

Bahloul Nouredine

Doctorant
Université d'Annaba, Algérie



Synergies Algérie n° 1 - 2007 pp. 66-75

Résumé

Le sujet que nous abordons dans cet article, traite du déficit linguistique chez des étudiants arabophones en matière de production écrite. Dans le cadre d'une approche contrastive, nous envisageons d'inscrire l'exploitation du corpus dans une perspective constructiviste. Les résultats de l'analyse de l'échantillon, renseigneront en fait sur des stratégies individuelles prévisibles au niveau de l'interlangue, à savoir, la catégorisation, la généralisation, l'assimilation, la différenciation... Aussi, une évaluation des constructions fautives récurrentes, permet-elle d'attirer l'attention, en amont du parcours universitaire, sur un déficit manifeste de la compétence grammaticale.

Mots-clés : enseignement/apprentissage - écarts - compétence grammaticale - contact de langues - déficit - interlangue.

Abstract

In this article, we deal with the written productions of the university arabophone students. We envisage the exploitation of the corpus from a contrastivist perspective. The results of the sample will help us to understand the individual strategies of learning which are predictable at the level of "interlangue" of the subjects under observation, such as categorization, generalisation, assimilation, differentiation ...The evaluation of erroneous and recurrent constructions permits to attract the attention to an evident deficiency of the grammatical competence. Such deficiency is related to the student's previous knowledge, at the pre-university period.

Key words : teaching/learning, gap, grammatical competence, language-contact, deficiency, interlangue.

Introduction

En dépit des critiques avancées vis-à-vis des travaux conduits dans la perspective contrastive, il semble que leur contribution pédagogique reste à

louer en situation d'enseignement/apprentissage. Face au dilemme imposé par la norme linguistique - en vue de cerner le mot juste - tout sujet apprenant est supposé mettre en rapport contrastif les langues qui lui sont familières et ce en vue de s'en tenir aux règles grammaticales édictées auxquelles il devrait se soumettre. Toutefois, en situation classe, la construction des savoirs savants n'obéit pas souvent à cette logique du fait que l'appropriation d'une langue induit dans bien des cas des dysfonctionnements langagiers aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, la distance interlinguistique perçue entre deux systèmes linguistiques éloignés au plan étymologique, est-elle sujette à des opérations de « complexification » voire de « simplification » (Besse & Porquier : 1991) de la part d'apprenants en situation de contact de langue.

1. Problématique

Pour ce qui nous concerne, nous voudrions rendre compte d'une expérience qui nous a rapproché, dans le cadre d'une enquête, d'un public universitaire. Nous nous proposons donc d'effectuer un état des lieux sur le déficit linguistique de sujets arabophones confrontés à des difficultés réelles en matière de production écrite et ce, en français langue étrangère (FLE). A ce propos, nous avons convenu d'intervenir au niveau des contraintes contextuelles aux plans linguistique et transphrastique voire même pragmatique auxquels sont confrontés les sujets apprenants que nous avons sollicités dans le cadre de tâches pédagogiques réalisées en classe. En ce sens, nous supposons que l'ensemble des écarts qui ont été répertoriés et classés par niveaux de contraintes, renseignent en partie sur un déficit grammatical en français que nos informateurs ont cumulé depuis leur parcours scolaire. Le facteur de distance entre l'arabe et le français représente, à notre avis, un facteur notable générateurs d'erreurs interférentielles, intrasystémiques et développementales voire même des erreurs pragmatiques. De même que nous soutenons l'idée qu'un nombre considérable de constructions fautives - enregistrées dans le cadre de l'échantillon prélevé -, renvoie à des logiques personnelles identifiées comme des erreurs spécifiques ayant atteint un niveau de fossilisation. Dans cet ordre d'idée, nous n'avons pas écarté le fait que certaines pratiques pédagogiques devenues inopérantes soient à l'origine de déficit de la compétence syntaxique pour bon nombre de scripteurs arabophones

2. La méthodologie

1.1. L'enquête

L'expérience que nous avons conduite dans le cadre d'une enquête, a eu lieu au département des langues étrangères de l'université de Annaba. Au niveau de la section de français où nous exerçons, nous avons sollicité la collaboration d'étudiants de 3ème année en formation de licence. La recherche que nous avons menée durant une année s'inscrit dans un cadre local. Aussi, les résultats que nous avons notés à la suite des dépouillements effectués au niveau de l'analyse du corpus constitué, sont-ils relatifs et

ne tiennent-ils compte que de la réalité de ce public qui a suscité notre attention dans le contexte de cette étude.

1.2. Le public

Les étudiants observés ont pour la plupart un profil scientifique ou technique (36 individus dont l'âge varie entre 21 et 25 ans). Le groupe se compose de 28 filles et de 8 garçons. En ce sens, il convient de souligner que, pendant leur parcours scolaire, les sujets apprenants en question n'accordent, en général, aucun intérêt au français considéré comme matière secondaire. La majorité de ces étudiants sont des résidents venant des villes périphériques et appartenant à des milieux socioculturels modestes où la pratique du français est moins fréquente, donc peu évidente.

1.3. Le corpus

Etant un acteur associé à de multiples enquêtes - vu notre position d'enseignant chargé d'assurer des cours au niveau de modules de langue - nous avons mis au point un échantillon d'observation à la lumière de documents écrits diversifiés (tests contraignants/semi-contraignants et productions libres). Notre corpus s'appuie sur une lecture rigoureuse et approfondie de documents écrits exécutés par nos informateurs durant une année entière. Sur un ensemble de 162 copies, seules 54 ont fait l'objet d'une exploitation effective. L'évaluation des documents écrits nous a permis en principe d'identifier et de répertorier les erreurs récurrentes qui sont source de difficulté et de résistance à l'apprentissage. Cela contribue à l'évaluation de la performance de nos informateurs au niveau de leur interlangue, nous donnant la possibilité d'enregistrer leurs progrès ou leurs régressions, donc de déceler des niveaux probables de fossilisation.

1.4. Perspective de recherche et matériels didactiques

En vue de procéder à l'analyse de l'échantillon, nous avons retenu des éléments conceptuels dans le cadre de l'approche contrastive et l'analyse des erreurs, qui nous ont permis d'identifier les niveaux de contraintes manifestes ou prévisibles au niveau des deux systèmes en contact : l'arabe /le français. Parallèlement, notre intérêt a porté aussi sur la grammaire intériorisée des apprenants dont les productions écrites témoignent d'écarts résultant de stratégies individuelles d'apprentissage. Dans cette perspective, nous avons adopté une démarche constructiviste où l'erreur devient un outil de portée didactique. Perçue comme un objet de confrontation créateur de conflit cognitif (Minder, 1999 : 191), l'erreur permet de porter un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini (Descomps, 1999 : 19). Cela étant dit, l'exploitation de l'échantillon a été effectuée à partir de l'expérimentation de deux grilles typologiques¹ empruntées à des travaux connus (Astolfi, :1997b, Buridant :1988). Les deux grilles en question, nous ont permis de procéder à la sélection des éléments qui semblent s'adapter à nos préoccupations dans l'identification et le classement des erreurs.

3. Analyse d'un corpus d'erreurs d'étudiants arabophones de FLE

Dans les modèles constructivistes, les erreurs commises par des apprenants en situation d'enseignement/apprentissage renseignent sur des progrès conceptuels en cours de réalisation (Astolfi, 1997b : 13). Dans ce contexte, nous proposons quelques illustrations traitant d'erreurs contextuelles voire pragmatiques.

3.1. Erreurs à dominante syntaxique

Les constructions-calques

- p. 12 : « [...] à la reprise de mon Bac le premier choix pour mes études supérieures étais la littérature française ».
p. 13 : « L'apprenant au début de son chemin... ».
p. 14 : « J'ai sorti avec la synthèse suivante ... »

L'ensemble des énoncés (P12, P13, P14) renvoie à une représentation typique d'erreurs intralinguales. Celles-ci ont un rapport étroit avec la langue maternelle de l'apprenant, à savoir des erreurs relevant d'un transfert de formes grammaticales de L1 à L2. Ces énoncés ne sont en fait qu'une traduction intégrale d'idées émanant d'un système de représentations que l'apprenant arabophone s'est construit par rapport à sa propre langue et aux variétés linguistiques en usage. Cela dit, tous ces énoncés sont à considérer au même titre qu'un calque de structures de L1 transférées en L2. L'énoncé déviant (P12) : « [...] à la reprise de mon Bac, le premier choix pour mes études supérieures étais la littérature française », est un calque découlant d'une construction courante que nous re prenons ainsi en arabe :

" كي عاودت الباك الاختيار اللول لدراساتي العليا كان..."

/ki·awat 'albāk 'ali htīar 'alawal ldirāsti 'al·uliā kār.../

Ces constructions-calques posent en réalité un problème de sens faute d'une équivalence sémantique effective. L'hypothèse de l'équivalence entre deux langues est peu probable et on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme (Cuq et Gruca : 363). « à la reprise de mon Bac... » serait perçu comme étant un calque par rapport à une construction, à l'origine retenue en L2 de type : (dès la reprise de mon travail,...de mon poste...).

p. 13: « L'apprenant au début de son chemin... ». الطالب في بداية الطريق

/ 'a alibu f ī : bidāīat 'aṭarik/

Les formes déviantes retenues au niveau de ces énoncés permettent de rendre compte des stratégies développées par les apprenants par rapport à leur interlangue. Dans ce contexte, Selinker (1972) souligne que les apprenants ont tendance à réduire la langue cible à un système plus simple d'où les tentatives, dans le cas des étudiants arabophones, de produire des

écrits avec un minimum de coût linguistique. De telles productions semblent traduire une confusion, voire même une ambiguïté.

3.2. Les irrégularités systémiques

p. 15: « *Je leur seraient très reconnaissante* »

p. 16: « *il faut le laisser le temps* »

p. 17: « *Malgré les difficultés que je les rencontrait...* »

Les différents niveaux potentiels d'erreurs auxquels nous nous sommes intéressé, ne peuvent aucunement être isolés d'une autre source contrastive, à savoir le domaine syntaxique. Ceci est dû au fait que toute forme erronée possède des incidences diverses (système, norme, usage). Par ailleurs, les travaux des linguistes, notamment ceux de Maurice Gross et de son équipe (comme l'admettent même les syntacticiens les plus durs), tout s'imbrique dans une langue, grammaire et lexique sont interdépendants (Cuq et Gruca : 364). Les énoncés présentés plus haut portent en fait sur ce déficit.

L'énoncé (P15) illustre un cas de déviance au niveau de l'emploi du verbe être <seraient> qui se trouve - selon la logique du scripteur -, contaminé par une marque incorrecte. Cet accord est dû à la position préverbale du pronom personnel <leur> que le scripteur perçoit comme un rapport de solidarité établi entre sujet et verbe. Au niveau de l'énoncé (P16) : « Il faut le laisser le temps », l'apprenant confond : Le = COD (exemple : il faut le laisser)/Lui = COI (exemple : il faut lui laisser du temps). Aussi, avons-nous à noter dans (P17) une distribution incorrecte du pronom personnel COD (les). Ce type dysfonctionnement effectué au niveau de ce microsystème s'explique par le fait qu'une telle distribution des pronoms personnels n'existe pas dans le système de l'arabe, et par conséquent elle constitue une zone de résistance considérable pour l'apprenant arabophone.

3.3. Les erreurs de cohésion

p. 18 : « *Alors que Kellerman montre que c'est possible de faire un transfert mais il y a des contraintes* ».

p. 19 : « *D'ici, je me suis dit qu'il faut apprendre cette langue et la faire apprendre aux autres d'une manière différente* ».

p. 20 : « *L'enseignant, et pour l'intérêt de l'apprenant doit corriger ses élèves et aussi leurs donné des chances et aussi les moyens* ».

L'emploi de la locution conjonctive < alors que > dans l'énoncé (P18) est inutile dans la mesure où le scripteur recourt à la conjonction de coordination < mais > laquelle permet de réaliser une subordonnée concessive. Aussi, l'usage simultané des connecteurs < alors que > et < mais > se présente-t-il comme une discordance entre éléments syntaxiques, ce qui altère le sens de l'énoncé. Cet écart témoigne d'une maîtrise imparfaite de la structure syntaxique exprimant l'idée d'opposition. Il s'agit d'une surgénéralisation due à des emplois aléatoires de notions syntaxiques.

Au niveau de la (p.19), le scripteur puise dans le répertoire verbal de sa propre langue (arabe) le connecteur : () من هنا qu'il transpose en L2 sous la

forme < d'ici > qui renvoie beaucoup plus à une notion spatiale. Le contenu de l'énoncé est transcrit dans une métalangue spécifique au parler courant de l'arabophone.

L'énoncé (p. 20) illustre un désordre distributionnel perceptible au niveau de l'emploi de la conjonction (et) qui équivaut en arabe à (و)/wa/. Le scripteur y recourt en vue de réaliser des connecteurs de type : < et pour >, < et aussi >. L'ambiguïté syntaxique dans l'énoncé (p. 20) s'explique par le fait que le scripteur se procure des marqueurs de cohésion dans sa propre langue de type (من أجل), (و أيضا) et les transpose en français. Cela n'exclut pas le fait que l'énoncé (P. 20) présente une structure syntaxiquement incorrecte soumise à des contraintes morphologiques (leurs données). Il y a donc une sorte d'inadaptation de constructions courantes stéréotypées - spécifiques au parler des arabophones - avec les exigences normatives qui leur sont imposées en français.

3.4. Erreurs pragmatiques

p. 21 : « *La littérature française est **vachement** riche* ».

p. 22 : « *En évitant l'erreur, l'apprenant est considéré comme conscient de son erreur, déjà, **c'est un bon pas vers l'avant et vers la progression*** ».

p. 23 : « *il faut que l'apprenant soit mis dans un **environnement bien à l'aise*** ».

p. 24 : « *A propos de métier, j'y pense **pas trop**, je préfère **terminé ma licence (Inchallah)** et mes études en France **si j'aurais de la chance*** ».

Les énoncés cités renseignent sur l'écart établi entre l'intention du scripteur (acte d'énonciation) et le produit fini (l'énoncé). En ce sens, les formes linguistiques dues à cet écart influent, par conséquent, sur la lisibilité de l'énoncé, voire sur sa cohérence. Dans ces mêmes énoncés, nous relevons des formes indues portant sur un usage aléatoire de lexèmes, sur une méconnaissance de catégories lexicales appropriées (vachement/progression/inchallah) ou sur des expressions inadéquates (c'est un bon pas vers l'avant/un environnement bien à l'aise). La validité de certains énoncés comme (P21) : « la littérature française est vachement riche » est déterminée en fonction du critère de contextualisation. Ce type d'énoncé rend compte d'une expression courante marquée par une dimension socioculturelle. Une telle construction peut être sujette à une interprétation erronée dans le cas d'apprenants non natifs dans la mesure où ils ignorent la connotation de l'adverbe < vachement >.

Dans ce contexte, Dabène (1994) postule l'existence d'une « conscience normative » du sujet bilingue. Celle-ci « *peut conduire à des jugements très différents portant sur un même parler. Elle varie en effet selon l'ensemble des compétences de l'individu* ». Dans les (P22) et (P23) se pose un problème de cohésion voire même de cohérence. Les scripteurs adoptent des formules courantes (c'est un bon pas vers l'avant.../bien à l'aise). Il y a un effort d'alignement de deux registres (code écrit normé/code oral fonctionnel), ce qui revoie à une insécurité linguistique prévisible au plan syntaxique. Le principe d'alignement est aussi d'ordre lexical. Nous faisons allusion dans ce

contexte au principe d'assimilation avancé par Frei (1929). Parallèlement, nous nous prononçons sur le principe de complexification (Corder :1978b). Ainsi, les termes *progression/progrès* dont le tableau qui suit permettent de souligner des nuances d'ordre sémantique dans le cas des deux langues en présence : arabe/français.

français	arabe	valeur sémantique	Forme lexicale		Equivalence sémantique	
			L1	L2	L1	L2
progrès	تقدم / تطور	développement	+	+	+	+
progrès	تحسن	amélioration	-	+	+	+
progrès	تحسين	perfectionnement	-	+	+	+
progression	تقسيم/توزيع	répartition	-	+	+	+
progression	تقدم	évolution / avancement	-	+	+	+

Par ailleurs, le lexème (inchallah) relève d'une figure intratextuelle (Bunjevac, 1988 : 1938), à savoir une « figure d'irruption »², où le scripteur semble exprimer un souhait en projection puisque celui-ci s'inscrit dans un cadre hypothétique. Le terme (inchallah) équivaut ainsi à 'si Dieu le veut'. En outre, dans les productions écrites des scripteurs arabophones - cas de notre public - nous soulignons l'existence de déviations extralinguistiques, à savoir des erreurs pragmatiques (à côté des erreurs grammaticales), chaque fois que des formes grammaticalement correctes apparaissent comme contextuellement ou situationnellement erronées. Leur origine reste difficile à interpréter. On peut cependant y voir le résultat d'une double influence : d'une part, celle d'une tendance personnelle plus au moins stable du non natif, de son profil communicatif, de son profil d'alloglotte..., d'autre part, celle de la situation de production du discours (Bouchard, 1991 : 452). Cela dit, l'inadéquation entre lexicale et référents contextuels est compensée par une stratégie individuelle, à savoir l'inférence à partir de laquelle les coénonciateurs parviennent à s'entendre une fois que les implicites pragmatiques sont identifiés.

4. Principes de remédiation et perspectives didactiques

4.1. En aval du cursus scolaire

4.1.1. Réhabilitation de la pédagogie des erreurs

Dans le cas d'une déviance relative au système de la L1, il serait intéressant d'accorder à l'erreur un statut de lieu de travail. En ce sens, il est souhaitable de prendre en considération la langue maternelle de l'apprenant, non pas

à des fins de traduction mais dans une perspective de reconnaissance d'une identité et des fautes commises. Cela dit, il est impossible d'empêcher un apprenant de traduire, et mieux vaut gérer ce que l'on ne peut éviter (Coïaniz, 1996 : 35).

4.1.2. Mise en confrontation des faits de langue résistants

Le rapport aux langues, dans le cadre des pratiques de classe, permet aux apprenants - quand cela est nécessaire - d'identifier et d'évaluer les zones de difficultés possibles. Cela leur permet de distinguer et de différencier les contraintes linguistiques manifestes ou prévisibles au niveau des systèmes en présence. Dans ce contexte, les savoirs contrastés ne sont pas revalorisés seulement en coût linguistique mais aussi au niveau pragmatique dans la mesure où la langue de l'autre permet, dans certains cas, la fixation des savoirs dans sa propre langue.

4.2. En amont du cursus universitaire

4.2.1. Les pratiques de classe à l'université

- Adapter des contenus du programme officiel au niveau des pratiques de classe, est un choix à effectuer vu le niveau de formation défaillant des apprenants. La métalangue utilisée par les enseignants pourrait être perçue comme un obstacle à l'apprentissage. Cela se traduit par un décalage entre les contenus enseignés et les performances réelles des apprenants.

- Envisager l'enseignement d'un module d'écrit en première et deuxième années. Encourager les pratiques scripturales au sein d'ateliers d'écriture. Le travail de groupes favoriserait une interaction qui donnerait lieu à un échange d'idées et de points de vue entre les apprenants, et par conséquent, à diversifier les écrits. Le public universitaire de licence de FLE auquel nous nous sommes intéressé présente un déficit linguistique de fait qui nécessite une réflexion par rapport aux mesures didactiques concrètes envisageables dans le cadre de leur formation.

- Revisiter les principes d'évaluation des examens en opérant une rupture avec les consignes basées exclusivement sur une orientation behavioriste devenue stérile et infructueuse. Les étudiants que nous avons observés ont développé un habitus psycholinguistique qu'ils ont adopté non pas pour réfléchir dans la langue mais plutôt pour transférer ce qui a été mémorisé. En ce sens, il semble délicat d'évaluer le niveau réel d'un public qui a développé une culture du « par cœur » au risque de tout oublier à défaut d'une conceptualisation effective des « savoirs-sus ». Il serait donc souhaitable de sensibiliser les sujets apprenants en question à l'autonomie pour construire des compétences métacognitives favorisant leur expression à l'oral et à l'écrit, ce qui les conduira à développer progressivement un esprit critique vis-à-vis des savoirs enseignés.

Conclusion

Les zones potentielles d'erreurs retenues dans le cadre de notre analyse nous ont fourni une ample connaissance des difficultés réelles que rencontre un public universitaire en matière de production écrite. Ces difficultés nombreuses couvrent différents paramètres aussi bien linguistiques que pragmatiques.

Aussi, les erreurs de cohésion constituent-elles des niveaux de résistance non négligeables. Celles-ci témoignent d'une maîtrise imparfaite des connecteurs qui sont distribués d'une manière aléatoire et non réfléchie générant ainsi des contraintes de cohérence. L'ensemble des difficultés que nous venons d'illustrer, étaye nos arguments par rapport à l'hypothèse que nous avons formulée au départ. Le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante, c'est-à-dire la leur (Castellotti, 2001 : 50). Toutefois, et selon les besoins, « le recours à la langue première » peut se présenter en situation d'enseignement/apprentissage comme un moment opportun dans l'appropriation de certains faits de langue difficilement perceptibles en langue étrangère.

Notes

¹ Voir bibliographie.

² Dans le sens de Bunjevac (1988), la situation de la production écrite est double parce que coexistent d'une part une situation de base (« réelle ») (...) et d'autre part les nombreuses situations d'écrit (« simulées ») que l'apprenant est censé devoir maîtriser et qui viennent se superposer ou, mieux, s'enchâsser tour à tour dans la situation de base. La figure d'irruption renvoie à un commentaire, au milieu du texte de niveau simulé, sur la situation réelle ou sur le rapport entre les deux situations. Les figures d'irruption constituent une sous-classe des « figures intratextuelles ».

Celles-ci réfèrent à des exemples où le dédoublement de la situation d'apprentissage ne donne lieu qu'à un seul texte.

Bibliographie

Astolfi, J-P. 1997b, *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF, Paris.

Besse, H., Porquier, R. 1991. Grammaire et didactique des langues. LAL, Hatier/ CREDIF.

Bouchard, R. 1992. « Erreurs pragmatiques, profils, interactionnels et situation de production du discours », In : *Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues, Actes du VIII^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, LIDILEM, Grenoble, Mai, p.452.

Bunjevac, M. 1988. « Le double statut de l'écrit en situation d'apprentissage de langue » In : Nina Catach, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris : C.NR.S-H.E.S.O.

Buridant, C. 1988. « Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE : essai d'une synthèse ». in : Nina Catach, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris : C.NR.S-H.E.S.O, pp. 15-37.

- Castellotti ,V. 2001. *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Coïaniz , A. 1996. *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, PUG, Grenoble.
- Cuq, J-P., Gruca,l. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Descomps, D. 1999. *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette.
- Frei, H., 1929. *La grammaire des fautes*. Paris, Librairie Paul Geuthner.
- Minder, M. 1999. *Didactique fonctionnelle*. Paris : De Boeck.
- Selinker,L 1972. « Interlanguage » In : H. Besse et R Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Hatier/CREDIF.