of a new language.

Key-words: French as a foreign language didactics, skills, resilience.

Introduction

La résilience des compétences culturelles est fréquente en FLE, aussi bien dans les activités écrites qu'orales. Au fond, elle relève même de l'évidence, tant il reste vrai que l'apprentissage d'une nouvelle langue implique, très souvent, une remise en question, d'au moins d'une partie des connaissances antérieures, spécifiques à la langue de scolarisation. De ce conflit naît une forme de résistance linguistique et culturelle qui se manifeste, chez les apprenants arabophones, lusophones et hispanophones, dans la pratique de l'écrit. Le constat que la plupart des erreurs linguistiques, dans l'activité de production écrite en FLE, viennent des transferts négatifs (Cuq, 2003), pose la question des rapports entre les savoirs déjà acquis, dans la pratique de la langue de scolarisation, et ceux en cours d'acquisition, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français. Cela nous a amené à penser qu'il y aurait une forme de résilience des compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en classe de FLE. Il s'agit de vérifier comment celle-ci se développe chez les apprenants, dès lors qu'il leur semble difficile de s'émanciper de leurs expériences linguistiques et de la culture de leur langue de scolarisation, pour mieux assimiler celles d'une nouvelle langue. Comment arrivent-ils à concilier les compétences antérieures de la langue de scolarisation et celles actuelles de la langue en cours d'apprentissage ? La résilience des compétences linguistiques et culturelles est-elle la source principale des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques des apprenants, à l'écrit ? Cette résilience est-elle relative à la parenté entre la langue de scolarisation et le français ? Pour répondre à ces interrogations, nous essaierons, d'abord, de définir la notion de résilience à travers les compétences linguistiques, culturelles, pluriculturelles et multiculturelles. Ensuite, nous expliciterons l'approche méthodologique qui nous permettra d'étudier la résilience des compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en FLE. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats de cette étude.

1. Les compétences linguistiques

Les compétences linguistiques peuvent être considérées comme la capacité ou l'aptitude à communiquer dans une langue donnée. Cette communication peut être orale ou écrite dans sa dimension réceptive, c'est-à-dire la compréhension, et productive, en l'occurrence l'expression. C'est surtout du traitement des messages oraux et écrits

qu'il s'agit dès lors qu'il nécessite, pour leur transmission, au moins une maîtrise acceptable de la langue dans sa morphologie et sa syntaxe. Pour cela, il est nécessaire de posséder une assez bonne richesse lexicale, une connaissance suffisante des groupes verbal et nominal dans l'expression orale et écrite, et d'être capable de structurer une phrase de manière formelle et syntaxique en mobilisant toutes les ressources lexicales, grammaticales, syntaxiques antérieures et actuelles, et spécifiques à la langue. Il convient également de préciser que les compétences grammaticales sont liées à des capacités et aptitudes communicatives et langagières. A ce sujet, Luis Salazar Perafan explique que :

« [...] le concept de compétence fait référence à un ensemble de savoirs dans lequel interviennent aussi bien des connaissances déclaratives que procédurales. La compétence d'un locuteur ne dépend donc pas complètement de la connaissance qu'il a sur la langue, mais également de sa capacité pour l'utiliser à l'intérieur des situations communicatives. La compétence grammaticale, par conséquent, fait partie d'un ensemble de compétences qui sont entrelacées les unes les autres et qui constituent la compétence communicative du locuteur » (2016, p.78).

Les compétences linguistiques renvoient ainsi à la capacité de pouvoir mobiliser des connaissances d'une langue pour s'en servir dans des circonstances de communication orale et/ou écrite. Par ailleurs, il est à noter qu'en FLE le facteur qui semble déterminant pour définir les compétences linguistiques est sans nul doute le multilinguisme. En effet, ceux qui apprennent le français en tant que langue étrangère ont déjà acquis dans la pratique de leur langue maternelle ou de scolarisation des compétences linguistiques qui viennent se heurter à la résistance de celles en cours ou acquises dans les apprentissages de la nouvelle langue. Les compétences linguistiques relèveraient de ce fait d'une osmose de celles tirées de plusieurs langues que pratiquent les sujets apprenants. C'est assurément cette diversité linguistique qui mène vers l'idée selon laquelle les compétences linguistiques se définissent mieux en tenant compte du plurilinguisme. C'est pourquoi, notre approche consistera à nous inspirer du *CECRL* (Cadre européen commun de référence pour les langues) du Conseil de l'Europe (2001) pour tenter de définir les compétences linguistiques en situation

communicative. En partant du principe que « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15), il est retenu dans le *CECRL* cinq compétences linguistiques fondamentales : *lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique* (Conseil de l'Europe, 2001, p.87), mais nous n'en retiendrons que les deux premières dans le cadre de cette étude.

La compétence lexicale est définie dans le *CECRL* comme relevant « [...] de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (Conseil de l'Europe, 2001). En vérité, il s'agit surtout de la capacité des apprenants à comprendre et à employer des « expressions toutes faites et des locutions figées » ainsi que « les mots isolés ». Ces éléments lexicaux renvoient aux « indicateurs de fonctions langagières », aux « proverbes », aux « archaïsmes », aux « métaphores figées » et aux « procédés d'insistance » (Conseil de l'Europe, 2001) qui peuvent aussi être employés dans des ensembles grammaticaux.

La compétence grammaticale, elle, réfère à deux points fondamentaux liés à la compréhension et à l'expression dans la production d'une phrase qui a du sens. Pour cela, elle consiste à savoir combiner et structurer formellement les éléments de signification qui permettent de former une phrase. Dans le *CECRL*, la compétence grammaticale est définie par le Conseil de l'Europe comme :

« [...] la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (2001, p.89).

Par ailleurs, on peut comprendre la compétence grammaticale à partir de la formation des mots, c'est-à-dire la morphologie, et de leur organisation et structuration dans la phrase, à savoir la syntaxe. En effet, comme le note le Conseil de l'Europe dans le *CECRL* : « La morphologie traite de la structure interne des mots [...], [précisément], de la dérivation ou formation des mots [...] des autres moyens de modifier la forme des mots, [...] » (2001, p.90). La syntaxe, elle, telle que définie dans le *CECRL*, parle « [...] de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des

éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles » (2001, p.91).

Nous pouvons noter que les compétences linguistiques, telles que développées dans le *CECRL* et que nous avons circonscrites aux compétences lexico-grammaticales et morphosyntaxiques, permettent de faire l'analyse de la résilience des compétences linguistiques et culturelles en nous focalisant sur les erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques.

2. Les compétences culturelles

Elles sont, d'une manière générale, liées à une aptitude ou une capacité à accomplir une action donnée, qu'elle soit didactique ou non, mais qui renvoie à une entité culturelle dans laquelle la langue est pratiquée. Le fait est qu'elles résultent, sans doute, d'une disposition du sujet apprenant à signifier et éclairer tout ce qui permet de comprendre que l'usage de telle langue est inhérent à telle culture, dans l'idée d'en avoir une habitude d'emploi spécifique à celle-ci, dans toutes ses expressions, notamment écrite. Ainsi, les compétences culturelles peuvent se concevoir comme un « [...] ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les ressources de significations implicites [...] » (Zarate, 1989, p.20) propres à une langue. Sous ce rapport, elles nécessitent un ensemble de connaissances extérieures qui peuvent être de l'ordre de l'expérience, c'est-à-dire du vécu, dont le socle repose sur la culture du sujet. En effet, toute activité didactique « [...] se fonde sur les connaissances préalables du sujet : connaissances culturelles et savoirs de toute nature relevant de l'expérience du monde [...] » (Tatah, 2011, p.124). On peut noter que les cultures qui viennent qualifier les compétences, lui donnent une dimension sociologique qui renforce, chez l'apprenant du français langue étrangère, les savoirs déjà acquis et construits dans sa langue de scolarisation. Or, dans l'apprentissage d'une langue les certitudes ancrées et consubstantielles à la langue de scolarisation du sujet, doivent être doucement et subtilement adaptées aux connaissances nouvelles du français langue étrangère en cours d'acquisition. Il semble que la mise en relation et la confrontation des connaissances culturelles, qui sous-tendent ces deux langues, restent incontournables. C'est pourquoi, pour apprendre le français langue étrangère, il faut « [...] mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; [...] » (Tatah, 2011). L'apprenant

pourrait, ainsi, être confronté au bouleversement des acquis linguistiques de sa langue de scolarisation, parfois en déphasage total avec le contexte culturel dans lequel se développent les apprentissages du français langue étrangère.

Par ailleurs, les compétences culturelles réfèrent à plusieurs aspects à la fois sociologiques, « anthropologiques, « médiatiques » et « historiques ». Ce sont ces multiples influences qui forgent au fil du temps, chez les apprenants, une manière de penser, de parler, d'agir et, surtout, d'écrire, qui se dévoile à travers les expressions de la langue étrangère. En outre, elles se caractérisent par l'ouverture culturelle des apprenants sans renier les leurs. Les apprenants doivent distinguer les savoirs antérieurs, les savoirs acquis, et les savoirs en cours d'acquisition. A ce titre, Louis Porcher (Cité par Dymytrova, 2007) explique que « [...] l'élève, tout en restant lui-même, s'ouvre sur un monde autre en l'intégrant au sien propre » (p.19). De cette confrontation entre les savoirs antérieurs et les savoirs nouvellement acquis ou en cours d'acquisition, peut naître une forme de résilience des compétences culturelles.

3. De la résilience des compétences culturelles

Elle dépend du degré de transformation des apprenants et de leur capacité à opérer les changements nécessaires, au moins culturels, pour l'acquisition de nouvelles compétences liées au français langue étrangère. Or, par résilience, nous comprenons leur difficulté à bousculer leurs connaissances antérieures et leurs certitudes pré-acquises. C'est donc leur réticence à adopter de nouvelles règles qui expliquerait la perpétuation des normes linguistiques de leur langue de scolarisation dans la pratique du français langue étrangère, notamment à l'écrit. Les apprenants ont ainsi tendance à transférer, souvent négativement, leurs compétences culturelles à la pratique de l'écrit. La résilience apparaît comme une réticence involontaire du sujet apprenant qui, par réflexe culturel, reproduit les savoirs déjà acquis antérieurement et s'abstient naturellement d'intégrer les savoirs nouveaux inhérents au français langue étrangère. Toujours est-il que la résilience culturelle repose sur des préjugés et la crainte de l'innovation dans la manière de faire pour apprendre une nouvelle langue. Cela ne relève que d'une perception subjective qui voudrait que les savoirs habituels de la langue de scolarisation résistent au processus métamorphique qui caractérise l'apprentissage d'une nouvelle langue.

On peut noter ainsi avec Abdallah-Preteceille (Cité par Dymytra, 2007) que « [...] derrière chaque expression se cachent en fait des habitudes qui font autorité » (p.17), et qui sont mécaniquement reproduites dans la nouvelle langue. Ayant l'habitude d'écrire d'une certaine manière dans leur langue de scolarisation, les apprenants ont du mal à s'en affranchir pour développer des compétences écrites nouvelles et spécifiques au français langue étrangère. Il faut dire que « [...] l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transferts négatifs ou d'inhibition proactive » (Cuq, 2003, p. 240). Tant qu'ils n'arrivent pas à assumer les différences culturelles entre leurs langues de scolarisation et le français qu'ils apprennent, la résilience de leurs compétences culturelles ira en se renforçant. Il leur faut trouver un équilibre, entre les cultures des langues auxquelles ils sont confrontés, équilibre qu'ils doivent aller chercher dans des ressources pluriculturelles et multiculturelles.

4. Les compétences pluriculturelles et multiculturelles

La compétence pluriculturelle relève des expériences vécues et tirées de plusieurs cultures, dans la pratique d'au moins deux langues. L'idée n'est pas de distinguer les cultures que portent les langues de scolarisation des apprenants de celle qu'ils souhaitent apprendre, mais de trouver, dans la mesure du possible, un point de rencontre qui les rende complémentaires, afin d'en faciliter l'assimilation. A ce sujet, Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate disent :

« [...] qu'il n'y a pas là superposition et juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (1997, p.11).

Si les apprenants réussissent à trouver une pratique équilibrée de la pluralité de leurs expériences culturelles, dans l'usage de plusieurs langues, la résilience de leurs compétences culturelles restera peu signifiante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. A l'opposé, s'ils échouent à s'approprier les spécificités culturelles du français langue étrangère en les superposant ou en les juxtaposant aux différentes compétences culturelles, qui sous-tendent leur langue de scolarisation,

celles-ci résisteront encore plus fortement et empêcheront certainement le développement de compétences nouvelles. Ils seront amenés à inférer leurs connaissances antérieures d'une langue donnée à l'apprentissage d'une nouvelle langue non maîtrisée. Cela occasionnera la reproduction, voire la transposition des compétences liées à leurs langues de scolarisation dans la pratique de la langue en cours d'apprentissage. Pour mieux apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français, sans se heurter à la résistance des compétences culturelles, ils devront indubitablement se départir de toute représentation pour une approche pluriculturelle. Cela requiert de leur part un esprit d'ouverture et d'interaction dynamique. C'est pourquoi Daniel Coste et *al* (1997) pensent que « [...] des savoir-être soulignant l'ouverture, leur convivialité, la bonne volonté, (dans la gestualité, les mimiques, la proxémique générale), peuvent dans une langue dont on maîtrise mal la composante, compenser cette relative déficience, [...] ». L'analyse des données de résilience des compétences culturelles permettra de mieux comprendre comment et à quel degré les connaissances antérieures, qui portent les compétences culturelles, peuvent résister à celles acquises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

5. Analyse des données de résilience des compétences linguistiques et culturelles

Dans cette partie de notre étude nous allons, d'abord, expliciter la méthode que nous comptons suivre pour analyser la résilience des compétences linguistiques et culturelles, et ensuite, étudier les données tirées du corpus constitué de copies d'apprenants.

5.1. Méthode d'analyse

Cette méthode sera essentiellement fondée sur une analyse d'erreurs trouvées dans les copies dans apprenants. En effet, nous avons élaboré un corpus constitué de copies d'apprenants après les évaluations sommatives des semestres 1 et 2. Il sera constitué de trois catégories d'apprenants ayant comme langues de scolarisation, le portugais, l'arabe et l'espagnol. Il ne s'agit pas de faire une analyse des erreurs proprement dites, car notre démarche ne s'inscrit pas dans une perspective purement linguistique, au sens où « [...] elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories bien définies [...] » (Granger & Monfort, 1994, p.1). En revanche, les données linguistiques du corpus nous permettront de vérifier la résilience des compétences

linguistiques et culturelles à partir de la source de l'erreur dans la pratique du français langue étrangère. Il s'agit « [...] d'une analyse à orientation psycholinguistique, destinée à déterminer la source des erreurs ; [...] » (Granger & Monfort, p.4). Au fond, elle se fonde surtout sur les « transferts négatifs » (Cuq, 2003) de la langue de scolarisation à la langue étrangère en cours d'acquisition. C'est pourquoi, nous procéderons à l'identification de la provenance de l'erreur afin de confirmer ou non qu'elle est liée aux connaissances antérieures, donc aux compétences culturelles des apprenants. Après avoir répertorié les erreurs les plus frappantes et identifier leurs sources, nous les classerons dans une grille d'analyse, selon deux critères : lexico-grammatical et morphosyntaxique. Le choix de ces deux critères s'explique par le fait que les erreurs de la pratique de l'écrit en classe sont généralement liées au contenu et/ou à la forme, comme l'affirment Lokman Demirtas et Hüseyin Gümüs (2009), mais nous ne retiendrons que les erreurs de forme comme données d'analyse de la résilience des compétences culturelles à l'écrit. En effet,

« il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.) » (Demirtas & Gümüs, 2009, p.130).

Pour éviter d'avoir trop de critères d'analyse au risque de rendre les résultats attendus très confus, nous avons choisi de les regrouper. D'abord, nous relèverons les erreurs lexico-grammaticales qui concernent le « groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales [...] » (Demirtas & Gümüs, 2009). Ensuite, nous répertorierons les erreurs morphosyntaxiques qui renvoient au « groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques [...] [et à la] structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques » (Demirtas & Gümüs, 2009). Après l'identification des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques, notre démarche consistera à observer si celles du semestre 1 (après 12 semaines d'apprentissage de la langue) sont reproduites exactement au semestre 2 (après 24 semaines d'apprentissage de la langue). S'il s'agit des mêmes erreurs, il faudra vérifier si leur source est liée aux connaissances antérieures, c'est-à-dire aux compétences, dites culturelles, acquises dans la pratique de la

langue de scolarisation de l'étudiant. Cette comparaison des erreurs reproduites au semestre 1 et au semestre 2 permettra de corroborer ou non l'idée que la consolidation des compétences linguistiques de la langue en cours d'acquisition, en l'occurrence le français langue étrangère, ne résistent pas aux habitudes de la pratique de la langue de scolarisation des apprenants, notamment à l'écrit. Par ailleurs, nous suivrons la piste de l'idée selon laquelle le degré, plus ou moins fort, de résilience des compétences culturelles, dépendrait de la proximité de la langue de scolarisation au français langue étrangère. Ainsi, les grilles d'analyse permettront de mieux cerner la question. Nous élaborerons trois tableaux pour analyser la résilience des compétences linguistiques et culturelles, qui correspondent chacun à une langue de scolarisation des apprenants. Dans chaque tableau seront répertoriées les erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques des semestres 1 et 2 présentes dans les copies des apprenants. En fonction du nombre d'apprenants nous calculerons le pourcentage des erreurs persistantes pour mieux estimer le degré de résilience de compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en classe de FLE.

5.2. Analyse des données de l'ALS

Tableau n°1 : Arabe Langue de Scolarisation (ALS) ALS

A ¹	ERREURS			
	Lexico-grammaticales		Morphosyntaxiques	
	S ² 1	S2	S1	S2
A.1	« Ça <u>me tarde</u> les vacances »	-		
A.2	-	-	Je <u>le souhait</u>	
A.3	-	-	Elle <u>est</u> taille moyenne.	Je <u>vous nostalgie</u>
A.4	-	-	Je <u>me suis</u> très mal, très honte de eux	
A.5	Je suis à Gorée pour visiter les <u>impacts</u> des esclaves	-	Je suis à Gorée pour <u>visiter</u> les impacts des esclaves	-Je <u>te informe</u> que je suis à France - je <u>choisi</u> aller à paris

¹ Apprenant

² Semestre

A.6	-	-	Il (un lieu) <u>fait</u> calme pour les visiteurs	-Je lève tard -Je baigne dans ma douche -Je prépare pour aller -Je déshabille
A.7	-	-	-Elle <u>est</u> souhaitée <u>de</u> coucher tôt -elle <u>veux</u> toujours <u>de</u> réveiller <u>en</u> forme	-
A.8	J'ai <u>passé</u> toutes mes études	-	-	-C'est là bas j'ai passé

Le tableau n°1 montre que les apprenants, dont la langue de scolarisation est l'arabe, commettent plus d'erreurs morphosyntaxiques que lexico-grammaticales à l'écrit. Pour l'essentiel, si nous observons bien les données, nous remarquons que les erreurs lexico-grammaticales sont, pour la plupart, un transfert littéral de l'arabe au français. Les apprenants transposent à partir de leur langue le sens du mot ou de la phrase qui sont traduits sans tenir compte des spécificités et connotations culturelles du français langue étrangère. On retrouve un exemple patent dans ces expressions : *Ça me tarde les vacances* (Tableau n°1, A1, S1) pour dire, à peu près, *j'ai hâte que les vacances arrivent*, ou *j'ai passé toutes mes études* (A8, S1) pour traduire, *j'ai fait toutes mes études...* On remarque qu'ils se sont servis de ce qu'ils savent déjà, c'est-à-dire de leurs compétences linguistiques antérieures et de leur culture, pour les substituer à celles de la langue en cours d'acquisition. Ils font ainsi un transfert de mots et d'expressions traduits littéralement de leur langue de scolarisation au français langue étrangère sans tenir compte des connotations spécifiques à chaque langue, ce qui fait que, dans leur écriture, ils utilisent des mots ou expressions qui ne sont pas conformes aux idées qu'ils veulent réellement exprimer. En observant de près les données lexico-grammaticales, nous constatons aussi que la résilience des compétences culturelles pour les apprenants ayant l'arabe comme langue de scolarisation n'est vraie qu'au S1, puisqu'au S2 nous n'avons pas retenu d'erreurs significatives pouvant laisser penser à une résilience persistante de leurs connaissances antérieures. Quant aux erreurs

morphosyntaxiques, elles sont plus liées à l'utilisation de la préposition *de*, du pronom réfléchi et du choix du verbe dans le groupe verbal. Il faut dire que certaines erreurs morphosyntaxiques sont dues à un transfert de compétences linguistiques de l'ASL au FLE, comme l'emploi que les apprenants font des auxiliaires *être* et *avoir* qui n'existent pas au présent dans la langue arabe. Ils ont tendance à les occulter ou à mal les utiliser en reproduisant la règle grammaticale acquise en arabe qui permet la juxtaposition du sujet et du nom sans le verbe *être*. Cela explique le choix d'autres verbes par les apprenants pour les substituer au verbe *être* comme dans la phrase suivante : *Il [un lieu] fait calme pour les visiteurs* (A6, S1). Ici, le verbe *être* est remplacé par le verbe *faire* pour caractériser un lieu. Or, les compétences linguistiques liées au verbe *être* sont normalement acquises après douze semaines en FLE. Parfois, le verbe n'est pas remplacé par un autre, mais les apprenants choisissent de l'occulter, comme dans cette phrase, *je [j'ai] choisi aller à paris* (A5, S2). Et, puisque dans leurs compétences linguistiques antérieures l'auxiliaire *avoir*, au présent, n'existe pas, ils reproduisent le procédé qui consiste à juxtaposer le sujet et l'information donnée pour former une phrase simple, comme en arabe. C'est le même cas que nous avons constaté dans cette expression, *je vous nostalgie* (A3, S2) au lieu d'écrire, *j'ai votre nostalgie*. Il en est de même pour l'utilisation de la préposition *de* dans le groupe verbal. En observant les deux phrases suivantes : *Elle est [de] taille moyenne* (A3, S1) et *je [j'ai] choisi [d'] aller à paris* » (A5, S2), nous remarquons que les apprenants semblent reproduire la règle de l'annexion en arabe, utilisée dans le groupe nominal, qui autorise la juxtaposition de deux noms, le deuxième faisant office de complément du nom sans être lié au premier par les prépositions *de*, *du*, *de la*, *des*, etc.. Selon Nedjmeddine Khalfallah, *L'annexion ou l'Idhāfa est également un procédé syntaxique courant en arabe. Il permet de déterminer un nom en l'annexant à un autre en remplissant la fonction de complément de nom, de la grammaire française, exprimée par : d', de, du, des... L'annexion se construit par la juxtaposition des deux noms*³. Cela les amène à confondre le groupe nominal et le groupe verbal, non seulement en transférant cette règle de l'arabe au français, mais en l'appliquant *in extenso*, ce qui fait qu'à l'écrit, ils ont tendance à éluder la préposition dans le groupe verbal, comme ceux dont les

³ Cf. fiches grammaticales de Nedjmeddine Khalfallah, disponible sur <http://lcer-lea-nancy.formaton.univ-lorraine.fr/files/2012/04/fiches-grammaticales.pdf>, consulté le dimanche 121 septembre 2020, pp. 7-8.

bases sont : *être de* et *choisir de*. Nous notons, par la même occasion, un transfert automatique, voire étendu, de la règle de l'annexion dans la pratique de l'écrit en classe de FLE. Par ailleurs, le pronom réfléchi *se* est totalement ignoré dans l'emploi des verbes pronominaux. Nous l'avons observé dans les phrases relevées dans les copies des apprenants : *je [me] lève tard*, *Je [me] baigne dans ma douche*, *je [me] prépare pour aller...*, et *je [me] déshabille* (A6, S2). Ceci peut s'expliquer par le fait qu'en arabe :

« Le marqueur réfléchi est en effet postposé à un groupe verbal, et le pronom personnel suffixé s'accorde en genre et en nombre. *nafs* est dans cette construction (analytique du réfléchi), syntaxiquement ancré en ce qu'il suit toujours le verbe, et que rien ne peut être inséré entre les deux éléments » (Haslé, 2019, p.3).

Or, en français le pronom personnel réfléchi est non seulement antéposé, mais surtout il est séparé du verbe. Nous pouvons penser que les apprenants, n'ayant pas l'habitude de l'antéposer et de le séparer du verbe, ont reproduit la construction analytique du réfléchi de l'arabe au français, en éliminant tout bonnement le pronom réfléchi du groupe verbal, comme en arabe. Par ailleurs, la construction du réfléchi ayant plusieurs formes en arabe, cela les pousse souvent à confondre, à l'écrit, les marqueurs du réfléchi dans le groupe verbal en arabe et en français. Il apparaît alors une forme de résistance des pratiques linguistiques de la langue de scolarisation dans l'emploi du verbe pronominal, au moins dans la forme.

5.3. Analyse des données du PLS et de l'ELS

Tableau n°2 : Portugais Langue de Scolarisation (PLS)

A	ERREURS			
	Lexico-grammaticales		Morphosyntaxiques	
	S1	S2	S1	S2
A.1	-	-	Beaucoup de personnes <u>que</u> viennent des Etats-Unis	C'est un lieu <u>que</u> se trouve...
A.2	-	-	Le lieu <u>que</u> me manque toujours	
A.3	-	-		Une amie <u>que</u> m'aime beaucoup

Tableau n°3 : Espagnol Langue de Scolarisation (ELS)

ELS				
A	ERREURS			
	Lexico-grammaticales		Morphosyntaxiques	
	S1	S2	S1	S2
A.1	-	-		Je parle avec <u>il</u>
A.2	-	-	Il y a beaucoup d'artistes <u>que</u> viennent	
A.3	-	-	-Je vais <u>à</u> découvrir la ville de malabo. -la Guinée équatoriale <u>que</u> est mon pays... - généreux avec les personnes <u>que</u> ne sont pas dans cette pays.	-
A.4	-	-		Il m'accompagne <u>à</u> visiter..

Le premier constat que nous pouvons faire en observant les données des tableaux 2 et 3, c'est que les apprenants, ayant le portugais et l'espagnol comme langues de scolarisation, n'ont pratiquement pas commis d'erreurs lexico-grammaticales assez significatives pour justifier leur analyse. Cela résulte, peut-être, de l'origine latine commune entre le portugais, l'espagnol et le français, en tant que langues romanes, dès lors que leur réservoir lexical regorge d'un nombre incalculable de mots plus ou moins similaires et proches du point de vue sémantique. Voilà ce qu'en disent Mary Aguer-Sanchiz, Pierre Janin, Guy Fontaine, Christian Ghillebaert, Maria Godinez, Françoise Tauzer-Sabatelli et Henriette Walter :

« Dans une étude récente, on a pu constater qu'il existait plus de mille mots très semblables (à l'écrit), dans une dizaine de langues de l'Europe occidentale (le français, l'italien, l'espagnol, le portugais, l'allemand, le néerlandais, l'anglais, le danois, le grec...) [...] » (2011).

Cette réflexion peut autoriser à penser que la parenté du PLS, de L'ELS et du FLE explique cette quasi absence d'erreurs lexicales et grammaticales, notamment dans le groupe nominal, à l'écrit. Par ailleurs, les erreurs morphosyntaxiques renvoient essentiellement à l'emploi du pronom relatif *qui*, que les apprenants, dont la langue de scolarisation est le portugais ou l'espagnol, reprennent par le pronom relatif « *que* » (sujet qui remplace les personnes et les choses) qui désigne *qui* (sujet qui remplace les personnes et les choses) en français aussi. Nous remarquons qu'il y a, dans ce cas précis, une reproduction des habitudes linguistiques et des connaissances antérieures spécifiques à la langue de scolarisation. Nous pouvons le noter dans les expressions suivantes : *beaucoup de personnes que [qui] viennent des Etats-Unis* (Tableau n°2, A1, S2), *le lieu que [qui] me manque toujours* et *il y a beaucoup d'artistes que [qui] viennent* (A2, S1), *la Guinée équatoriale que [qui] est mon pays...* (A3, S1). Les apprenants transfèrent ainsi une compétence linguistique liée au PLS et à l'ELS pour remplacer le pronom relatif *qui* par *que* dans les textes qu'ils écrivent en français, car en portugais comme en espagnol c'est le pronom relatif *que* qui désigne en même temps les pronoms relatifs *que* et *qui* en français. Cela apparaît, chez les apprenants PLS et ELS, comme un réflexe de reproduction d'une manière d'écrire dans leur langue de scolarisation qui résiste au changement, notamment culturel, qu'implique

l'apprentissage du français langue étrangère. En outre, les données montrent que les apprenants en ELS ont aussi conservé, dans leur écriture en français, une compétence linguistique tirée de l'espagnol qui consiste à employer *a* (à) devant un infinitif qui suit un verbe de mouvement, ce qui n'est pas le cas en français. C'est pourquoi nous retrouvons dans les copies des apprenants en ELS les expressions suivantes : *je vais à découvrir la ville de malabo* (Tableau n°3, A3, S1) au lieu de, *je vais découvrir...*, et *il m'accompagne à visiter...* (A4, S2) pour dire, *il m'accompagne visiter*. Ces deux exemples montrent bien que la difficulté, chez les apprenants en ELS, à se séparer de leurs connaissances linguistiques antérieures, les empêche d'appliquer, à l'écrit, les nouvelles règles grammaticales en français qui apportent des modifications morphosyntaxiques pour l'emploi d'un groupe verbal équivalent. Ce constat reste valable pour l'emploi du pronom personnel *lui* après le verbe. En effet, nous remarquons, dans l'expression suivante : *je parle avec il* (A1, S2) au lieu de, *je parle avec lui*, que les apprenants reprennent ici une forme grammaticale, en espagnol, où les pronoms personnels, sujet : *il* et COI⁴ *lui*, sont représentés par la même forme *el*, en espagnol qui désigne littéralement *il* en français. Nous constatons donc, chez les apprenants en PLS et en ELS, que la plupart des erreurs morphosyntaxiques s'expliquent par une résistance, dans la pratique de l'écrit, des compétences linguistiques déjà acquises, dans leur langue de scolarisation, qu'ils reproduisent systématiquement. Ce phénomène peut être mieux compris dans les résultats de cette étude.

Conclusion

Pour conclure, cette étude a montré que, dans la pratique de l'écrit en classe de FLE, il y a une résilience des compétences culturelles chez les étudiants arabophones, lusophones et hispanophones, même si elle est relative à la langue de scolarisation, et se manifeste à des degrés différents. Elle a permis de vérifier que, chez les apprenants ALS, les connaissances linguistiques antérieures sont la source principale de la plupart des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques notées sur leurs copies après douze et vingt-quatre semaines d'apprentissage de la nouvelle langue. Ce qui corrobore l'idée que dans leurs activités d'apprentissage du français, notamment à l'écrit, les apprenants ALS, recourent à leurs compétences culturelles, c'est-à-dire à leurs expériences dans la pratique de leur langue de scolarisation, pour écrire

⁴ Complément d'Objet Indirect.

en français. Ce transfert, souvent négatif, des compétences linguistiques antérieures explique, sans doute, le fait que la culture de la pratique de l'écrit, déjà acquise en arabe, empêche celle du français, en cours d'acquisition, de se développer. Cette attitude des apprenants face à la tâche de l'écrit a favorisé une traduction littérale de phrases de l'arabe au français. Nous avons aussi remarqué que les formes verbales inexistantes en arabe, comme les auxiliaires « être » et « avoir » au présent, ont été simplement éludées ou remplacées par d'autres verbes qui existent dans leur langue de scolarisation et qu'ils peuvent traduire de l'arabe au français. Le même phénomène s'est produit chez les apprenants lusophones et hispanophones qui n'ont commis que des erreurs morphosyntaxiques, dont l'analyse a montré une reproduction des normes syntaxiques de leur langue de scolarisation, précisément dans l'utilisation des pronoms relatifs *que* et *qui*. Nous pouvons retenir que les acquis linguistiques en PLS et ELS ont beaucoup influencé les apprenants dans la pratique de l'écriture du français. En effet, les erreurs morphosyntaxiques, constatées sur leurs copies, proviennent de leur fort ancrage dans leurs compétences linguistiques habituelles, qu'ils ont reproduites, et qui les ont empêchés d'appliquer celles en cours d'acquisition. Il en a résulté une sorte de conflits des cultures, spécifiques à chaque langue de scolarisation et au français, que les étudiants ont eu du mal à transcender, ce qui a entraîné la conservation des bases linguistiques de leur langue de scolarisation sur lesquelles ils se sont appuyés pour écrire en français. Toutefois, cette résilience des compétences culturelles dans la pratique de l'écriture en FLE est relative et peut être discutée.

Par ailleurs, même s'il est vrai que la résilience des compétences linguistiques et culturelles est une réalité dans la pratique de l'écrit en FLE, il n'en demeure pas moins important de souligner qu'elle reste relative et surmontable. Il faut dire qu'elle dépend de la relation des apprenants à leur langue de scolarisation et leurs capacités à dépasser les ancrages culturels liés à celle-ci. Toujours est-il qu'elle n'est ni figée, ni permanente, car elle dépend de leur aptitude à mettre en relation ce qu'ils savent déjà de leur langue de scolarisation avec ce qu'ils sont en cours de savoir en français. Si cette résilience semble plus forte chez les arabophones que chez les lusophones et hispanophones, c'est assurément dû au fait que les langues romanes partagent une origine latine commune et sont plus proches du français que l'arabe. Cette étude a aussi montré que les compétences culturelles sont plus résilientes dans les douze premières semaines d'apprentissage du

français quelle que soit la langue de scolarisation des apprenants. Cela s'explique probablement par le fait que, au-delà de douze semaines, les compétences linguistiques de la langue en cours d'apprentissage commencent à s'installer dans la culture des apprenants qui arrivent désormais à les distinguer. En vérité, la résilience des compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en classe de FLE est certainement un phénomène vérifiable, mais elle reste évolutive et ne dépend que de l'aptitude des apprenants à s'inscrire dans une perspective interculturelle, voire multiculturelle.

Références bibliographiques

Aguer-Sanchiz, M., Janin, P., Fontaine, G. & al. (2011). L'intercompréhension des langues : à nouveau concept, nouvelle pédagogie. *Le français et les langues d'Europe. 2^{ème} partie : le français et les langues d'Europe dans leurs applications pédagogiques*. Cinquièmes rencontres de Liré. Rennes : PUR. Publié sur OpenEdition Books le 19 juillet 2016, 209-242. En ligne, <https://books.openedition.org/pur/33054?lang=fr>, Consulté le mardi 13 octobre 2020.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe (Version révisée 2009).

Cuq, J-P. (Dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Demirtas, L. & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie n°2*, 125-132.

Dymytrova, V. (2007). Apprentissage interculturel et utilisation d'internet. *Mémoire de Master 2 Professionnel* sous la direction de Jacques Poitou, soutenu le 12 juillet 2007. En ligne, <http://theses.univ-lyon2.fr/>. Consulté le samedi 19 septembre 2020.

Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue : perspectives méthodologiques. *Acquisitions et interactions en langue étrangère*. En ligne

<http://journals.openedition.org/aile/4890> ; DOI :
<https://doi.org/10.4000/aile.4890>. Consulté le 7 septembre 2020.

Haslé, J. (2019). Les marqueurs des constructions analytiques du réfléchi et du réciproque en arabe du Caire. *Studies on Arabic Dialectology and Sociolinguistics : Proceedings of the 12th International Conference of AIDA held in Marseille from May 30th to June 2nd 2017*. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. En ligne <http://books.openedition.org/iremam/3923>. Consulté le lundi 12 octobre 2020.

Salazar-Perafan, L. (2016). *Evaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Jean Jaurès de Toulouse. LERASS (EA 827). En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr>. Consulté le 05 décembre 2020.

Tatah, N. (2011). Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. *Synergies Algérie n°12*, 123-130.

Zarate, G. (1989). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

