

2016

Apprentissage et créativité dans la production écrite en français langue seconde chez des apprenants adultes arabophones. Etude psycho-socio-linguistique

Nada Ziade

الجامعة اللبنانية, nada.sayed@ul.edu.lb

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [First and Second Language Acquisition Commons](#), and the [French Linguistics Commons](#)

Recommended Citation

Ziade, Nada (2016) "Apprentissage et créativité dans la production écrite en français langue seconde chez des apprenants adultes arabophones. Etude psycho-socio-linguistique," *Al Jinan الجنان*: Vol. 8 , Article 16.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol8/iss1/16>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Al Jinan الجنان* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, dr_ahmad@aarj.edu.jo.

Dr. Nada Sayed Ziadé

Prof. adjoint à Université Libanaise

Apprentissage et créativité dans la production écrite en français langue seconde chez des apprenants adultes arabophones.

Etude psycho-socio-linguistique.

DOI: 10.33986/0522-000-008-017

Résumé

Notre objectif dans cette recherche est de décrire et d'analyser les démarches de production en français langue seconde mises en œuvre à l'écrit par nos étudiants arabophones, afin de repérer les facteurs qui favorisent ou entravent leurs performances rédactionnelles.

L'importance des connaissances linguistiques en français est certes indéniable, mais d'autres facteurs décisifs se font jour aux deux niveaux : métalinguistique et métacognitif. Il importe en effet que les apprenants, au lieu de seulement traduire en termes nouveaux des idées préalablement conçues en langue native, s'initient au système propre à la langue française dans ses aspects conceptuels et syntaxiques. De plus, toute langue naturelle étant enracinée dans un contexte socioculturel, les apprenants ne peuvent maîtriser correctement une langue étrangère sans s'être familiarisés avec ce nouveau contexte. Notre étude psycho-socio-linguistique s'est toujours efforcée de contribuer à la fois à enrichir les perspectives didactiques de nos enseignants et à élargir l'ouverture culturelle de nos étudiants.

Introduction

Produire un texte en langue seconde, autrement dit semi-étrangère, est une tâche complexe, puisque les rédacteurs doivent alors non seulement gérer la production et l'organisation des idées mais aussi mobiliser leurs connaissances en langue cible pour mettre en forme les processus linguistiques aptes à composer un texte porteur des significations voulues.

Il semblerait que la première étape de cette tâche, celle de conception et d'ordonnement des contenus idéels, soit commune, voire similaire, en première langue L1 et en langue seconde L2. Mais ce transfert des compétences rédactionnelles d'une langue à l'autre, s'il peut s'opérer entre des langues voisines telles que les langues latines (français, italien, espagnol, etc.), peut-il s'effectuer entre l'arabe et le français qui ne sont identiques ni dans leur structure sémiotique ni dans leur contexte culturel ?

De nombreux chercheurs en psycholinguistique, qui étudient le processus de parole, c'est-à-dire l'utilisation de la langue en tant que compétence et performance, ont remarqué que la production écrite en L2 implique une prise en charge spécifique de l'activité rédactionnelle, qui ne se ramène pas à une simple traduction d'idées préconçues en langue native.

Il est cependant incontestable que des rédacteurs adultes possèdent des connaissances conceptuelles et discursives en L1 auxquelles ils peuvent se référer pour écrire en L2. Nous essaierons donc de voir dans quelle mesure nos étudiants arabophones peuvent tirer parti des stratégies rédactionnelles acquises dans leur langue native pour une production écrite en français langue d'enseignement, malgré les limitations imposées par d'inévitables lacunes dans cette langue acquise.

Pour aborder cette problématique psycholinguistique sur le terrain, nous analyserons un corpus de productions écrites réalisées par deux groupes d'étudiants en langue-littérature française, respectivement en 1ère et 3ème années de licence. Les productions sont de deux types : d'une part une rédaction libre sur le thème du travail, d'autre part une composition contrainte devant aboutir à la conclusion : «La liberté est ambivalente».

Les consignes imposées ont été les suivantes : temps limité (20mn) mais dimension libre ; pas de dictionnaires ; les brouillons à part (sur la moitié de la feuille ; les corrections par ratures sur la copie (pas d'effaceur) ; recours autorisé à des termes arabes si les mots français ne viennent pas à la pensée. Nous disposons de 24 copies de 3ème année et de 54 copies de 1ère année. Nos apprenants sont tous arabophones en langue native et ils ont tous commencé à apprendre la langue française au cycle préscolaire. Quelques-uns ont des occasions de pratique du français hors du cadre de leur établissement scolaire-universitaire, mais la plupart n'en ont pas. Leur connaissance de l'arabe est celle d'une première langue, c'est-à-dire à la fois langue native, langue d'usage et langue d'enseignement parallèle au français.

Nous commencerons donc par examiner la question du transfert des compétences rédactionnelles de L1 (arabe) à L2 (français). Puis nous essaierons d'établir les principaux aspects de l'impact des connaissances (méta) linguistiques en L1 et L2. Enfin, nous compléterons cet aperçu psycholinguistique par une brève approche sociolinguistique en mettant en évidence les principaux aspects du recours aux considérations métacognitives et culturelles.

I. Problématique du transfert des compétences rédactionnelles de L1 à L2.

Il semble de prime abord que la démarche de production écrite est pour l'essentiel identique en L1 et L2. En effet, quelle que soit la langue mise en œuvre, tout enseignement de méthodologie stipule que le processus de rédaction passe nécessairement par trois étapes qui se subdivisent chacune en trois sous-étapes : Tout d'abord 1° L'ordonnancement du texte, avec : a. la planification préalable, b. l'organisation du développement, c. l'encadrement par une introduction et une conclusion ; puis 2° La mise en texte avec : a. les unités textuelles minimales, b. les phrases simples, c. les phrases complexes ; et enfin 3° Le contrôle du texte produit, avec : a. les corrections immédiates, b. la lecture finale, c. la révision de la typographie (pour la saisie sur ordinateur).

Cette similarité dans la structuration de toute rédaction n'est qu'un aspect de l'interdépendance des activités langagières, que les psycholinguistes ont expliquée, les uns par une faculté mentale innée, les autres par un conditionnement comportemental acquis

– deux explications apparemment opposées, mais en définitive complémentaires.

Après les avoir exposées brièvement, nous examinerons comparativement les productions de notre corpus afin de dégager des constantes révélatrices des spécificités de la rédaction en français langue seconde.

I.1. Interdépendance des activités langagières. Innéisme ou conditionnement.

La vaste problématique de l'interdépendance des aptitudes et pratiques langagières a été marquée dès le début des recherches en psycholinguistique par la grande polémique entre, d'une part, les adeptes de la théorie innéiste et rationaliste de Noam Chomsky et, d'autre part, les tenants de la théorie du conditionnement dite «behaviorisme» ou «comportementalisme».

Dès les années 1930, le linguiste américain Leonard Bloomfield, s'appuyant sur une étude expérimentale du comportement langagier, a montré que l'acquisition du langage se fait par l'association de stimulus verbaux à des stimulus extralinguistiques, selon le processus de réflexe conditionné décrit par le physiologiste russe Pavlov au début du XXe siècle.

Il est certes incontestable que ce processus intervient dans l'apprentissage d'une langue, mais pas de façon mécanique. La pensée humaine fonctionne en effet de manière beaucoup plus complexe que le simple conditionnement.

Les psycholinguistes américains Osgood et Mowrer ont d'ailleurs affiné cette théorie behavioriste du comportement langagier dans leur théorie dite «médiationniste» qui, tout en admettant que les mots provoquent des réponses déterminées dans le comportement, précise que, chez les êtres humains, certaines de ces répliques restent intérieures à l'organisme, si bien que tout un langage intérieur peut s'organiser.

Quant à la théorie «probabiliste», elle se veut la plus fidèle à l'expérience quotidienne. Partant du modèle de base behavioriste : stimulus → réponse, elle décrit les enchaînements discursifs comme des connexions établies par un apprentissage systématique, et elle affirme par suite que les probabilités transitionnelles entre des unités successives dépendent de l'intensité des connexions entre les stimuli sensoriels et les réponses verbales, c'est-à-dire de la force des habitudes établies par des répétitions.

Toute expérience d'enseignement d'une langue étrangère montre en effet qu'un apprentissage linguistique par des échanges langagiers dans des situations diverses et motivantes a un impact certain et une efficacité prouvée. Il n'empêche que les résultats obtenus sont très irréguliers suivant les tâches exigées et les conditions imposées, et de plus toujours inégaux entre les sujets apprenants. Il faut donc nécessairement chercher d'autres facteurs d'apprentissage linguistique.

A partir de 1950, le linguiste américain Noam Chomsky a développé une nouvelle démarche d'investigation de la communication verbale, axée sur la créativité linguistique du sujet humain découlant de son aptitude rationnelle innée. On constate en effet que «tout sujet adulte parlant une langue donnée est à tout moment capable d'émettre spontanément et de comprendre un nombre indéfini de phrases que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ni entendues auparavant». La compétence est cette capacité virtuelle de comprendre un nombre indéfini de phrases de la langue cible tout en jugeant si elles sont correctes ou incorrectes et

en étant capable de justifier son jugement.

Cette intuition linguistique découle spontanément de la démarche rationnelle propre à l'intelligence humaine. D'où la qualification d'«innéisme» donnée à cette théorie.

L'étude de l'apprentissage d'une langue doit donc rendre compte non seulement du comportement verbal explicite tel qu'il se déroule en fait, c'est-à-dire de la performance, mais aussi du processus d'acquisition et d'intériorisation qui lui est corrélatif, c'est-à-dire de la compétence. Il s'agit alors d'étudier comment cette compétence linguistique fonctionne en situation. La psycholinguistique étudie les aptitudes mentales et langagières communes à tous les sujets parlants. Cette recherche fondamentale constitue une base théorique indispensable aux préoccupations didactiques des enseignants de langues.

Au vu du corpus de productions écrites dont nous disposons, nous essaierons de repérer les marques du fonctionnement de la rédaction en langue seconde, c'est-à-dire d'une part les résultats d'un apprentissage par mémorisation renforcée par la répétition (prôné par la pédagogie issue de la psychologie du comportement acquis, le «behaviorisme»), et d'autre part les indices d'un dynamisme langagier créatif inhérent à toute intelligence humaine (selon la psychologie rationaliste «innéiste» de Chomsky). Nous essaierons corrélativement d'en dégager quelques directives didactiques opportunes.

I.2. Les démarches de rédaction.

Nos étudiants étant tous des arabophones natifs, nous devons examiner en tout premier lieu leur éventuel ou probable recours à l'arabe (comme cela leur a été explicitement autorisé dans les consignes préliminaires).

La plupart des copies de 1ère année incluent, en nombre et dimensions variables, des fragments (mots, locutions ou phrases) écrits en arabe, et une bonne moitié de celles de 3ème année en insèrent quelques-uns (surtout des mots isolés) dans leurs textes. La persistance du fonctionnement mental en langue native est ainsi manifeste. Mais à quel(s) degré(s) et sous quelle(s) forme(s) ?

Dans les copies de 1ère année, c'est souvent la conception même des idées qui semble s'effectuer en arabe, comme le confirme, dans plusieurs copies, la rédaction totale des brouillons en arabe, ce qui fait apparaître les textes «au propre» comme des traductions de l'arabe en français.

Dans d'autres copies, ce sont seulement les plans qui sont mentionnés en arabe, ce qui révèle une structuration des idées en langue native. Dans les meilleures copies, quelques termes, locutions ou phrases brèves figurent en arabe en cas de lacunes en français. On peut alors présumer que le processus de réflexion se déroule en français L2, l'arabe L1 étant seulement appelé à la rescousse pour pallier des lacunes en français L2. C'est ce cas qui apparaît dans plus de la moitié des copies de 3ème année. A ce niveau, les meilleures copies manifestent un fonctionnement mental autonome en langue seconde – ce qui n'empêche pas des fautes de français plus subtiles, comme nous le verrons plus loin.

La planification préliminaire aurait dû être effectuée par tous nos candidats puisqu'ils ont tous adopté le type textuel argumentatif qui exige absolument un plan logique préalable à la mise en texte.

Néanmoins, un nombre non négligeable de nos rédacteurs n'ont écrit au brouillon que des mots ou des phrases jetés au hasard du surgissement aléatoire de notions ou selon une association approximative d'idées.

L'étape logique de structuration de la pensée en vue d'une argumentation pragmatique n'est donc pas acquise, ou l'est insuffisamment, chez beaucoup de nos étudiants, y compris ceux de 3ème année. Quelques-uns seulement la maîtrisent plus ou moins bien.

Nous en concluons que l'esprit logique doit être éveillé et éduqué pour devenir apte à fonctionner, même si cette aptitude latente est innée dans toutes les intelligences humaines comme l'affirme l'innéisme chomskyen. Nous pouvons d'ailleurs déjà le constater dans une certaine mesure dans le fait que, dans les productions «contraintes» (devant aboutir à la conclusion donnée : La liberté est ambivalente), l'ordonnement des idées, qui est guidé par le libellé, est bien meilleur que dans les productions «libres», qui laissent libre cours au jaillissement des idées et où les efforts d'expression sont par suite focalisés sur la recherche d'effets de style au détriment de la cohérence globale de la production.

Dans la plupart des copies de notre corpus, la mise en texte est dévalorisée, à des degrés divers, par des fautes de langue en orthographe, vocabulaire, grammaire et syntaxe. Beaucoup de fautes mineures proviennent seulement de l'ignorance de particularités orthographiques ou lexicales, caractéristiques du français comme de toute langue naturelle. (Les anomalies sont en effet nombreuses dans les langues dites «naturelles» c'est-à-dire existant depuis longtemps, ayant subi maints avatars et continuant à évoluer en intégrant des néologismes et en assimilant des emprunts à des langues étrangères et à des parlers dialectaux, régionaux ou argotiques. Les langues dites «artificielles», comme le «C» ou le «fortran» en informatique, sont au contraire strictement codées). La mémorisation, renforcée par la pratique, est ici indispensable. Le cas le plus flagrant est celui du genre (masculin ou féminin) des noms, qui est souvent arbitraire.

Nos apprenants arabophones doivent aussi retenir maintes locutions telles que : «en quête de» et «à la recherche de», sans intervertir les prépositions initiales ; la locution «à mon sens», signifiant «à mon avis» (non pas : selon mes sens, mes perceptions) ; les syntagmes verbaux voisins : «mettre au jour» (faire apparaître) vs «mettre à jour» (se mettre au courant de choses nouvelles jusque là méconnues) ; «participer à» (prendre part à) vs «participer de» (faire partie de) ; «prendre parti» (se décider) vs «prendre son parti de» (accepter raisonnablement quelque chose qu'on ne peut éviter) ; «prendre quelqu'un à partie», ou «s'en prendre à quelqu'un» (le critiquer, l'accuser), et maints autres termes et locutions.

Des nuances de sens doivent être saisies et mises en texte correctement. Par exemple : une «motivation» est intérieure au sujet, une «cause» lui est extérieure ; on ne doit pas confondre des adverbes ou locutions adverbiales apparemment presque identiques, telles que : «sans doute» = probablement, «sans aucun doute» = de manière certaine ; ou les conjonctions voisines : «puisque» qui introduit une justification de l'affirmation qui précède) et «parce que» (qui introduit une cause).

Une erreur fréquente chez nos apprenants arabophones consiste en l'emploi de « pour » au lieu de «à» comme préposition introduisant une notion d'appartenance. Nous lisons par exemple dans une copie : « les usines sont pour les étrangers », ce qui signifierait en français courant : «les usines sont destinées aux (ouvriers) étrangers», alors que le contexte de

la rédaction de notre apprenant nous pousse à comprendre : «les usines appartiennent à des étrangers» – ce qui est très différent ! Mais il est vrai qu'en français, la préposition «pour» a plusieurs emplois dont certains semblent sémantiquement aberrants, notamment : «bien que» («Pour être travailleur, il n'en est pas moins au chômage» c.-à-d. : «bien qu'il soit travailleur ...») ; et «parce que» («Il a été chassé de son travail pour s'être absenté quelques jours» c.-à-d. «parce qu'il s'est absenté ...»). Mais les deux emplois les plus courants de «pour» sont, d'une part, d'introduire une proposition verbale de but, ou d'autre part un syntagme nominal de destination.

Un emploi erroné de l'adverbe «trop» (qui signifie en français correct «excessivement») – comme équivalent de «très» (qui signifie : «beaucoup») – reproduit le même emploi fautif par les jeunes français, surtout des banlieues. Cette erreur empêche nos apprenants de comprendre et de formuler correctement la construction complexe : trop (+adjectif) pour (+infinitif ou subjonctif) où le sens de la subordonnée doit être inversé : de l'affirmatif au négatif ou vice versa. Par exemple : «le Liban est trop instable pour intéresser les investisseurs» (c.-à-d. le Liban est excessivement instable si bien qu'il n'intéresse pas les investisseurs). Ou : «le Liban est trop instable pour ne pas effrayer les investisseurs» (c.-à-d. «si bien que les investisseurs sont forcément effrayés»). Ou encore : «le Liban est trop instable pour qu'on puisse y créer des entreprises» (le Liban est excessivement instable si bien qu'on ne peut pas y créer des entreprises). Ou : «le Liban est trop instable pour qu'on n'ait pas peur d'y créer des entreprises» (c.-à-d. «si bien qu'on a forcément peur d'y créer des entreprises»).

Au vu de toutes ces difficultés de la mise en texte en L2 et des erreurs spécifiques de nos étudiants, nous constatons à quel point la rédaction doit corrélérer les démarches de mémorisation, de compréhension et de création.

I.3. Mémorisation et créativité dans les productions.

Les carences conceptuelles et discursives se manifestent certes très inégalement dans les copies (surtout entre la 1ère et la 3ème année) et en outre très diversement, mais elles peuvent sans doute s'expliquer par de mêmes origines.

La pauvreté et la banalité des contenus sont en général attribuées à une carence en culture générale due à une indifférence aux lectures enrichissantes et à un abus de loisirs télévisuels médiocres. Mais il faut aussi les rattacher aux lacunes en langue cible : d'une part une insuffisance de vocabulaire qui empêche de dire ou et même de penser beaucoup d'idées latentes, d'autre part un manque de termes articulateurs et connecteurs aptes à exprimer et même à faire concevoir des liens logiques ou sémantiques parfois subtils.

Leurs faiblesses en langue cible française poussent souvent nos apprenants arabophones à recourir à la mémorisation antérieure et à réciter en quelque sorte par écrit des expressions ou phrases préalablement apprises ayant un lien effectif ou supposé avec le sujet traité. D'où l'abondance, dans les productions, de formules stéréotypées et d'idées reçues, qui peuvent être cohérentes entre elles mais qui sont parfois hétéroclites, voire contradictoires.

Les composantes structurales et pragmatiques sont souvent négligées dans les mises en textes alors qu'elles sont fondamentales au niveau sémantique.

L'association d'idées, qui procède par automatisme ou mémorisation, prévaut le plus

souvent sur la planification, qui exigerait non seulement de la pratique réflexive mais aussi une compétence assurée en expression logique. La rédaction procède généralement par une accumulation de notions ou d'idées dont les liaisons sont peu ou même pas du tout précisées. La démarche prioritaire de structuration figure certes dans quelques copies, mais elle est tout juste ébauchée sous forme de plans annotés au brouillon, et surtout elle n'est guère constitutive puisque ces plans ne sont pas souvent respectés au cours de la rédaction.

Quant à la préoccupation pragmatique, qui devrait consister en un effort pour présenter selon un ordre cohérent des idées pertinentes devant aboutir à une conclusion voulue, elle se limite souvent à des formules empreintes d'un autoritarisme déplacé telles que : «on affirme / déclare / veut que ...». Lorsqu'une sélection d'idées appropriées au sujet posé est perceptible, sa mise en valeur n'est pas souvent confortée par une stratégie efficace et/ou une expression adéquate, si bien que le message reste confus à la lecture.

Un exemple caractéristique de cette maladresse dans la mise en texte est le désordre fréquent dans l'argumentation dialectique. Ce type de texte exige certes la succession de trois parties : thèse, antithèse, synthèse – la synthèse pouvant être exprimée seulement de manière concise dans la conclusion ; mais encore faut-il enchaîner correctement ces parties au moyen de connecteurs adéquats, et surtout faire aboutir la démarche à l'idée que l'on veut soutenir, non pas d'abord affirmer celle-ci dans une première partie et ensuite développer sous forme de restrictions ou concessions les opinions auxquelles on s'oppose, car ce sera ces dernières que le lecteur retiendra.

Ces fautes de composition, qui sont très fréquentes dans les copies, dévalorisent des rédactions qui peuvent être par ailleurs foisonnantes d'idées en elles-mêmes intéressantes. Bien que ces défaillances soient d'ordre logique, il serait malvenu de les expliquer par des faiblesses de quotient intellectuel alors qu'il s'agit probablement de difficultés de nos apprenants à fixer leur attention au cours de leurs productions sur les processus de haut niveau (la planification préalable et l'ordonnement au fur et à mesure de la rédaction), tant ils sont absorbés par les difficultés linguistiques de bas niveau (le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire, l'orthographe).

Comme le montre bien D. Gaonach (op. cit. 1990) les problèmes relatifs aux activités langagières ne sont pas liés directement au dysfonctionnement du processus mis en œuvre mais plutôt à une automatisation insuffisante des traitements linguistiques de surface.

Un perfectionnement linguistique, aboutissant à une automatisation de la pratique en français, devrait permettre à nos étudiants de gérer leurs productions en L2 tout comme dans leur première langue, au lieu de focaliser leur attention sur les processus rédactionnels de bas niveau.

Ce renforcement dans la pratique de la langue seconde est cependant loin de n'être qu'un apprentissage mécanique. Il fait appel à une compréhension profonde du fonctionnement de la langue ainsi qu'à un repérage des divergences conceptuelles, grammaticales et syntaxiques entre la langue native L1 et la langue seconde L2, ces divergences pouvant être de simples anomalies propres à toute langue naturelle ou renvoyer à des décalages sociétaux et culturels (relevant de la sociolinguistique).

II. Impact des connaissances métalinguistiques.

Nous avons affaire à des rédacteurs adultes possédant des connaissances conceptuelles et discursives auxquelles ils ne peuvent éviter de se référer dans leur tâche de production. Cette base métalinguistique est indispensable à tout apprentissage d'une seconde langue, mais elle expose en contrepartie à des confusions souvent difficiles à éradiquer, entre la langue native et la langue acquise.

II.1. Transfert des concepts métalinguistiques de base.

La macrostructure linguistique est globalement similaire en arabe et en français, comme plus généralement dans toutes les langues indo-européennes et alphabétiques.

Les parties fondamentales du discours sont les mêmes : noms et pronoms avec déterminants et qualificatifs ou attributs; verbes avec adverbes, compléments d'objet et circonstants ; et enfin adverbes de phrase, connecteurs et subordonnants.

Nos apprenants adultes conçoivent clairement ce système métalinguistique de base déjà acquis en langue native. Certaines erreurs spécifiques relevées dans les copies le prouvent paradoxalement fort bien. Nous trouvons par exemple le (non) mot « bienne » (au lieu de l'adjectif « bonne »). L'adverbe de manière « bien » est effectivement souvent employé comme adjectif (au niveau courant, voire relâché, du langage) mais la règle est de le garder invariable. L'erreur est certes une méconnaissance d'une anomalie de la grammaire française, mais qui prouve l'assimilation par notre candidat rédacteur du fonctionnement logique de tout adjectif qui, qualifiant un nom, devrait prendre le même genre (masculin ou féminin) que lui.

Une faute d'orthographe très fréquente dans les copies est elle aussi significative quant à la démarche de la pensée. La locution « par suite » dont l'orthographe correcte est de deux mots) est très souvent écrit en un seul (non) mot : « parsuite », probablement parce qu'elle est assimilée, d'après son sens, à la conjonction « donc » – ce qui révèle, chez nos rédacteurs, (dans ce cas tout au moins!), la prévalence de la réflexion sur la mémorisation de l'orthographe.

Il en est de même quant à une erreur fréquente dans l'emploi de l'auxiliaire dans un temps composé d'un verbe actif. Nous trouvons par exemple : « il a monté (en grade dans son travail) ». L'emploi correct est : « il est monté » (puisque le verbe monté est employé ici intransitivement, sans C.O.D.). Mais la notion de passivité, inhérente à l'auxiliaire « être » doit être contradictoirement éliminée dans cet emploi. Ainsi, nos apprenants font certes une erreur d'auxiliaire mais ils respectent paradoxalement la distinction métalinguistique entre actif et passif.

Les formes structurelles de discours sont globalement identiques en arabe et en français : affirmation vs négation, interrogation vs exclamation. Une difficulté surgit cependant lors de la transcription du discours rapporté. L'arabe use principalement du discours direct alors que le français utilise fréquemment le discours indirect dans ses différents sous-types : subordonné, libre, narrativisé. Ces emplois discursifs constituent les difficultés majeures de nos apprenants arabophones.

II.2. Divergences conceptuelles.

Le grand public croit souvent que tous les mots sont univoques et donc rigoureusement traduisibles, non seulement les mots concrets mais aussi les abstraits, y compris les concepts relevant de domaines aussi complexes que la politique, l'affectivité, la morale ou la religion. Mais les traducteurs qui naviguent (non sans peine!) entre l'arabe et le français ou vice versa savent à quel point la traduction est difficile en raison de divergences dans les significations et les emplois de certains concepts majeurs. Nous avons pu le constater nous aussi à la simple lecture des productions de nos étudiants arabophones sur les grands thèmes de la liberté et du travail.

Les divergences entre les lexiques respectifs des deux langues tiennent surtout aux connotations. Nous nous limiterons à quelques exemples tirés des copies de notre corpus.

Nous lisons dans une copie : « le travail des femmes est bénéfique mais il n'est pas formateur ». Dans un contexte français, cette phrase est contradictoire, donc inacceptable, puisqu'on ne peut pas affirmer corrélativement que le travail est bienfaisant pour les femmes et qu'il ne leur permet pas d'épanouir leur personnalité. Dans le co-texte de la copie, on peut comprendre que « bénéfique » est compris de manière erronée comme l'adjectif dérivé de «bénéfice», gain pécuniaire. Il s'agit donc d'une mauvaise formulation d'une opinion locale d'esprit conservateur.

Quant au thème de la liberté, nos étudiantes ont souvent stigmatisé l'excès de liberté dans le mode de vie occidental et au contraire loué la décence des mœurs locales. Mais dans quelques copies, les jeunes filles très pudiques sont dites « pudibondes », si bien qu'elles sont ridiculisées au lieu d'être louées, cet adjectif signifiant en effet : «très pudiques», mais avec une connotation moqueuse et péjorative, comme ses synonymes : «prude», «bégueule».

À la notion de «travail», un nombre consistant d'étudiants – ou plutôt d'étudiantes – associent, outre le synonyme neutre « emploi », presque exclusivement des signifiés rebutants (« labeur », «devoir», « tâche ») et même dépréciatifs («gagne-pain», «ouvrage imposé et pénible »), en négligeant les signifiés valorisants («activité», «profession», «carrière», «productivité», «dynamisme»), qui entrent pourtant dans la compréhension du terme d'après les dictionnaires et dans l'usage du français. Il semble donc que la teneur même des concepts fondamentaux n'est pas perçue de manière identique par des sujets ancrés dans des milieux culturels différents.

II.3. Divergences grammaticales.

L'emploi correct des formes verbales en français pose de gros problèmes à nos apprenants arabophones. Il est vrai que l'effort de mémorisation des conjugaisons est important, surtout du fait de très nombreuses irrégularités. Mais dans les emplois en phrases, c'est l'effort de compréhension logique qui est primordial.

Si les notions de chronologie sont aisées à repérer dans les temps verbaux, les différents sens des modes sont au contraire souvent subtils. En particulier, les valeurs du subjonctif sont certes codées (but, doute, etc.), mais des nuances sémantiques doivent être prises en compte. Ainsi : espérer que + verbe au subjonctif signifie un faible espoir, tandis que l'emploi de l'indicatif (présent ou futur) signifie une confiance en l'avenir. Il en est de même dans les

phrases débutant par «semble» : il semble que + subjonctif signifie la persistance d'un doute, tandis que l'indicatif exprime une quasi-certitude. Dans les propositions subordonnées introduites par la locution conjonctive «de sorte que», l'emploi du subjonctif signifie un but souhaité, tandis que l'indicatif indique une conséquence réalisée, la différence de sens est très importante.

Les emplois de l'infinitif sont de même étroitement corrélés au sens. Hormis le cas des emplois de l'infinitif comme sujet, où le verbe est en quelque sorte substantivé (par exemple : «sortir en soirée est une distraction très appréciée»), l'infinitif, comme toutes les formes verbales, doit renvoyer à un sujet. Lorsque l'infinitif suit un autre verbe conjugué, il a une fonction de complément du précédent (par exemple : «les jeunes filles aiment sortir»). Dans les phrases complexes, il importe de veiller à ce que l'infinitif renvoie au sujet adéquat. Un(e) candidat(e) écrit par exemple : « les pays du Golfe donnent de bons salaires aux ouvriers pour envoyer de l'argent à leurs familles au Liban». L'infinitif « envoyer » aurait ici pour sujet « les pays du Golfe », alors que ce sont en réalité les ouvriers eux-mêmes qui envoient de l'argent, il faut donc écrire : «pour qu'ils envoient ...», ou plus exactement : «si bien qu'ils peuvent envoyer ...».

La compréhension du sens est ainsi essentielle dans la formulation correcte de la grammaire des verbes, en association avec la mémorisation des formes verbales.

Quant au rapport sujet-verbe, il est fondamental dans l'organisation structurale de niveau grammatical puisqu'il constitue le noyau sémantique d'une phrase simple. Or, une divergence majeure existe entre l'arabe et le français au sujet de la place respective de ces deux termes dans une phrase : verbe+sujet en arabe, sujet+verbe en français. (Notons toutefois que la postposition du sujet existe en français mais seulement pour marquer une insistance, par exemple : «il n'a pas de travail, son père» signifie : «c'est son père qui n'a pas de travail» ou «son père, lui, n'a pas de travail»).

Cette divergence ne peut manquer d'entraîner des confusions dans la production en français L2. Nous en avons relevé deux cas : «ils espèrent leurs parents trouver un travail pour rester dans leurs pays». Sachant que des arabophones placent le sujet après le verbe, nous pouvons aisément rétablir l'ordre correct en français: «leurs parents espèrent trouver un travail pour ...». Mais des lecteurs français comprennent : «les enfants espèrent que leurs parents trouveront un travail afin de ...». Dans ce cas les deux lectures sont acceptables, la lecture française ne modifiant que légèrement le sens voulu.

Par contre, dans un autre cas relevé aussi dans une copie de 1ère année, la phrase est inacceptable aux deux niveaux grammatical et sémantique : « ils empêchent les parents sortir leurs filles dans des lieux mauvais ». La grammaire exige : «de sortir», mais alors le sens serait scandaleusement immoral : ce serait les parents qui feraient sortir leur filles dans de mauvais lieux et «ils» (on ne sait qui!) les en empêcheraient. C'est pourtant la seule lecture possible pour un public français non informé de la grammaire arabe. Il faut être arabophone pour saisir le sens voulu : «les parents empêchent leurs filles de sortir dans de mauvais lieux».

Nous nous efforçons de faire comprendre à nos apprenants arabophones l'importance d'une rédaction correcte pour une communication avec un public de culture française à la fois proche et différente. Par exemple, l'antéposition du sujet en français peut être mise en

relation avec ce trait à la fois sociétal et idéologique qu'est l'individualisme français et occidental. Il est donc important d'aborder, au moins rapidement, l'impact des facteurs culturels sur les échanges de paroles entre arabophones et francophones.

III. Recours aux considérations métacognitives et culturelles.

Toute langue naturelle est enracinée dans le milieu social où elle est en usage de longue date et avec lequel elle a des liens étroits et indéfectibles : elle est à la fois un reflet et un agent des avatars de ce milieu. Apprendre une langue étrangère, c'est donc acquérir la connaissance non seulement de ses règles proprement linguistiques mais aussi de son système métacognitif et de son contexte socio-culturel.

Nous nous bornerons ici à esquisser quelques remarques sur ce vaste sujet, en partant toujours de nos observations sur les productions de nos étudiants arabophones.

III.1. Traditionalisme arabe vs snobisme français.

Le principal facteur d'incompréhension entre des interlocuteurs arabes et français tient à l'écart entre, d'une part, la fidélité à la tradition allant jusqu'au conformisme chez les Arabes, et d'autre part la passion de l'originalité allant jusqu'à l'extravagance chez les Français. Un lecteur arabe exige de trouver dans un texte des idées conformes aux normes ambiantes, fussent-elles banales, tandis qu'un lecteur français y apprécie surtout des idées nouvelles, fussent-elles excentriques.

De là vient sans doute chez nos apprenants arabophones une tendance à la reprise d'idées reçues, seules considérées comme correctes par leur entourage, et par suite une incompréhension de textes ou propos français émaillés de paradoxes. Une meilleure entente peut être facilitée par une approche métacognitive initiant les interlocuteurs des deux bords à leurs systèmes respectifs de pensée.

III.2. Emphase arabe vs humour français.

Les mises en texte usent de procédures rhétoriques communes à l'arabe et au français, non seulement des plus courantes telles que l'antithèse, la forme interro-négative (appelant une affirmation renforcée), les exclamations, les interrogations fictives, les présentatifs d'insistance, mais aussi des tournures plus subtiles telles que la prétérition (selon laquelle le locuteur fait passer une opinion contestée par l'interlocuteur en affectant de la nier («je ne dirais pas que ... mais en fait ...»). Mais ces procédés rhétoriques communs ne créent qu'une ressemblance de surface entre des textes de langues différentes.

Par contre, les procédés pragmatiques, qui visent non seulement à mettre en valeur les idées affirmées mais aussi à les justifier, relèvent de systèmes métacognitifs propres à chaque culture.

Une première divergence apparaît dans le ton adopté dans les productions. L'emphase, qui est valorisante en arabe, est au contraire le plus souvent ironique, c'est-à-dire dépréciative en français. Un(e) de nos candidats écrit par exemple : «travailler c'est avoir la tête toujours là-haut comme un aigle». Pour un lecteur français, la métaphore poétique, malgré sa beauté, ne serait pas perçue comme louangeuse mais au contraire comme moqueuse,

précisément en raison de sa grandiloquence.

Le public français est en effet actuellement peu porté à l'emphase et beaucoup plus enclin à pratiquer l'humour, qui consiste à minimiser des affirmations importantes et même à plaisanter à leur propos, ceci pour les faire accepter par l'interlocuteur ou le lecteur, c'est-à-dire pour mieux les faire passer au public, mais paradoxalement sans leur accorder une valeur absolue, ceci conformément à un esprit critique généralisé et omniprésent qui va souvent jusqu'au scepticisme.

Cette mentalité humoristique qui est largement répandue dans la société française est en général peu appréciée dans notre société arabe. Mais il faut en tenir compte dans les échanges verbaux oraux ou écrits, d'une part pour la repérer dans les propos d'un interlocuteur français sans se sentir offensé par son ton toujours légèrement moqueur, et d'autre part pour éviter de susciter chez lui, par un ton excessivement grandiloquent, une interprétation erronée ou hostile.

III.2. Discours catégorique arabe vs discours hypothétique français.

A cette divergence entre le sérieux arabe et l'humour français, on peut adjoindre une autre différence dans l'expression des idées concernant la modalité d'énonciation.

En français, on présente ses propres opinions comme des hypothèses que l'on s'efforce de justifier, tout en envisageant des remises en question par l'interlocuteur ou par soi-même. En arabe, au contraire, il vaut mieux, si l'on veut être écouté et pris au sérieux, éliminer les hésitations et présenter des affirmations catégoriques. De là vient sans doute, dans les productions de nos étudiants arabophones, l'accumulation d'affirmations fortes mais sans nuances, qui ont pour valeur d'exprimer des convictions sérieuses, mais qui ont pour contrepartie des blocages de la pensée.

Comme on peut l'observer de manière générale, le public français, imbu de la prévalence de la pensée scientifique, estime que toute recherche procède par étapes successives de remise en question de l'acquis sans jamais aboutir à une vérité définitive. Le public arabe, fidèle à ses croyances religieuses, a au contraire foi en une vérité supérieure qui le dépasse mais qui existe en définitive. Le doute perpétuel est donc malvenu dans la mentalité arabe profondément croyante.

III.3. Discours fidéiste arabe vs discours déterministe français.

La pensée arabe, empreinte d'un esprit de soumission à la volonté divine, n'est pas obsédée comme la pensée française et occidentale, par le désir de maîtriser le monde et la vie. Cette différence radicale dans la vision métaphysique de l'existence se reflète dans l'ordre des discours respectifs. Selon la conception déterministe française, le discours doit, tout comme la pensée, être strict à la fois dans la chronologie des faits et dans l'enchaînement des idées ou des propos. D'où la rigueur exigée en langue française dans l'emploi des modes et des temps verbaux ainsi que dans la syntaxe des subordinations (toujours introduites par des connecteurs spécifiques) et des coordinations (établies seulement entre des termes ou des propositions de même nature et/ou fonction).

Le discours arabe est au contraire plus fluide et plus souple. La contrepartie en est, dans les productions de nos étudiants arabophones, un fréquent désordre dans la construction des

phrases et dans leur enchaînement, ainsi qu'une négligence dans les formes verbales – autant de fautes inadmissibles en français.

Pour y remédier, on ne peut éviter d'exiger la mémorisation des formes verbales et de leurs valeurs respectives. Mais la syntaxe s'apprendra surtout par un effort de compréhension logique, qui, tout en assurant la correction de la langue, permettra aussi aux apprenants de clarifier et d'approfondir leurs idées.

Conclusion

Comme nous l'avons constaté à la lecture des productions en français L2 de nos étudiants arabophones, et notamment au vu de l'écart important entre les performances des deux groupes de niveaux d'études différents, la compétence linguistique en L2 augmente la qualité des productions, à la fois dans la richesse des contenus, l'ordonnement des idées et leur formulation lexicale et syntaxique.

Au vu des brouillons et notamment de l'emploi relativement fréquent de termes arabes, on peut aussi constater que l'expertise rédactionnelle préalablement acquise en première langue facilite la production écrite en langue seconde, sans toutefois que l'on puisse affirmer que cette tâche est effectuée selon les mêmes processus qu'en L1.

Il y a certes interdépendance entre L1 et L2 au niveau des compétences rédactionnelles mais non pas toujours un transfert effectif, faute de connaissances linguistiques suffisantes en L2. La focalisation sur les aspects linguistiques de surface au détriment d'une recherche approfondie des contenus idéels a pour conséquence une moindre productivité. La capacité pré-acquise à mettre en œuvre des stratégies rédactionnelles efficaces a un impact important sur la qualité des productions en L2, mais celle-ci dépend aussi des connaissances linguistiques des rédacteurs en L2.

Il importe donc d'améliorer le niveau des apprenants en L2. Dans cet apprentissage, la mémorisation est certes nécessaire, mais elle reste très insuffisante, surtout si elle est ramenée à un conditionnement.

La compréhension raisonnée doit toujours intervenir à un niveau métalinguistique, à la fois pour assimiler les concepts fondamentaux et pour maîtriser les macrostructures syntaxiques et sémantiques.

Mais il faut aussi tenir compte de la dimension métacognitive. Lors de l'apprentissage de leur première langue, les apprenants ont déjà mis en œuvre deux tâches : d'une part, construire une représentation conceptuelle de leur univers, d'autre part assimiler la structure du système linguistique grâce auquel ils pourront communiquer. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, ils doivent non seulement apprendre une nouvelle formulation conceptuelle, grammaticale et syntaxique, mais de plus s'initier à son fondement dans un nouveau système cognitif ouvrant sur une conception du monde.

Notre étude psycholinguistique des processus conceptuels discursifs et pragmatiques de la rédaction en français langue seconde a ainsi débouché sur des considérations sociolinguistiques confirmant les liens étroits entre le fonctionnement d'une langue naturelle et la mentalité de la société qui la pratique usuellement.

Références bibliographiques

- Coirier P., Gaonach D. et Passerault J.-M., Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes. Éditions A. Colin, Paris, 1996.
- Frency-Mestre C. et Gaonach D., L'étude psycholinguistique du bilinguisme. P. U. Grenoble, 1998.
- Gaonach D., Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Éditions Hachette, Paris, 1990.
- Gombert J.-E., Le développement métalinguistique, P.U.F., Paris, 1990.
- Piolat A. et Pélissier A., La rédaction de textes, Approche cognitive, Éditions Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998.