



HAL
open science

Analyse des difficultés rédactionnelles en FLE chez des adultes hispanophones : une perspective littéracique

María del Pilar Bolívar Casas

► **To cite this version:**

María del Pilar Bolívar Casas. Analyse des difficultés rédactionnelles en FLE chez des adultes hispanophones : une perspective littéracique. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02304204

HAL Id: dumas-02304204

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02304204>

Submitted on 3 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse des difficultés rédactionnelles en FLE chez des adultes hispanophones : une perspective littéracique

BOLÍVAR CASAS
María Del Pilar

Sous la direction de Catherine Frier

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département des sciences du langage et du français langue étrangère et seconde
Section didactique du FLE

Mémoire mention Didactique de langues 24 ECTS

Parcours : FLE à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Analyse des difficultés rédactionnelles en FLE chez des adultes hispanophones : une perspective littéracique

BOLÍVAR CASAS
María Del Pilar

Sous la direction de Catherine Frier

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département des sciences du langage et du français langue étrangère et seconde
Section didactique du FLE

Mémoire mention Didactique de langues 24 ECTS

Parcours : FLE à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

J'exprime mes profonds remerciements à ma tutrice madame Catherine Frier ; grâce à ses observations, sa disponibilité, sa patience et son support intellectuel ce travail de recherche a été conçu. Je remercie également à Madame Françoise Boch et Madame Stéphanie Galligani pour leurs apports pendant mes études du Master II.

De la même façon je tiens à adresser mes remerciements chaleureux à monsieur et madame Denoux pour leurs conseils et support moral. Leur amabilité et leur accueil chaleureux m'ont permis d'accorder l'énergie nécessaire pour la rédaction de ce mémoire. À mes amis pour leur compagnie et amitié pendant mon séjour en France.

Enfin je remercie les personnes qui ont accepté de faire partie de mon corpus d'analyse pour m'avoir accordé un peu de leur temps et énergie en participant aux questionnaires ainsi qu'à la tâche d'écriture. Leur collaboration m'a permis de concevoir le corpus d'analyse de ce travail de recherche et d'axer mes analyses afin de mieux répondre à la problématique traitée dans ce mémoire

Ma famille, mon soutien constant, ce travail de recherche est pour vous.

Résumé

Mots clés : Compétence écrite, transfert linguistique, FLE, littéracie, hispanophones

Dans le cadre de la formation en FLE, ce mémoire de recherche analyse les difficultés rédactionnelles d'un groupe de 13 hispanophones. Cette analyse a une double approche : linguistique et littéracie. De ce fait, cette étude de recherche s'intéresse à la description des difficultés scripturales en FLE au niveau linguistique et aux difficultés exprimées par le contenu symbolique des textes. Pour cela, nous avons d'une part la notion de transfert linguistique grâce à laquelle nous avons conçu une grille d'analyse contenant un classement et une explication des difficultés. D'autre part, la notion de la littéracie nous a permis de voir et de comprendre le rapport à l'écrit de nos témoins à travers différents indicateurs : positionnement du scripteur, sentiments et représentations associées à l'acte d'écrire en français. En somme cette étude se présente comme une réflexion sur la construction du scripteur et le développement de sa compétence écrite.

Resumen

Palabras claves: Competencia escrita, transferencia lingüística, francés lengua extranjera, hispanohablantes.

En el marco de la formación de francés lengua extranjera, esta monografía de investigación retrasa el análisis de las dificultades en redacción al interior de un grupo de 13 hispanohablantes. Este análisis tiene un doble enfoque: lingüístico y "littéracie". En este orden, este estudio de investigación se interesa en la descripción de las dificultades de escritura/redacción en francés lengua extranjera a nivel lingüístico y a las dificultades expresadas por el contenido simbólico de los textos. De una parte, tenemos la noción de transferencia lingüística; gracias a la cual concebimos una rejilla de análisis que contiene una clasificación y una explicación de las dificultades. De otra parte, la noción de littéracie nos permitió conocer y comprender la relación al escrito de nuestro público objeto de estudio a través de diferentes indicadores: relaciones entre el escritor y sus escritos: posicionamiento del escritor, sentimientos y representaciones asociados al acto de escribir en francés. En resumen, este estudio se presenta como una reflexión sobre la construcción del escritor y el desarrollo de su competencia escrita.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BOLIVAR CASAS

PRENOM : María Del Pilar

DATE : Le 4 Septembre 2019



Sommaire

<u>Introduction</u>	7
<u>Partie 1 Problématique et cadrage théorique</u>	9
<u>CHAPITRE 1. CONTEXTE D'ÉTUDE</u>	10
<u>1.1 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE L1 CHEZ LES HISPANOPHONES</u>	10
<u>1.2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES PAYS HISPANOPHONES</u>	11
<u>1.3 PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE</u>	12
<u>CHAPITRE 2. ÉTUDE COMPARATIVE DES LANGUES EN CONTACT</u>	14
<u>2.1 SYSTÈME D'ÉCRITURE DE L'ESPAGNOL ET LE FRANÇAIS</u>	14
<u>2.2 RÉFORMES ORTHOGRAPHIQUES</u>	22
<u>CHAPITRE 3. COMPÉTENCE ÉCRITE</u>	25
<u>3.1 VERS LE CONCEPT</u>	25
<u>3.2 L'ÉCRIT EN FLE. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE. CARACTÉRISTIQUES ET PROCESSUS</u>	28
<u>CHAPITRE 4. LE TRANSFERT LINGUISTIQUE. CONCEPT ET MODÈLES D'ANALYSE</u>	32
<u>4.1 NOTION DE TRANSFERT LINGUISTIQUE</u>	32
<u>4.2 L'ANALYSE CONTRASTIVE</u>	36
<u>4.3 L'INTERLANGUE</u>	38
<u>4.4 L'ANALYSE D'ERREURS</u>	39
<u>4.5 SYNTAXE. NIVEAU SEMANTIQUE ET COMMUNICATIF</u>	42
<u>CHAPITRE 5. LA RECHERCHE SUR L'ÉCRIT</u>	45
<u>5.1 LES NIVEAUX D'ALPHABÉTISME/LITTÉRACIE</u>	45
<u>5.2 LA LITTÉRACIE RAPPORT À L'ÉCRIT</u>	47
<u>5.3 LE REGARD SUR LES TEXTES. UNE DOUBLE APPROCHE</u>	49
<u>5.4 LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT EN L2</u>	52
<u>Partie 2 Méthodologie de recherche</u>	54
<u>CHAPITRE 6. PROCESSUS DE RECHERCHE</u>	55
<u>6.1 DESCRIPTION DU CONTEXTE DE RECHERCHE ET DU PUBLIC CIBLE</u>	55
<u>6.2 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE</u>	56
<u>Partie 3 Présentation et Analyse de résultats</u>	60
<u>CHAPITRE 7. AXES D'ANALYSE</u>	61
<u>7.1 SYNTHÈSE DE RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE</u>	61
<u>7.2 ANALYSE DE CORPUS DE TEXTES</u>	68
<u>Conclusion</u>	84
<u>Bibliographie</u>	86
<u>Sitographie</u>	93
<u>Table des illustrations</u>	95
<u>Table des annexes</u>	96
<u>Table des matières</u>	132

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine du français langue étrangère. Il s'inspire de mon expérience en tant qu'étudiante et enseignante de FLE et en particulier de mes différentes confrontations aux tâches d'écriture académique. En effet la compétence écrite en langue étrangère demande de la rigueur ainsi que la connaissance des aspects normatifs de la langue cible. Depuis longtemps je m'interroge sur ces difficultés spécifiques que rencontrent les apprenants dans ce domaine : comment peut-on identifier et analyser ces difficultés ? Ce travail de recherche constitue donc l'aboutissement d'une réflexion entreprise bien en amont.

Pour cette raison, le but de cette recherche est de décrire et analyser les difficultés rédactionnelles en FLE chez les hispanophones. Pour cela l'étude aura deux axes : l'analyse d'erreurs linguistiques ainsi que le rapport à l'écriture de nos témoins et les sentiments associés à l'activité scripturale. Toujours dans le même but nous nous intéressons aussi aux difficultés relatives aux écarts entre les systèmes d'écriture espagnol et français (aspects orthographiques et normes linguistiques) qui peuvent aboutir à un transfert scriptural ; même si ces deux langues romanes sont proches, elles comportent des différences remarquables.

Cette recherche s'intéresse ainsi aux adultes hispanophones ayant toutes un long parcours d'études et un haut niveau de qualification universitaire. Il s'agit donc de personnes ayant développé en langue 1 un haut niveau de littératie. Ce sont des étudiants et professionnels qui sont confrontés à des nombreuses tâches d'écriture en français dans le cadre de leur travail ou de leurs études. Pour mettre en œuvre ce projet on a eu recours à une démarche qualitative qui a été basée sur deux principales sources de données : un questionnaire et des productions écrites, les données issues de ces outils m'ont donné les pistes nécessaires pour répondre à la problématique : établir quelles étaient les principales difficultés, le type d'erreur qu'elles généraient et connaître le positionnement du scripteur (contenu symbolique des textes et les sentiments associés à l'écriture).

Ce mémoire de recherche est divisé en trois parties, dans lesquelles sont présentés la problématique et cadrage théorique, la démarche méthodologique et finalement la présentation et l'analyse des résultats. Le cadre théorique convoque cinq chapitres :

- Une présentation du contexte d'étude dans lequel nous présentons un aperçu de notre public cible ainsi qu'une description de comment se développe l'enseignement de l'écriture en espagnol ainsi de l'enseignement de FLE dans les pays concernés par cette étude. Ensuite nous présentons la problématique et les questions de recherche ainsi que les hypothèses de travail.

- Une étude comparative des systèmes d'écriture de l'espagnol et du français dans les domaines de l'orthographe et de la morphologie lexicale et grammaticale ; nous présentons une conclusion intermédiaire et finissons avec l'exposition des dernières réformes orthographiques des deux langues.

- Le concept de compétence écrite selon les principales études théoriques ; une caractérisation des éléments que la constituent est mise en place. De plus, on explorera l'écrit en FLE, ses caractéristiques et les processus d'enseignement/apprentissage ; on parlera du rôle de L1 sur la production écrite en L2 ; les processus et comportements que les individus adoptent pendant les processus d'écriture en L2.

- La notion du transfert linguistique sur le modèle des études contrastives, l'hypothèse d'interlangue et l'analyse d'erreurs. Étant donné que ces études concernent l'étude de la langue, nous essayons de nous centrer sur l'écriture, pour cela la dernière partie est consacrée à la syntaxe au niveau sémantique et communicatif.

- Étant donné que l'intérêt de cette recherche n'est pas seulement linguistique mais socio contextuel le chapitre cinq est dédié à la recherche sur l'écrit. Pour cela on parlera de la littéracie et du rapport à l'écrit ainsi que les niveaux de littéracie dans les pays concernés par cette étude. De plus, une étude sur le sujet scripteur et les représentations et sentiments associés à l'écrit sera exposée.

La deuxième partie s'intéresse à la partie méthodologique, elle est consacrée à la présentation du contexte et du public de l'étude et des outils de recueil de données.

Dans la troisième partie, je présente les résultats issus du questionnaire et de la tâche d'écriture. Une analyse thématique et transversale est mise en place, tout cela afin de répondre aux hypothèses de recherche. Un parallèle entre les résultats des questionnaires et le corpus écrit est également effectué.

Finalement dans la conclusion, je fais un bilan du processus de recherche ainsi que des aspects positifs de tout ce qui concerne à l'activité scripturale en français langue étrangère chez les hispanophones. De la même manière, je laisse des possibles pistes pour l'ouverture d'une étude qui aiderait aux professeurs de FLE dans la compréhension des difficultés scripturales des apprenants des une perspective littéracique.

Partie 1

-

Problématique et Cadrage théorique

Chapitre 1. Contexte d'étude

Avant d'exposer les notions théoriques qui soutiennent notre étude, nous allons présenter notre contexte d'étude afin de mieux comprendre comme se déroule notre recherche. Cette étude a pour but d'étudier et analyser les difficultés rédactionnelles en FLE au niveau linguistique autant qu'à d'autres niveaux énonciatifs et plus largement littéraciques chez un groupe d'adultes hispanophones avec un haut degré de littéracie dans leur langue maternelle : il s'agit des professionnels dans divers domaines et d'étudiants de Bac+3, Bac+5 et Bac+8.

L'intérêt pour cette étude naît de ma propre expérience comme apprenante et tutrice de FLE, les expériences vécues pendant mon parcours scolaire et professionnel m'ont amenée à constater que la connaissance qui émerge sur le fonctionnement linguistique de la langue maternelle ne suffit pas pour résoudre les difficultés qui apparaissent dans les productions des apprenants. De plus, la manière dont les apprenants abordent l'apprentissage et le rapport qu'ils ont envers leurs productions écrites dépendent largement de la culture scolaire qu'ils ont reçue dans leur pays d'origine. Pour poursuivre nous allons parler de l'apprentissage de l'écrit en L1 et du parcours scolaire en ce qui concerne l'apprentissage du français.

1.1 L'enseignement de l'écriture L1 chez les hispanophones

Notre public hispanophone est composé d'une bolivienne, une chilienne, quatre colombiens (deux hommes et deux femmes), une espagnole, un guatémaltèque, deux mexicaines, un paraguayen et deux vénézuéliens (un homme et une femme). Le système d'enseignement de l'écrit dans ces pays se trouve organisé par niveaux d'enseignement : la maternel, l'élémentaire, la secondaire et les études supérieures. Dans tous les niveaux d'enseignement nous trouvons l'écriture ; elle se pratique sous les axes thématiques communication et langage dans tous les pays concernés sauf en Espagne où on l'appelle l'enseignement de la langue castillane et en Colombie où l'axe est celui des sciences humaines ; dans le cas de Paraguay l'enseignement est sous l'axe thématique de vie sociale et communication.

Le curriculum des institutions scolaires est structuré selon les normes qui se trouvent dans les décrets édités par le gouvernement et le Ministère d'éducation de chaque pays¹. Cependant, nous constatons que ces organisations gouvernementales donnent une autonomie aux institutions pour la création des plans d'étude en ce qui concerne les heures d'étude et des sujets de libre choix.

Les contenus dans les curriculums sont la lecture et l'écriture lesquelles sont structurés par rapport à la littérature et la linguistique. La typologie de textes est surtout descriptive et narrative pour les premiers cours, pour les derniers cours nous trouvons la production de textes littéraires, l'écriture d'essais, de reportages et de bibliographies. Des aspects normatifs de la langue comme la grammaire, le lexique, la ponctuation et des aspects de corpus textuel comme la cohérence, la cohésion et l'utilisation des connecteurs logiques sont enseignés et évalués au cours des années scolaires.

1.2 L'enseignement du Français dans les pays hispanophones

L'enseignement de cette langue dans les pays concernés se fait à travers l'Alliance Française, des institutions privées ou bien par des accords entre les gouvernements des pays. Il existe aussi l'apprentissage en ligne, les pages web de Tv5Monde, Bonjour France entre autres.

Nos témoins ont appris la langue française dans des contextes endolingues et exolingues. Le choix d'apprendre la langue française est surtout en lien avec leurs études car les institutions éducatives avaient prérequis une attestation de niveau officiel. Pour obtenir cette attestation, quelques témoins ont dû présenter l'examen dans l'Alliance Française de leur pays d'origine, d'autres ont suivi des cours de français à l'intérieur des universités en France et dans leur pays².

Pour ceux qui ont dû présenter l'examen officiel DELF B2 et DALF C1, l'expérience a été un peu difficile à cause de la rigueur qu'ils impliquent, écrire en langue française pour la plupart de nos témoins est assez difficile, ainsi qu'adopter le système éducatif français, même s'ils ont étudié le français entre 3 et 8 ans, ils avouent qu'il y a des règles au niveau linguistique et pragmatique qu'ils ne maîtrisent pas³. Enfin, compte tenu de cette information, notre travail

¹ Cette normativité va de l'école maternelle jusqu'à l'enseignement secondaire, pour les études supérieures elle varie par rapport à l'université et la carrière choisie.

² Pour mieux connaître le profil de nos témoins voir annexe 1.

³ Voir annexe 2. Questionnaires et corpus écrit.

découle des constations sur les difficultés des apprenants hispanophones pour appréhender certains principes d'organisation de la langue française.

Ces réflexions nous ont fourni des indices sur lesquels se basent nos recherches préliminaires : le rôle que jouent le contexte d'apprentissage de la L2 et le rapport à l'écrit de nos témoins dans l'acquisition des stratégies linguistiques et métacognitives permettant d'augmenter la compétence écrite en français langue étrangère.

1.3 Problématique et questions de recherche

Cette recherche part d'un constat paradoxal : Le français et l'espagnol étant deux langues très proches en termes de système d'écriture, nous avons la tendance à penser que le passage d'une langue à l'autre ne posera pas de difficulté, en particulier dans le domaine de l'écriture académique. Or on fait le constat de nombreuses difficultés rencontrées par des apprenants hispanophones dans ce domaine. Nous nous demandons donc quelles sont les causes de ces difficultés.

Étant donné que cette recherche s'intéresse aux difficultés rédactionnelles dans une double approche : linguistique et littéracique les questions de départ sont les suivantes :

- Quelles sont les principales difficultés des adultes hispanophones dans leur transfert entre l'écrit en espagnol et l'écrit en français ?
- Comment se manifestent ces difficultés ? Quels types d'erreurs génèrent-elles ?
- Comment prendre davantage en compte ces erreurs afin de mieux aider les apprenants hispanophones dans leur découverte de la littéracie du français ?

De même le français et l'espagnol sont deux langues romanes que l'on croit très proches mais qui comportent en réalité des différences notables au niveau scriptural. À partir de cette affirmation nous faisons ces trois hypothèses :

- Les différences rédactionnelles entre ces deux langues romanes, peu prises en compte en didactique de FLE, vont poser des problèmes aux apprenants en situation rédactionnelle en particulier à cause d'un phénomène de « transfert scriptural »
- Le transfert scriptural fait chez les personnes d'un haut niveau de littéracie dans leur langue maternelle les amène non seulement à faire des erreurs en français

écrit mais aussi à transposer leurs compétences de l'espagnol vers le français, ce qui serait un transfert positif.

- Les sentiments et représentations associés à l'écrit en FLE nous amènent à réaliser que malgré les difficultés linguistiques nous développons un répertoire de conduites scripturales diversifié qui nous aide à faire face aux attentes d'écriture auxquelles nous sommes confrontés.

Pour tenter de répondre à ces questions et essayer de vérifier nos hypothèses, nous allons présenter dans le chapitre suivant les notions théoriques sur lesquelles se base notre étude. Les notions théoriques s'organisent selon trois axes : l'étude comparative du système d'écriture ainsi que le concept de compétence écrite en L1 et L2 et ses caractéristiques d'apprentissage, ensuite la notion de transfert scriptural et le rapport à l'écrit.

Chapitre 2. Étude comparative des langues en contact

Compte tenu de nos observations empiriques, notre travail de recherche prend sa source dans le constat de difficultés rédactionnelles des apprenants hispanophones pour maîtriser la compétence écrite en français langue étrangère. Ces difficultés sont associées aux différences existantes entre ces deux langues romanes qui ont la même racine latine, mais possèdent des systèmes d'écriture différents au niveau orthographique, lexicale et syntaxique, lesquels sont une source d'erreurs. Pour débiter notre étude nous allons présenter les systèmes d'écriture de chaque langue dans deux domaines : l'orthographe et la morphologie grammaticale et lexicale.

2.1 Système d'écriture de l'espagnol et du français

2.1.1 Système orthographique

L'écriture de l'espagnol et du français utilise l'alphabet latin, dans le cas de l'espagnol, il comporte une variation avec la lettre ñ et les digrammes *ch*, *ll*, *gu*, *qu* et *rr* qui représentent un son distinct de celui des lettres qui les composent. L'alphabet espagnol est formé par : vingt-deux consonnes et cinq voyelles : *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z*. En français nous trouvons vingt-six lettres dont six voyelles. Ces deux langues ont une écriture alphabétique qui dispose d'un système graphique qui nous permet de différencier les signifiants dans l'écriture, ce système graphique est composé de graphèmes. Le graphème se comprend comme l'unité minimale distinctive de la chaîne écrite, il est composé de lettres (diagramme et trigramme). (Catach, 1995, p.16) L'orthographe de chaque langue établit comment se représentent les graphèmes et les phonèmes et s'il y a une correspondance entre eux.

L'espagnol représente un haut degré de correspondance entre les unités phoniques et graphiques. Cependant, il y a des déviations et c'est le cas des digrammes et de la lettre *h* qui ne représente aucun phonème. De cette manière, nous avons des phonèmes qui ont une seule représentation graphique *a/a/* (ángel-ange) et des phonèmes qui ont plus d'une représentation *g/g/* (gato-chat, guerra-guerre, antigüo-ancien)⁴.

À la différence de l'espagnol, le système orthographique de la langue française comporte un plurisystème ce qui le rend un peu complexe. D'après Catach, il faut étudier ce

⁴ Voir annexe 3. Tableau représentation graphique des phonèmes en espagnol

plurisystème avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème (Op. Cit., p. 27). À ce propos, le graphème a trois catégories : les phonogrammes (phonèmes), les morphogrammes (morphèmes) et les logogrammes (lexèmes) ⁵ :

- *Les phonogrammes* : ils sont chargés de transcrire le son de la langue (phonèmes). Nous distinguons quatre types de phonogrammes : lettres simples un phonème : a /a/ ta, m /m/ mire), lettres simples à signes auxiliaires (accents : cédille et tréma : tâche, élève garçon, façon, Noël) les digrammes : deux lettres, par exemple : /ɛ/ mais, neigeux et les trigrammes : trois lettres, par exemple : (/o/ beau). Les phonogrammes comportent trois niveaux⁶ : le premier les graphèmes de base 45 graphèmes, le deuxième niveau 70 graphèmes et le niveau trois 130 graphèmes, ils sont distribués en archigraphèmes : voyelles, semi-voyelles et consonnes.
- *Morphogrammes* : ce sont les marques morphologiques, ils ont comme fonction d'indiquer une flexion ou dérivation, ils ne sont pas prononcés sauf un cas de liaison. Par exemple : bleuee, noiree, bleues, noires; les s armoires [lezarmwar]. Nous avons aussi les morphogrammes grammaticaux qui indiquent la catégorie grammaticale : formes nominales et formes verbales. Pour les premières ils indiquent la marque de genre et nombre, les deuxièmes les désinences verbales (il travaillee, ils travaillent).
- *Les logogrammes* : Ils sont les symboles écrits des mots, ils s'inscrivent dans la mémoire visuelle de l'individu. Ils s'interprètent dans les relations lexicales, dans le domaine sémantique ils permettent de distinguer les homophones grammaticaux (pêcheur/pêcheur, ou/où) et lexicaux (foie/fois, sceau/seau).

2.1.2 La syllabation

Dans les systèmes d'écriture de l'espagnol et du français la syllabation a un noyau syllabique et vocalique (Bénaben, 2002, p. 20.), donc nous distinguons deux types de syllabes : les ouvertes et les fermés. En espagnol, pour les premières, il s'agit d'une syllabe finie en voyelle (me-se-ro, flo-ta), pour les deuxièmes d'une syllabe finie par une ou plusieurs

⁵ Pour la définition de ces notions nous avons pris support des auteurs : Catach, 1995, Gardes, 2018, Riegel, Pellat et Rioul, 1994.

⁶ Voir à ce propos Catach, 1995, p.p. 10-15.

consonnes (**trans-ver-sal**, **cons-truc-ción**). En français, Catach distingue le processus de syllabation entre la syllabe phonique de la syllabe graphique (Op. Cit., p. 41.). Dans toutes les deux il y a des syllabes ouvertes et des syllabes fermées ; les syllabes phoniques ouvertes finissent en voyelle (**no/mi/na/tion** [nɔminasjɔ̃], **la/pin** [lapɛ̃] ; les syllabes phoniques fermées par une consonne prononcée (**vague** [vag], **truite** [tʁɥit]. Les syllabes graphiques ouvertes finissent dans une voyelle écrite (**é/lève** [elev], **tâ/che** [taʃ] et les syllabes graphiques fermées finies par une consonne orale ou écrite (**res/pec/tif** [RESPektif], **truc** [tryk]). Dans les cas d'*e caduc* il semble y avoir une contradiction car il est entre syllabe phonique et syllabe graphique.

2.1.3 L'accentuation

L'accent se comprend comme le soulignement que dans la prononciation on donne à une syllabe, en la distinguant des autres par une plus grande intensité, une plus grande durée ou un ton plus élevé ; signe orthographique écrit dans certaines langues sur certaines voyelles pour indiquer une particularité phonétique.⁷

Le rôle de l'accent varie selon les langues ; en espagnol il se place au début, au milieu ou à la fin d'un mot : oxytons (agudas) accentués dans la dernière syllabe : **cansón**, **calor**, (gênant, chaleur) paroxytons (llanas) accentués à l'avant-dernière syllabe : **pelota**, **camisa** (ballon, chemise); proparoxytons (esdrújulas) accentués à l'antépénultième syllabe : **metódico**, **carísimo** (méthodique, très cher) et sobreesdrújula accentués à la syllabe précédent l'antépénultième : **ocúltaselo**, **permíttemelo** (cache-le-lui, permets-le-moi). En français l'accent est fixe et se place toujours sur la dernière syllabe (**communication**, **doucement**). En ce qui concerne les règles de l'accent écrit, en espagnol l'accent peut ou non s'écrire (**cama**-lit, **leer**-lire **salimos**-sortons, **leyó**-il a lu, **ortografía**-orthographe) sauf pour les mots homonymes, pour lesquels on utilise l'accent afin de les distinguer (**sabana-sábana** [savane-drap], **papa-papá**, [père-pomme de terre], **porque-porqué** (parce que-pourquoi)).

En français il y a des cas particuliers où il n'y a pas d'accent : devant une consonne finale *e ouvert* ou *fermé* (relief, chef) ; devant *ss* ou consonne double (cette, presse). Par ailleurs, la langue française à la différence de l'espagnol comporte plusieurs sortes d'accents⁸ : ceux qui changent la valeur d'un phonème (phonétiques ou phonogrammiques) ; le signe diacritique, la cédille change la valeur de *c* devant *a o u*, l'accent aigu se trouve uniquement sur *e*, l'accent

⁷ Dictionnaire Real Academia Española

⁸ Voir Catach, 1995 p. p 62-73

grave sur *a*, *u* et sur *e* mais seulement comme signe phonétique ; l'accent circonflexe sur *a*, *e*, *o* comme signe de valeur phonétique. Les autres accents sont uniquement graphiques et accomplissent différentes fonctions : ils signalent une élision (l'école, j'ai), ils séparent les deux éléments d'un diagramme (maïs, Noël), ils permettent de différencier un mot (accents logogrammiques : sur-sûr, ou-où, pêcheur-pêcheur) et ils réunissent ou séparent deux éléments (le signe de division en fin de ligne, le trait d'union : sous-vêtement).

En espagnol, nous soulignons des cas spéciaux d'accentuation : les diphtongues les hiatus, la double accentuation les monosyllabes et les homonymes (Vatrican, 2019). Les premiers sont formés par deux voyelles qui forment une même syllabe (**juicio**, **aceite**, **novia**, [procès, huile, petite-amie]), les deuxièmes, les hiatus sont un groupe de voyelles qui forment deux syllabes distinctes (ça-**er**, **fre-ír**, **po-e**-ma [se tomber, faire frire, poème]). La double accentuation (**ágil+mente=ágilmente** [agilement]) ; les monosyllabes qui sont des mots qui ont une seule syllabe et n'ont pas d'accent écrit (*ten* du verbe *tener* conjugué avec la deuxième personne du singulier [avoir-tenir] à l'impératif, la préposition *por* en français *par*).

Ayant fini la première partie de notre étude qui concernait la comparaison des deux systèmes orthographiques du français et de l'espagnol, nous remarquons trois points importants :

- Même si dans les deux langues il y a des graphèmes ils ne suivent pas les mêmes normes de formation ; la langue française présente une polyvalence des unités graphiques ; un même graphème peut avoir plusieurs valeurs, ce qui fait que l'orthographe française ne peut pas être réduite à la transcription de l'oral. (Gardes, 2018, p.56).
- Comme l'indique Bénaben, en français comme en espagnol la fréquence consonne voyelle CV est plus fréquente que CCV, VC, CCVC, VCC, CVCC et CCVCC néanmoins, en espagnol le *s* ne se trouve pas avec une autre consonne à l'initiale d'un mot : *sb* sbire, *sp* sportif, *st* steak, *sk* skier (Op. Cit., p. 20.). À ce propos, il faut remarquer que la syllabation en espagnol reprend le mot avec toutes les lettres tandis qu'en français la syllabation phonique ne comprend pas les voyelles et les consonnes muettes.
- La mixité des systèmes d'écriture fait que la correspondance phonographique n'est pas identique dans les écritures alphabétiques : en espagnol les phonèmes avec plusieurs représentations graphiques et le français avec sa pluralité

d'accents font qu'on ne peut pas parler d'une haute transparence phonographique pour l'espagnol ni d'une opacité pour celle du français. (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p. 131.).

2.1.4 Lexique et grammaire

2.1.4.1 Morphologie lexicale et grammaticale

La morphologie se comprend comme l'étude des mots, elle décrit et justifie sa forme ; on distingue d'une part la morphologie lexicale qui décrit la dérivation et composition des mots, d'autre part la morphologie flexionnelle ou grammaticale (variation selon les catégories du genre et nombre, les désinences verbales). (Riegel et al. Op. Cit., p.887 ; Bénaben. Op. Cit., p.36.). La formation des mots en espagnol et en français comporte ces deux éléments.

2.1.4.1.1 Morphologie lexicale

Les lexèmes ou morphèmes lexicaux : ce sont des éléments porteurs de renseignements sémantiques ; ils possèdent des mécanismes de formation : la composition, la dérivation, la parasynthèse et la conversion que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau 1. Morphologie lexicale de l'espagnol et du français

<i>La composition (Composant orthographique)</i>	<i>La composition (Composant sémantique)</i>	<i>La dérivation</i>	<i>La parasynthèse</i>	<i>La conversion ou dérivation impropre</i>	<i>D'autres processus de formation</i>
<p>Formation d'un mot par l'union de deux ou plusieurs mots.</p> <p>- Composant orthographique :</p> <p>- nom-nom : un/unos coliflor/s -fleur/choux-fleurs)</p> <p>- nom-adjectif (un/una caradura, un/une sans-gêne).</p> <p>- adjectif-adjectif (agridulce/s, une/une/des aigre/s-doux/ce/s)</p> <p>- préposition-nom (ante todo, avant tout, sobretodo, surtout)</p> <p>- verbe-nom (abrelatas, ouvre-boîte),</p>	<p>Formé par syntagmes ou groupes de mots qui ont un sens propre ; ils répondent à trois structures :</p> <p>- nom-nom : Chou-fleur</p> <p>- nom-groupe prépositionnelle : máquina de coser, machine à coudre)</p> <p>- nom-adjectif Contestador automático, (répondeur automatique).</p>	<p>Formation des nouveaux mots, il s'agit d'ajouter des morphèmes à une base lexicale.</p> <p>- Les préfixes se placent avant la base lexicale (suboficial, sous-officier, prefabricar-préfabriquer, unilateral-unilatéral, hipermercado-hypermarché, imposible-impossible. Il y a aussi des mots qui sont des thèmes gréco-latins (seudociencia/pseudociencia-pseudoscience).</p> <p>- Les suffixes se placent après la base lexicale, ils ont deux types :</p> <p>- les diminutifs qui donnent une idée de petitesse ou de fragilité : amor-amorío (amour-amourette) flaco/a-flacucho/a, maigre-maigrelet/te</p> <p>- les péjoratifs qui changent la base et la catégorie grammaticale (cruel-crueldad, cruel-cruauté, mover-movimiento, mouvoir-mouvement, trimestre-trimestral, trimestre-trimestriel/le,</p>	<p>Elle comprend la formation des mots en utilisant un préfixe et un suffixe à la base lexicale du mot qui peut être :</p> <p>- un verbe (<u>interminable</u>, <u>interminable</u>)</p> <p>- un adverbe (<u>acercar</u>,</p> <p>- un nom (<u>anochecer</u>),) ou un adjectif (<u>engordar</u>)</p> <p>(Elle s'applique en espagnol, cependant nous trouvons qu'il y a quelques ressemblances avec</p>	<p>Elle comprend le changement de la catégorie grammaticale sans aucune modification formelle même si en espagnol on ne parle pas de conversion, nous trouvons quelques exemples :</p> <p>*Des noms provenant :</p> <p>- d'adjectifs : (el verdadero-le vrai),</p> <p>- De pronoms (un nada-un rien)</p> <p>- de prépositions (los antes-les avants)</p> <p>- d'adverbes (les pourquoi)</p>	<p>- L'abréviation (la troncation d'un mot en gardant le début ou la fin du mot : el compu-l'ordi)</p> <p>- les emprunts (des mots originaires d'autres langues : le hardware, le weekend, la pizza</p> <p>- les mots valises (c'est peu fréquent, il s'agit de prendre le début d'un mot et le coller à la fin d'un autre</p>

<p>-verbe-verbe (vaivén, va-et-vient)</p> <p>-verbe-pronom ou vice-versa (cualquiera, n'importe qui),</p> <p>-verbe-adverbe ou vice-versa (menospreciar, sous-estimer, bienestar bien-être)</p> <p>-adverbe-adverbe (antier, avant-hier).</p>	<p>-Il y a aussi des mots savants ou formes avec des composants gréco-latins (antropología-anthropologie, polivalencia-ployvalence).</p>	<p>temer-terrible, craindre-craintif/ve, lejos-lejano, loin-lointain, nieve-nevar, neige-neiger, mojado-mojar, trempé-trempé, franca-francamente, franche-franchement).</p> <p>-il y en a d'autres qui ne changent pas la base : campesino-campesinado, paysan-paysannerie, social-socialista, social-socialiste et les « verbes deverbales » en espagnol llover-lloviznar (pleuvoir)</p>	<p>la langue française au niveau des verbes et adverbes)</p>	<p>-de conjonctions (los peros, les mais).</p> <p>*Des adjectifs provenant :</p> <p>-de noms : (un átomo-un atome -atomique)</p> <p>-adverbes (una casa bien, une maison bien)</p> <p>-des adverbes provenant : d'adjectifs (hablar débil-parler faible).</p>	<p>français, français)</p> <p>- les onomatopées (formation des mots par imitation des sons (le tic-tac, guau) et la siglaison (ce sont les lettres de mots l'ONU, l'OCDE).</p>
---	--	---	--	---	--

Adaptation des notions exposées par Riegel, Pellat & Rioul, (1994) Grammaire méthodique du français. *Grammaire et lexique* ; Bénaben, (2002) Manuel de linguistique espagnole. *La morphosyntaxe* et Gardes, (2018) La grammaire. *Qu'est-ce que la morphologie*

2.1.4.1.2 Les morphèmes grammaticaux

Ils sont porteurs des renseignements grammaticaux, leur signification est linguistique et dépend des conditions d'emploi (syntaxe). Il s'agit de la façon dont un morphème lexical se combine à des grammèmes qui expriment des contenus grammaticaux. Nous avons des mots avec lexème (des noms, des adjectifs, des verbes et adverbess) et des mots sans lexème (les déterminants, des pronoms, des prépositions, des conjonctions et interjections).

Pour les mots avec lexème nous avons deux types de morphologie : la dérivationnelle par rapport au lexique que nous venons d'exprimer dans le passage précédent de morphèmes lexicaux ; et la flexionnelle qui est liée à la morphosyntaxe. Le morphème flexionnel a deux types : le nominal (apporte information de genre et nombre : *argentino/a-argentin/ne*) et le verbal (désinences verbales : *estudiabas-étudiais, estudiaste-as étudié, estudiaras - étudieras*).

- **Conclusion intermédiaire**

Comme nous pouvons voir, la formation de mots dans les deux langues suit les mêmes règles même si nous trouvons quelques différences au niveau de la composition de mots en ce qui concerne la parasynthèse et la conversion. Au niveau des morphèmes grammaticaux plus spécifiquement des désinences verbales, l'espagnol et le français ont des modes verbaux⁹ : l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et les formes impersonnelles ; ils sont formés par des temps simples et des temps composés ; les verbes selon leur terminaison peuvent être de trois types : les verbes finis en *ar, er et ir* pour l'espagnol ; en *er, ir, indre oir et ettre* pour le français ; nous les appelons des verbes réguliers ou irréguliers.

Néanmoins, au niveau de la conjugaison de quelques verbes nous trouvons qu'en français il n'y a pas de différence entre la première, deuxième et troisième personne du singulier : je parle, elle parle, je finis, tu finis. En espagnol nous trouvons aussi ce phénomène avec la troisième et quatrième personne du singulier : él/ella estudia (il/elle étudie), usted estudia (vous étudiez) et la deuxième personne du pluriel et la dernière : ustedes estudian ellos/ellas estudian (vous étudiez-ils/elles étudient). La langue espagnole présente des variantes

⁹ Voir Grégoire et Thiévenaz (2013) Grammaire progressive du français niveau Intermédiaire ; González et Romero (2004) Eco 1 curso de español modular lengua extranjera

avec l'usage du pronom *usted* (vous) ; en Espagne survit le pronom *vosotros*, il est utilisé au lieu de *usted/ustedes* (vous), donc on pourrait dire : « vosotros estúdiais », ce qui permettrait de faire la différenciation. Il existe aussi une variante qu'on appelle « le voseo » il s'agit de remplacer le *tú* (deuxième personne du singulier) par le « vos » ce qui implique une conjugaison particulière (*tú piensas, vos pensás*). Le *voseo* est surtout présent en Argentine, Bolivie, au Costa Rica, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay et Uruguay.

En somme, les études spécifiques sur l'analyse comparative de l'écriture de ces deux langues ne sont pas assez nombreuses, sans doute car elles sont considérées comme très proches par leur racine latine. Cependant, une étude faite par Fisher (2009) sur l'œuvre de Dupuy (1986) montre qu'au niveau lexical la langue espagnole est plus riche (nombre de synonymes et suffixation) et qu'au niveau de la formation des phrases l'espagnol se caractérise par une « facilité syntaxique » (utilisation des prépositions, des pronoms sujets, utilisation des articles, entre autres). Le fait à remarquer selon Fisher (p. 9) est que pour un étudiant bilingue le plus important est la notion d'échange entre les deux langues, donc il s'agit d'une connaissance culturelle des deux pays, car la langue est un vecteur de communication et par conséquent un moyen d'altérité.

Nous allons à présent aborder la question des dernières réformes orthographiques dans les deux langues car l'orthographe est l'un des axes qui intéresse notre étude.

2.2 Les réformes orthographiques

Pour la langue espagnole nous avons eu une réforme qui a été présentée officiellement le 17 décembre 2010 dans une session avec la Real Academia Española (RAE) et l'Asociación de Academias de la lengua española (ASALE)¹⁰. Pour la langue française une série de rectifications orthographiques ont été proposées en 1990 (Biderman et Jecic, 2006) et une autre série de propositions concernant « l'écriture inclusive » a été faite en 2017 (Bordenet, 2017). Dans le tableau ci-dessous nous présentons les principaux changements pour chacune des langues :

¹⁰ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Ortografía de la lengua española. Madrid : Espasa, 2010.

Tableau 2. Reforme orthographique des langues en contact

Modification	Espagnol	Français
Alphabet	<ul style="list-style-type: none"> -Suppression des digrammes <i>ch</i> et <i>ll</i> de l'alphabet mais ils ne sont pas supprimés de l'écriture, de cette manière l'alphabet comporte maintenant 27 lettres (voyelles et consonnes). -Adoption d'un seul nom pour chaque lettre de l'alphabet, car quelques lettres avaient plus d'un nom c'est le cas de <i>b</i>, <i>v</i>, <i>w</i>, <i>i</i> et <i>y</i>. 	
Substitution	Substitution par graphies propres de l'espagnol, c'est le cas de la lettre <i>q</i> qui représente le phonème /k/ se change par la lettre <i>C</i> (Kánguro-Cánguro), dans le cas où les graphies étymologiques doivent s'écrire avec <i>q</i> elles seront considérées comme des emprunts.	
Accents	<ul style="list-style-type: none"> - La suppression des accents de quelques mots : les diphtongues, les triptongues (séquence de voyelles articulant une seule syllabe : <i>guíon/guion</i>, <i>estabáis/estabais</i>). - Suppression de l'accent diacritique dans l'adverbe <i>solo él estaba solo</i> (il était tout seul), <i>Yo solo tenía que hablar con él</i> (Je devais seulement parler avec lui) et les pronoms démonstratifs : <i>este cuaderno/aquella calle</i> (ce cahier, cette rue). - Suppression de l'accent diacritique dans la conjonction disjonctive « <i>o</i> » entre chiffres (1 <i>o</i> 2). 	<ul style="list-style-type: none"> -L'accent circonflexe disparaît sur le <i>i</i> et le <i>u</i> (la chaîne, le cou^t) sauf cas d'homophonie à distinguer (<i>jeune / jeûne</i>) - l'accent grave (plutôt que l'accent aigu) dans un certain nombre de mots (pour régulariser leur orthographe) : événement/ évènement ; réglementaire/ règlementaire <p>Le tréma est déplacé sur la lettre <i>u</i> prononcée dans les suites <i>-güe-</i> et <i>-güi-</i>, et est ajouté dans quelques mots. Ex. : <i>aigüe</i>, <i>ambigüe</i> ; <i>ambigüité</i> ; <i>argüer</i></p>
Numéraux		Les numéraux composés sont systématiquement reliés par des traits d'union. Ex. : <i>vingt-et-un</i> , <i>deux-cents</i> , <i>un-million-cent</i> , <i>trente-et-unième</i>
Pluriel de noms composés		Dans les noms composés du type <i>pèse-lettre</i> (verbe + nom) ou <i>sans-abri</i> (préposition + nom), le second élément prend la marque du pluriel seulement et toujours lorsque le mot est au pluriel. Ex. : <i>un compte-goutte/des compte-gouttes</i> ; <i>un après-midi/des après-midis</i>
Désinences verbales		- Les verbes en <i>-eler</i> ou <i>-eter</i> se conjuguent maintenant, tous sur le modèle de <i>peler</i> ou <i>d'acheter</i> . Sauf <i>appeler</i> et <i>jeter</i> et leurs composés.

Soudure	Normes d'écriture des préfixes (sans trait d'union : antiadhérente (antiadhérente), antirrobo (antivol))	La soudure s'impose dans un certain nombre de mots : contrappel, entretemps, extraterrestre, tictac, weekend, portemonnaie.
Emprunts	Ils s'écrivent sans aucune remarque et sont soumis aux règles d'accentuation de l'espagnol : ballet, paddle.	Ils forment leur pluriel de la même manière que les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'appliquent aux mots français. Ex. : des matchs, des miss, révolver

Ce tableau est une adaptation des principaux changements à l'orthographe proposés par les réformes de 1990 pour le français et 2010 pour l'espagnol.

Comme nous pouvons voir dans le tableau chaque réforme a eu des points différents de traitement ; néanmoins en ce qui concerne les accents, soudures et emprunts, nous trouvons qu'il y a des points communs. Dans les deux langues ont été supprimés quelques accents ; en espagnol l'accent des mots homophones (mi-mi, solo [mon-moi]) et les mots composés par une séquence de deux ou trois voyelles. En français nous avons aussi la suppression de l'accent circonflexe sur les voyelles *i* et *u*, l'utilisation de l'accent grave dans certains mots et le tréma sur *u* ; en espagnol nous avons aussi le tréma sur *u* quand *g* est suivi d'*e* et *i* (agüero-augure pingüino-pingouin). En ce qui concerne à la soudure en espagnol elle est adoptée surtout au niveau des préfixes, en français nous les trouvons dans quelques mots. Pour les emprunts, dans les deux langues ils sont soumis aux règles de chaque langue.

Ces réformes ont été conçues dans le but d'unifier l'écriture et éviter des confusions. Néanmoins, dans le cas de l'espagnol les conventions de modifications surtout celles qui concernent les accents sont seulement orthographiques ce qui n'implique pas que les locuteurs doivent changer la manière dont ils prononcent. Cette réforme a reçu des critiques ; d'après Martínez le fait de publier une réforme avec seulement 10 ans d'écart avec la dernière montre qu'on est passé d'une orthographe faible à une orthographe pléthorique et débordante (Martínez, 2011, p. 2). Dans le cas de la réforme orthographique française, les étudiants français connaissent moins les modifications par rapport aux étudiants belges, cependant on constate que les étudiants français en général pratiquent les nouvelles règles de l'orthographe (Encrevé, 2006).

Chapitre 3. Compétence écrite.

Étant donné que notre étude s'intéresse à l'analyse de difficultés rédactionnelles en production écrite en français L2 chez un groupe spécifique d'hispanophones, nous définissons le concept de compétence écrite dans les deux langues. Ensuite nous évoquons les processus cognitifs qui rendent possible l'activité scripturale, puis nous abordons le rôle de la production écrite dans l'apprentissage de la L2 ainsi que les caractéristiques des textes écrits en L2 et l'influence de la L1 sur les écrits en L2.

3.1. Vers le concept

La compétence écrite est un sujet qui comprend un niveau de complexité dû à la maîtrise des éléments linguistiques et psychologiques qu'elle demande. D'après Dabène la compétence scripturale est un ensemble de composants qui se traduit dans le fonctionnement linguistique et social à travers lesquels on rend possible la production et la réception de l'écrit. (Dabène,1987). Dans ce contexte on peut considérer la compétence écrite comme une activité langagière conçue à travers des productions écrites, lesquelles demandent un processus rédactionnel qui comporte une linguistique textuelle et la mise en place des éléments discursifs (Péry-Woodley,1993, p. 23).

À cet égard, la compétence écrite n'est pas une habileté avec laquelle on naît mais une habileté qui s'acquiert au fur et mesure, il s'agit d'un processus d'enseignement et d'apprentissage qui demande la mise en place d'opérations mentales (Serafini, 1994). D'après Cornaire et Raymond. (1999, p.18) il y a trois niveaux de mémoire qui rendent possible l'accès à l'information : mémoire sensorielle, mémoire à long terme et mémoire à court terme. Dans une situation scripturale, l'individu aura un échange entre ces trois niveaux : au début il sélectionne l'information à partir de la mémoire sensorielle, ensuite la mémoire à court terme lui attribue un sens lequel est conditionné par la mémoire à long terme.

La capacité d'écrire implique alors un ensemble d'habiletés : cognitive (stratégies d'écriture), une connaissance linguistique (aspects syntaxiques, sémantiques et sociolinguistiques) et d'autres aspects qui affectent la production (la ponctuation, l'orthographe, la cohérence et la cohésion textuelle). (Canale et Swain, 1980). L'acte d'écrire

est la capacité d'exprimer l'information sous forme cohérente afin que d'autres comprennent (Cassany, 1993, p.13)

Comme nous pouvons voir la compétence écrite se comprend comme une activité de production qui demande la maîtrise des éléments linguistiques et sociolinguistiques ; c'est aussi le cas dans le domaine de la didactique de langues étrangères. D'après le Cadre commun de référence pour les langues (CCERL, 2001) l'écriture en langue étrangère implique une compétence discursive et fonctionnelle qui comprend la mobilisation de stratégies, de ressources linguistiques et des marqueurs de relation sociale.

Apprendre à écrire soit en langue maternelle soit en langue étrangère implique de savoir que la réussite sera progressive, que rien n'est définitivement appris ; les révisions, les reprises sont abordées dans les pratiques scripturales. (Vigner, 2001, p. 80). La production écrite fait appel à nos opérations psychologiques lesquelles ne sont pas assez définies à cause de leur complexité. C'est le même cas pour l'écrit en langue seconde mais dans ce cas d'autres aspects interviennent comme les aspects culturels, puisque la langue cible ne mobilise pas nécessairement les mêmes références culturelles que la langue maternelle (Bouchard et Latifa, 2012).

3.1.1. Compétence écrite. Acquisition et cognition

L'acquisition de la compétence écrite se développe comme un processus cognitif lequel comprend la mémoire, la connaissance et la maîtrise des éléments linguistiques et sociaux. À ce propos, Dabène exprime l'acquisition de la compétence écrite à travers cinq composants, que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3. Composants de la compétence écrite.

Composante	Définition
Linguistique	Elle est la manifestation de la connaissance de la langue laquelle est représentée dans les aspects lexicaux, morphosyntaxiques et orthographiques. Elle se traduit dans la capacité de l'individu à produire des phrases correctes, à faire un bon usage des outils de la langue. Autrement dit, c'est la mise en place du savoir textuel.
Sémiotique	C'est le savoir sur le fonctionnement du signifiant graphique. Il s'agit de comprendre comment un signifiant s'intègre ou est interprété au sens d'une

	communauté. Dans la compétence écrite, cette composante est en lien avec des aspects d'apprentissage et de tradition.
Sociologique	Elle est la capacité de voir comment ce signifiant fonctionne dans une communauté, c'est savoir dans quelles situations on peut l'utiliser, connaître le sens qui lui est attribué.
Pragmatique	C'est la capacité de voir comment la signification des éléments du langage peut être comprise à condition qu'on connaisse le contexte d'usage. Dans la compétence écrite cette composante est communicative et est intégrée pour les usages de la langue : les actes de parole et les écrits.
Les éléments constitutifs de motivations et représentations	Ils intègrent deux attitudes : l'attraction-répulsion et la compensation. La première attitude fait référence aux sentiments de tension du sujet scripteur, la deuxième au besoin de reconnaissance.

Adaptation des composantes de la compétence écrite de Michel Dabène (1987, p.p. 43-65)

Les composants décrits ci-dessus attestent que la compétence écrite est constituée des aspects normatifs de la langue mais en même temps des aspects sociaux et psychologiques. La production d'un écrit est une activité cognitive intégrant des composantes et mécanismes mentaux qui s'activent face à l'activité scripturale (Esperet,1990). À ce propos, Barré-Miniac souligne :

C'est que produire un texte, quelle que soit la situation de production et la nature du texte à produire, mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes : des compétences en matière de langue écrite bien évidemment, mais aussi de décision [...] la capacité d'analyse des situations de production, et des enjeux, personnels, sociaux, professionnels ou institutionnels qui y sont associés. (2000, p. 20).

Dès cette perspective, entrer dans l'écrit n'est pas seulement une affaire de réflexion cognitive mais aussi une affaire d'acculturation (Chauveau, 1997 cité par Catherine Frier, 2016, p. 30). Comme l'indique Frier l'acculturation est le processus qui permet à l'individu d'entrer dans le monde de l'écrit et d'acquérir des nouveaux savoirs et usages (Op. Cit., p. 31.).

Compte tenu de ces notions théoriques exposées, nous pouvons dire que la compétence écrite peut se mesurer dans un discours finalement produit : l'écrit. D'après Guernier et Barré-Miniac (2009, p. 143) l'écrit comprend trois dimensions : la dimension épistémique (construction de connaissances), la dimension sociale (la normalisation scripturale) et la dimension psychologique (le rapport à l'écrit). Dans le schéma ci-dessous nous présentons ces trois domaines :

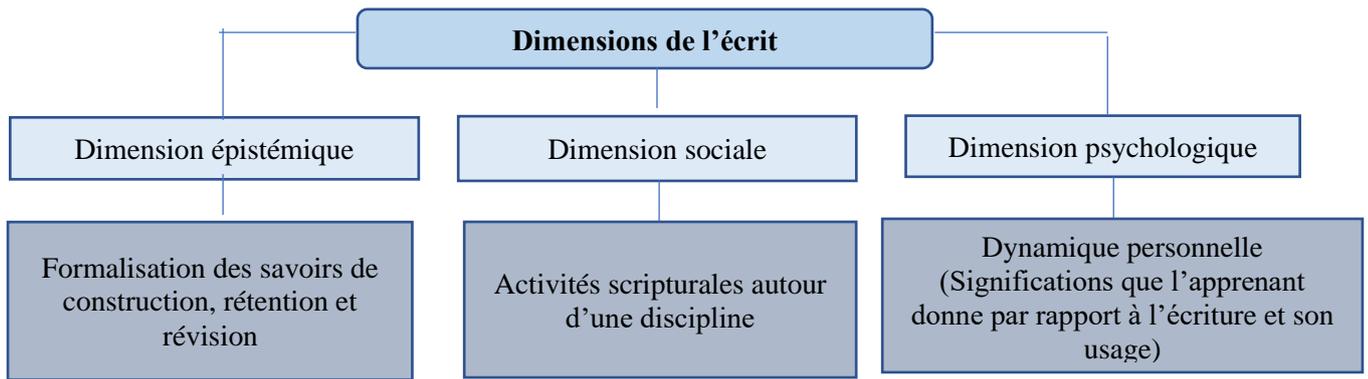


Figure 1. Dimensions de l'écrit. Adaptation Guernier et Barré-De-Miniac (2009, p. 43)

Les dimensions de l'écrit exposées ci-dessus nous permettent de dire que l'étude de la compétence écrite comprend une diversité et une complexité de facteurs ; d'une part nous avons des facteurs subjectifs liés à l'usager (dimension psychologique) et d'autre part la formalisation et apprentissage de la langue écrite (systèmes d'apprentissage).

3.2 L'écrit en FLE. Enseignement/Apprentissage. Caractéristiques et processus

La didactique de la production écrite en L2 a évolué ces dernières années, elle a été conditionnée par les différentes méthodes d'enseignement lesquelles sont en lien avec l'approche pédagogique (grammaire-traduction, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle, cognitive et communicative) (Cornaire et Raymond, 1999, p. 3). À ce propos, Buridant et Pellat affirment qu'il faut établir un équilibre entre l'écrit et l'oral dans l'enseignement de langues étrangères (1994, p. 8). D'après Buridant les difficultés pour l'apprenant de FLE sont en lien avec l'écart du registre de langue et l'écart syntagmatique (1994, p.17), l'apprenant étranger semble être plus sensible à la distorsion entre les redondances de l'écrit et l'économie de l'oral ; un exemple clair est celui de la négation.

Le français est une langue d'orthographe opaque qui exige une attention aux éléments syntaxiques afin de bien écrire les accords grammaticaux qui sont identiques à l'oral ; de plus, les éléments prosodiques : pause, intonation, accent, la non-prononciation de quelques lettres *s*, *ss*, *b* et *v* et l'identification des phonèmes eau [o], ai [mɛ] entre autres posent des nombreux problèmes. Dans notre cas il s'agit des personnes dont la langue maternelle a une orthographe

plus transparente qui n'a pas beaucoup de différence entre l'oral et l'écrit. D'après Catach, si les signes de base des deux langues étaient joints systématiquement à celui des phonèmes avec l'alphabet phonétique international les difficultés seraient mieux traités (Catach, 1995 p.24).

Par ailleurs, le registre de langue est un facteur à prendre en compte ; à l'oral le français comporte des expressions qui sont rarement utilisées à l'écrit, par exemple : *j'étais crevé* au lieu de *j'étais fatigué*, *elle a mal au crâne* au lieu d'*elle a mal à la tête*, ou l'expression « *du coup* ». La variation oral/écrit constitue une variabilité des composants sociaux et stylistiques, la langue française comprend des différences importantes entre les usages oraux et écrits (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p. 52).

Dans le colloque sur l'écrit en FLE organisé en octobre 1991 à Strasbourg¹¹ ont été abordés trois sujets : les approches cognitives de l'écrit, oral/écrit et la didactique et les méthodes d'application. Le premier axe s'intéresse aux capacités de production langagière en lien avec la capacité d'interprétation, le deuxième au rôle de l'écrit dans la prononciation du français ainsi que la discrimination entre archiphonème et les phonèmes vocaliques voisins ; le dernier s'intéresse aux outils linguistiques et leur utilisation en didactique.

En tenant compte de ces trois axes, la didactique de l'écrit en FLE fait face à un double défi : faire entrer les apprenants dans l'écrit comme des sujets sociaux capables d'interpréter les codes sociaux et culturels et aider à développer chez eux les aptitudes de savoir-faire textuel. L'acquisition des compétences scripturales ne peut pas être considérée comme un résultat automatique d'enseignement/apprentissage des caractéristiques de la langue. (Barré-de-Miniac, 1998, p.13)

Par ailleurs, développer la compétence écrite en langue étrangère est un processus qui déclenche des difficultés, d'après Vigner (1993) l'origine des difficultés de l'écrit en L2 est liée au choix de l'information, sa perception et son traitement, plus qu'à la planification du message. De plus, il y a d'autres aspects comme le temps de rédaction, le répertoire lexical et linguistique limité selon le niveau de compétences acquises par l'utilisateur (Cornaire et Raymond, 1999, p. 66) ; une syntaxe simple peut montrer une stratégie d'inhibition (Scarcella, 1994) afin d'éviter de prendre des risques dans l'usage de structures de L2. Afin de franchir ce palier, l'écrit devra prendre place dans trois familles : l'écrit d'accompagnement des apprentissages (prise de notes

¹¹ Colloque l'écrit en FLE, octobre 1991. Centre didactique du français de l'UFR des lettres de l'Université des sciences Humaines de Strasbourg.

du cours afin d'y revenir après), l'écrit d'interaction (formel, standard, familier) et l'écrit de production (l'écriture créative, essais et rapports). (Vigner, 2012, p. 23).

3.2.1 L1 et production écrite en L2.

Les recherches menées sur la production écrite en langue seconde montrent que la langue maternelle joue un rôle dans les productions des apprenants (Cumming, 1989 ; Krashen, 1984 et Zamel, 1982), selon ces auteurs il y a une ressemblance entre les stratégies et les comportements mis en œuvre en L1 et en L2.

D'après Cumming (1989) il y a deux approches dans le processus d'écriture en langue seconde : l'approche indirecte et directe. Ces approches se basent sur l'observation des processus et comportements que les individus adoptent pendant les processus d'écriture en L2¹² ; les conclusions de ces études montrent que les comportements des scripteurs sont très proches en L1 et en L2 même si les stratégies de révision changent pour chaque usager. Des études comme celles de Chelala (1981) ; Jones et Tetroë (1987) (cités par Whalen, 1994) avec des scripteurs hispanophones écrivant en L2 anglais montrent qu'il y a un transfert de compétences entre la L1 et la L2 ; les plannings montrent que les scripteurs planifiaient avec le même niveau d'abstraction bien qu'ils n'aient pas un haut niveau de compétence linguistique en langue seconde.

Ces recherches nous montrent qu'il y a une corrélation très remarquable entre le développement des compétences stratégiques et linguistiques (Whalen, 1994, p. 54). Les stratégies et la réussite au moment d'écrire un texte en L2 varient par rapport au niveau linguistique des scripteurs. Les apprenants de niveau débutant essaient d'utiliser différentes stratégies cognitives afin d'accomplir les exigences de la tâche scripturale tandis que les apprenants de niveau intermédiaire rédigent en premier leur écrit en langue maternelle et après le rédigent en L2 ; pour ceux de niveau avancé ils conservent la structure du texte à travers la répétition des idées. (Jacobs 1982, Scarella, 1984 ; Uzawa et Cumming 1989).

Tous ces aspects nous permettent de dire que l'apprenant d'une L2 fait une conceptualisation, une prise de conscience des phénomènes langagiers l'amenant à comparer deux procédures en L1 et L2. Cette comparaison est souvent accompagnée des codes lexicaux

¹² Voir Zamel, 1983, p. 165-187 ; Gaskill, 1986.

et morphosyntaxiques ce qui implique une compréhension des normes d'usage de chaque langue. Donc l'apprenant peut faire des hypothèses et créer ses propres règles de fonctionnement de L2. (Pendanx, 1993, 1995 ; Porquier, 1991).

Les études que nous venons de présenter sont surtout entre l'anglais et le français ou l'espagnol et l'anglais. Cependant, nous avons trouvé deux études qui parlent spécifiquement de l'influence de l'espagnol L1 sur le français L2. La première a été réalisée par Rey Von Allmen (1982) et la deuxième par Alvarado (2016). La première étude a pu constater qu'il y a des erreurs liées aux composants linguistiques par l'influence de la langue maternelle (interférences linguistiques) autant qu'orthographiques (axe syntagmatique et paradigmatic). La deuxième étude s'intéresse au rôle que joue l'espagnol L1 sur l'acquisition du placement des pronoms compléments. D'après Alvarado (2016, p. 131) la langue maternelle est plutôt considérée comme la source principale des structures ; dans le cas de l'espagnol et du français, langues apparentées, les apprenants ont tendance à généraliser les similitudes ce qui aboutit à des productions non conformes.

En somme, nous pouvons dire que l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère est indéniable. À ce propos il convient d'étudier les types de transfert afin de mieux comprendre leur rôle accélérateur ou de frein dans l'acquisition d'une L2. Dans le chapitre suivant nous allons aborder les modèles de recherche pour analyser les langues en contact.

Chapitre 4. Le transfert linguistique. Concept et modèles d'analyse

Etant donné que notre recherche s'intéresse à l'analyse des difficultés rédactionnelles en FLE dans un groupe d'adultes hispanophones, dans ce chapitre nous allons aborder les recherches s'intéressant aux relations entre les langues afin d'établir une grille d'analyse pour notre corpus. Au début nous allons tout d'abord présenter la notion de transfert linguistique et ses caractéristiques, ensuite nous montrerons comment elle a été conçue dans les principales études de langues en contact : l'analyse contrastive et l'hypothèse d'interlangue ; finalement nous parlons de l'analyse d'erreurs.

4.1 Notion de transfert linguistique

Comme nous avons vu dans le chapitre précédent les relations des langues en contact mettent en évidence les stratégies que les usagers mettent en place afin de communiquer dans une L2. Dans notre cadre de recherche, il nous semble important de parler plus spécifiquement du transfert linguistique comme stratégie de communication dans la compétence écrite en L2.

Le transfert linguistique se comprend comme un support cognitif qui aide l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une L2. À ce propos, divers auteurs ont défini cette notion. Pour Crystal le terme de transfert est défini comme "a process in foreign language learning whereby learners carry over what they already know about their first language to the performance in the new language." (1980, p. 362). Selon Monville-Burston les termes de « transfert et influence translinguistique décrivent les effets qui apparaissent au niveau de la conceptualisation, plus spécifiquement dans l'utilisation d'un item spécifique lexical ou structure, due à la connaissance qu'on a d'une langue quand on en utilise une autre » (2013, p. 18).

D'autres auteurs ont élargi le concept ; selon Debyser le transfert linguistique peut s'interpréter comme « les tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de facilitation pour le transfert et d'inhibition pour les interférences » (1970, p. 37) ; d'après Odlin le transfert peut être défini comme "the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired." (1989, p. 27).

En tenant en compte de ces définitions, la notion de transfert même s'il sert comme support dans le processus d'apprentissage peut tout de même freiner ou provoquer des erreurs dans l'apprentissage d'une L2. Ensuite, nous allons parler de deux types de transfert : le positif et le négatif connu aussi comme interférence.

4.1.1 Le transfert positif

Il est conçu comme le fait de déplacer les connaissances acquises préalablement dans l'apprentissage d'une L1 à une L2. D'après Morville-Burtston, les effets d'influence linguistique d'une L1 sur une L2 peuvent intervenir dans la progression de l'apprentissage et se réduire lorsque l'apprenant devient plus compétent dans la L2. (2013, p. 17) ; cela veut dire que la L1 constitue une base conceptuelle et référentielle sur laquelle les apprenants s'appuient pour construire la représentation qu'ils ont des deux langues.

D'après les études de linguistique contrastive le transfert positif a lieu quand il y a des ressemblances formelles dans les deux langues (Fries, 1945 ; Lado, 1957), en revanche des études postérieures constatent que le transfert positif se produit aussi pour les similitudes perçues par l'utilisateur (Kellerman, 1977 ; 1983). Dans le cas de l'espagnol et du français par exemple : les désinences verbales (él estudia/il étudie) et l'équivalence de quelques mots (pantalón-pantalon, champaña/champagne).

Dans les langues proches ou apparentées, l'importance de la langue maternelle semble être évidente, dans une étude réalisée par Laufer-Dvorkin (1985) où il s'agissait de la similarité des formes en anglais, il a été montré que les individus qui avaient comme L1 des langues romanes avec le même niveau de compétence ont fait moins d'erreurs, car la plupart des mots étaient d'origine latine ce qui a facilité le transfert de sens de leurs langues d'origine.

Ces notions nous permettent de dire que la notion de transfert constitue la base qui permet de développer une bonne compréhension écrite qui se traduirait dans un point de départ pour les activités de lecture et écriture dans une langue étrangère. À ce propos, Cumming (1989, p. 39) a montré que les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans la langue maternelle écrivent de meilleures productions en langue étrangère.

Cependant, le transfert a aussi des effets négatifs sur l'apprentissage d'une L2, pour cette raison nous allons expliquer en quoi consiste la notion de transfert négatif ainsi que le type d'erreurs qu'il peut générer dans l'apprentissage d'une L2.

4.1.2 Le transfert négatif ou interférence

Contrairement au transfert positif, le transfert négatif ou interférence se manifeste quand il y a une extension de la règle de la L1 vers la L2. Dans le cas de nos langues d'étude par exemple l'utilisation du subjonctif avec le verbe espérer : *Espero que tu vayas a la fiesta* (pronom sujet 1+verbe+que+pronom sujet 2+verbe au subjonctif) en français : j'espère que tu vas à la fête. (Pronom sujet 1+verbe+que+pronom sujet 2+verbe à l'indicatif).

La notion de transfert négatif a été abordée par différents auteurs ; Odlin (1989) et Van Overbeke (1976) font une synthèse du concept en proposant une caractérisation des aspects dans lesquels se manifeste la notion de transfert négatif.

Dans cet ordre, Van Overbeke propose dix facteurs qui rendent compte de la manifestation du transfert négatif :

- Le transfert négatif comme processus et résultat
- Le transfert négatif proactif et rétroactif
- Le transfert négatif qui touche le code ou norme linguistique
- Le transfert négatif qui concerne les attitudes sociolinguistiques
- Le transfert négatif de formes libres et obligatoires
- Le transfert négatif segmental (phonèmes, monèmes) ; transfert négatif suprasegmental (prosodie et intonation)
- Transfert négatif au niveau d'articulation (des formes phoniques et phonèmes)
- Transfert négatif au niveau grammatical et lexical
- Transfert négatif morphologique et syntaxique
- Transfert négatif inter et intralinguistique
- Transfert négatif dénotatif et connotatif

Dans ce même ordre et pour appuyer les notions décrites ci-dessus, Odlin (1989) établit des facteurs liés au transfert négatif qui affectent la communication, il détermine les formes utilisées par un individu non-natif ; il distingue quatre facteurs au niveau du discours. Pour mieux les illustrer nous allons citer quelques exemples tirés de notre corpus :

- Sous-production : Il s'agit de la non-production de certaines structures ; la sous-production est associée à une stratégie d'inhibition laquelle a lieu quand l'utilisateur d'une L2 évite d'utiliser quelques structures car il les considère très complexes.
- Superproduction : L'utilisation de phrases trop simples, dans ce cas la superproduction peut être une conséquence de la sous-production.
- Malentendu/quiproquo : Il s'agit de l'influence des structures de L1 sur L2, lesquelles affectent l'interprétation des messages : les malentendus sont associés à la non-maîtrise phonologique, à l'ordre des mots (structure de chaque langue) et aux aspects culturels qui ne sont pas transférables de L1 à L2. Par exemple : « *Pas beaucoup de temps est passé pour me rendre compte que je serais seul dans tous les aspects pendant cette année scolaire* »
- Erreurs : Elles sont le résultat des ressemblances et des différences entre L1 et L2, il existe trois types : les substitutions, les calques et les hypercorrections.
 - Les substitutions : ont lieu lorsque on emploie des formes de L1 sur L2, par exemple : « *La bande était une bande néerlandaise* ».
 - Les calques : sont ceux qui rend compte de la structure de L1, par exemple « *Les examens DELF et DALF commencent au moment **quand** on débute dans l'écriture. Mais comment on peut faire pour bien écrire si on n'a pas l'habitude d'écrire **ni** dans la propre langue* ».
 - Les hypercorrections : sont associées à l'altération des structures, usage excessif de quelques mots ou des erreurs phonétiques, par exemple : « *il a acheté **le ticket** et une semaine après il m'a envoyé **le ticket** par la poste* ».

D'après ces auteurs, les facteurs nommés ci-dessus peuvent varier selon le contexte social et éducatif de l'individu ce qui fait qu'il n'y a pas une généralisation ou un ordre hiérarchique. À cet égard, dans le cadre de notre recherche, nos témoins ont tous la même langue

maternelle mais ils ont des différents contextes académiques et culturels ; cependant la fréquence de certaines difficultés rédactionnelles en FLE ainsi que la non-fréquence d'autres erreurs nous ont permis d'établir un corpus relativement homogène. Par ailleurs, les facteurs de sous-production et super production appuient la caractérisation que font Cornaire et Raymond (1999, p. 64) des textes écrits en L2, qui parlent de « lexique limité » ou de « syntaxe simple », ces caractéristiques variant selon le niveau de L2. Ces aspects peuvent être associés à un répertoire de stratégies inadéquat ou à une compétence linguistique qui ne correspond pas à la compétence littéracique en langue 1.

4.2 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive dans l'apprentissage de langues étrangères a fait l'objet d'études relativement anciennes. Parmi les précurseurs de ces études nous trouvons Fries qui déclarait que la manière d'apprendre une L2 était liée aux outils pédagogiques qui avaient comme base la description scientifique parallèle de la langue à apprendre et de la langue maternelle (1945, p. 9).

Dans cette même courant nous trouvons Lado (1957) qui a fait aussi une caractérisation de l'enseignement des langues. Cette caractérisation comporte une méthode de description de langues au niveau oral, une comparaison entre les langues afin de confronter les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques et sur la base de cette comparaison il établit des similitudes et des différences. Selon cet auteur les personnes qui apprennent une langue étrangère ont tendance à transférer les particularités sémantiques et formelles de la langue source L1 ; de cette manière ce qui est semblable est aisément transféré et ce qui ne l'est pas constitue l'origine au transfert négatif.

Ces études d'analyse contrastive ont inspiré d'autres études comme celle de Di Pietro, lequel se centre sur un modèle génératif et transformationnel ; il s'agit de montrer la façon dont la langue interprète des traits universaux communs sous formes de surface spécifique. (1968, p. 68). Donc, ces théories nous permettent de dire que selon le niveau de différences dans les structures de L1 et L2 nous pouvons parler d'un niveau de difficulté dans l'acquisition de L2. À ce propos, Stockwell, Bowen et Martin (1965) font une analyse des structures sémantiques et fonctionnelles de l'espagnol et l'anglais. Cette analyse est reprise par Larsen-Freeman et Long (1993). Nous avons fait une adaptation entre les langues en contact espagnol langue

maternelle et français langue étrangère en prenant des exemples de notre corpus quand cela a été possible.

Tableau 4. Niveau de difficultés

<i>Type de difficulté</i>	<i>Exemple</i>
Différence/divergence	Cuando : Quand, où « el momento cuando se inicia en la escritura (Au moment quand on débute dans l'écriture »
Élément nouveau inexistant dans L1	Pronom complément en : « On ne voit pas souvent des étrangers dans mon pays, on ne les voit pas souvent » COD au lieu du pronom complément EN .
Élément inexistant en L2	*Emploi de la préposition « a » en espagnol avec le futur proche « Yo voy a comer afuera (je vais manger dehors »
Coïncidence	L'adverbe de quantité plus." Yo habría encontrado todo más simpático ..." (J'aurais tout trouvé tous plus sympa...).
Équivalence	Concordance de genre/nombre : J'avais les capacités linguistiques

(Adaptación de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1991, p. 54).

**Exemple adapté elementos de la sintaxis comparada francesa y española. García et Martín 1986, p. 5*

Donc, selon ces études la plupart des erreurs sont dues à l'influence de la langue maternelle qui influence le traitement linguistique des structures de L2 donnant origine au transfert négatif. D'après Porquier dans la didactique des langues, l'analyse contrastive induit des pratiques d'enseignement qui seront susceptibles de susciter ou renforcer des formes ou structures jugées comme complexes afin de souligner les particularités et suggérer à l'apprenant des associations ponctuelles (1991, p. 205). Dans cette perspective L. Dabène (1992 ;1994) et Postigo (1998) nomment la langue maternelle comme la langue vernaculaire pour essayer de traduire et de comprendre les caractéristiques des contextes des langues en contact.

4.3 L'hypothèse de l'interlangue

Ce concept a reçu différentes appellations selon les auteurs. « Compétence transitoire » Corder (1967) « systèmes approximatifs » Nemser (1971), « Interlangue » Selinker (1972) « Système intermédiaire » Porquier (1976). Tous ces auteurs affirment que l'apprentissage d'une langue étrangère amène l'apprenant à développer un système propre de règles qu'il met en place dans les productions en langue étrangère.

D'après Porquier l'interlangue opère alors sur les compétences qui émergent du processus d'apprentissage d'une L2 et du traitement que l'utilisateur leur donne, il s'agit alors de décrire les grammaires intériorisées pendant les activités langagières (Op. Cit., p. 216). Il s'agit alors d'une compétence transitoire dans laquelle l'utilisateur fera des hypothèses sur les normes linguistiques de L2.

Pour appuyer cette notion le travail de Larsen-Freeman et Long va dans le même sens : « After initial exposure to the target language (TL), learners would form hypotheses about the nature of certain TL rules. They would then test their hypotheses by applying them to produce TL utterances » (1991, p. 58). Celui de Moirand également : « L'exposition à la langue permet d'intégrer certains éléments de cette langue et certaines données sur son fonctionnement à partir de ces données, l'apprenant va faire des hypothèses et réfléchir sur son fonctionnement » (1982, p. 59).

Compte tenu des études présentées préalablement, on peut considérer que l'interlangue obéit aux aspects de l'interlangue qui sont liés à ces aspects cognitifs : la systématique et variabilité, la simplification ou complexification, l'instabilité, la fossilisation et la perméabilité. Nous allons citer quelques exemples tirés de notre corpus qui peuvent obéir à ces aspects d'interlangue, pour cela nous avons fait une adaptation de ce qu'exposent Porquier (1991, p. 219) et Selinker (1972).

- La systématique et variabilité : Création d'un système linguistique propre fonctionnel qui peut être utilisé pour communiquer. « [...] pour écrire mon mémoire de recherche, **laquelle** comportait 130 **des** idées » (lequel).
- La simplification ou complexification : Il s'agit de la sélection et application des stratégies que l'apprenant fait des données langagières, il s'agit alors de comprendre comme il procède plutôt que de parler d'une simplification de données.

- *Instabilité* : Il s'agit d'un état changeant dans lequel l'apprenant construit sa propre grammaire avec le but d'approcher le niveau natif de la langue.
- *Fossilisation* : C'est la tendance à conserver quelques aspects ou normes de l'interlangue quel que soit le niveau de l'individu en L2.
- *Perméabilité* : Cet aspect garde une relation avec celui de l'instabilité ; en effet à cause de cet état changeant, la perméabilité peut être influencée par d'autres systèmes linguistiques. Dans ce cas l'intériorisation de règles de L2 serait influencée par le système de L1.

Finalement, la présence de traits de la langue maternelle dans l'interlangue pourrait se justifier dans un système linguistique intériorisé qui peut s'expliquer par la performance au niveau des codes et des formes de la langue cible. À ce propos, Cumming (1989), Nation et McLaughlin (1986) affirment que le niveau de compétence linguistique se comprend comme les connaissances acquises préalablement, d'où cette influence de la langue maternelle comme outil facilitateur de l'apprentissage de L2.

4.4 L'analyse d'erreurs

Cette méthodologie se développe à partir des années 60. L'analyse d'erreurs se trouve dans le cadre de la linguistique appliquée, elle représente alors un lien entre l'analyse contrastive et l'interlangue. Parmi ses précurseurs nous trouvons Corder (1974) et Porquier (1980).

Dans le cadre de la didactique de langues étrangères l'analyse d'erreurs a permis de décrire, expliquer et corriger les erreurs qui ont lieu pendant l'acquisition. Pour Porquier le rôle de l'analyse d'erreurs a aussi permis une amélioration dans la pratique pédagogique, une modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et apprentissage ; et une contribution dans la conception et le contenu de programmes de formation. (Op. Cit., p. 211). Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme un élément outil et nécessaire d'apprentissage.

4.4.1 Typologie d'erreurs

L'analyse d'erreurs constitue aussi une typologie laquelle comporte des éléments de l'interlangue et de l'analyse contrastive.

Corder (1974), établit trois catégories d'erreurs dans le développement de l'interlangue : erreurs présystématiques, systématiques et post-systématiques. Les premières ont lieu pendant l'acquisition des nouveaux éléments de L2, les deuxièmes sont des hypothèses incorrectes que l'apprenant fait quand il a déjà formé un concept ; les dernières viennent du biais de la langue (l'oubli de quelque structure même déjà utilisée correctement).

D'après Selinker (1972) l'interlangue aurait son origine dans cinq processus : Le transfert linguistique de L1, la généralisation de règles et traces sémantiques de L2, le transfert d'instruction (influence de la méthodologie ou enseignant) ; les stratégies d'apprentissage (actes conscients de l'individu pour mieux comprendre des aspects de L2) et les stratégies de communication (simplification de structures).

Burt et Kiparsky (1974), décrivent deux types d'erreurs : les erreurs globales et les erreurs spécifiques. Les premières concernent la structure globale de la phrase (par exemple conjonction de coordination et subordination) ; les deuxièmes concernent un élément déterminé de la phrase. Richard (1971) parle des erreurs interlinguales et intra-linguales, les premières sont le résultat du transfert négatif ou interférence de la langue maternelle et les deuxièmes sont dues à une généralisation analogique d'un élément de L2 sur un autre, elles semblent s'expliquer par la généralisation de la règle, en français l'erreur la plus commune serait celle des adjectifs : un beau acteur au lieu de bel acteur, un vieux homme au lieu d'un vieil homme ; et le pluriel : les pantalons bleux¹³.

En tenant compte de cette dernière catégorie, nous présentons un tableau de Larsen-Freeman et al. (1993). Nous avons fait une adaptation avec des exemples tirés de notre corpus d'analyse.

¹³ Voir Grégoire et Tiénevaz 2013, p. 54

Tableau 5. Typologie d'erreurs

Typologie de l'erreur		Définition	Exemples tirés du corpus	Explication
Interlingual Interférence		Influence de la langue maternelle sur les productions de la L2	« Ils se comportent différent »	Calque/emprunt de la langue espagnole. Le mot <i>différent</i> peut s'utiliser comme adverbe ou adjectif. Cela dépend du contexte.
Intra linguale	Généralisation	Extension de la règle de la L2 aux contextes non appropriés	« Si on n'a pas l'habitude d'écrire ni dans la propre langue maternelle »	Généralisation de la règle de la double négation <i>ni-ni</i>
	Simplification	Utilisation de la règle sans prendre en compte les exceptions d'usage	« J'aimais bien utiliser m'imagination pour écrire »	Simplification de la règle des adjectifs possessifs sans tenir en compte l'exception : <i>ma ta sa</i> deviennent <i>mon, ton, son</i> devant voyelle ou h muet.
	Erreurs d'apprentissage/développement linguistique	Elles sont faites pendant le processus d'apprentissage.	« J'ai suivi tous les conseils que j'ai lu »	-Difficulté dans l'alternance des temps au passé : passé composé et plus-que-parfait. -Omission de la concordance du COD.
	Erreurs de communication	Stratégies adoptées par l'individu afin de communiquer dans son L2. Emprunts.	« c'était le concert d'une de mes bandes preferes »	Le mot bande n'est pas adéquate dans ce contexte car bande en français veut tissu ou support magnétique.

Ce tableau est une adaptation de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993, p. 59

Richards (1974) ; Richards, J. Platt et H. Platt (1992), parlent aussi des erreurs d'inhibition (l'évitement de certaines structures de L2 que l'apprenant considère complexes) et les erreurs de superproduction (emploi réitératif des éléments déjà acquis de L2).

Après avoir exposé la notion de transfert linguistique et les modèles d'analyse dans lesquels elle s'inscrit nous pouvons constater que la langue maternelle est importante dans les processus d'acquisition d'une L2, son influence peut être jugée comme positive ou négative dans le développement de l'interlangue, cela dépend du contexte linguistique ainsi que des aspects cognitifs de l'individu. Le transfert alors a deux courants : d'une part positif, parce qu'il représente la base sur laquelle s'appuie l'individu au moment où il essaie d'assimiler les structures de L2 ; d'autre part même si le transfert négatif induit des erreurs il permet aussi de mieux comprendre le type d'associations ainsi que les stratégies que met en place une personne qui apprend une langue étrangère.

En ce qui concerne les études comparant spécifiquement des productions écrites de natifs et non natifs, nous n'en avons pas trouvé assez ; d'après Péry-Woodley cela est dû au fait que les études d'interlangue ainsi que de transfert se centrent sur la langue. (1993, p. 41). Cependant, la syntaxe est un aspect qui nous semble très important dans le développement de la compétence écrite en L2, c'est pourquoi nous allons dans la partie suivante développer cet aspect.

4.5 Syntaxe. Niveau sémantique et communicatif

« La syntaxe est l'étude des mots unis entre eux pour former des propositions ou des phrases. Après la lexicologie, qui étudie les mots au point de vue de leur origine et de leur sens, et la morphologie, qui traite de la forme des mots et des variations que cette forme peut présenter, la syntaxe vient compléter l'étude de la langue, en indiquant à l'élève, qui connaît le sens et la forme des mots, la manière de les employer avec correction et précision pour exprimer ce qu'il pense » (Flot, 1911, para. 5).

De cette définition très ancienne l'auteur remarque la syntaxe peut être étudiée sous deux axes : la syntaxe de mots et la syntaxe de propositions. Le premier axe concerne l'emploi de mots et le besoin d'une connaissance générale de la règle, par exemple les désinences

verbales et la concordance de genre et de nombre. Le deuxième étudie la manière dont se présentent les mots dans une phrase, il s'agit de noter la forme et la place assignées par l'auteur.

C'est que nous pouvons remarquer c'est qu'au-delà d'aborder la syntaxe comme celle qui régit les règles de combinaison de mots, il s'agit de savoir si une phrase permet une interprétabilité dans une situation de communication ; c'est-à-dire si les locuteurs peuvent émettre et interpréter des énoncés et porter des jugements (Riegel et al. 1994, p. 28).

Dans cet énoncé pris de notre corpus : « *J'avoue que, dès cet étudiant, je me suis senti préoccupé pour ne pas me tromper face à un élève afin d'essayer ne jamais provoquer sur lui/elle des fausses conceptions en ce qui concerne la langue et son usage* » si nous analysons cette phrase du point de vue grammatical, on note que la phrase est grammaticalement bien construite malgré la complexité de l'énoncé on comprend ce que le locuteur veut dire ; néanmoins pour un locuteur natif la phrase serait difficilement *acceptée*.

La notion d'acceptabilité est une propriété des phrases énoncées, qui dépend des facteurs liés à la performance ; ces facteurs concernent à la fois les règles grammaticales et l'adéquation à la psychologie du locuteur. Une phrase est acceptable s'il n'y a pas de difficulté à son interprétation (Riegel et al., 1994, p. 33).

Dans les productions écrites de natifs et non natifs d'une langue, nous trouvons qu'il y a des facteurs qui expliqueraient les difficultés rédactionnelles. Le locuteur non natif peut ne pas avoir le contrôle de l'organisation syntaxique : longueur de phrases, bon usage des éléments linguistiques (Cornaire et Raymond, 1999, p. 64) tandis que le natif peut ne pas bien maîtriser l'organisation discursive et par conséquent il y aura une non-séquentialité dans la production des phrases. (Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

Par ailleurs, en ce qui concerne la production des phrases, des études comme celle de Hunt auprès des enfants entre neuf et quinze ans, des adolescentes et des adultes montrent que la longueur de la phrase semble être un indicateur de maturité syntaxique. (Hunt, 1965, 1970, 1977 cité par Cornaire et Raymond. (Op. Cit., p. 47). D'après Péry-Woodley la maturité linguistique comprend une combinaison des phrases qui a lieu dans l'apprentissage de l'écrit dans le domaine des langues (1993, p. 16). Cette autrice remarque également qu'il faut se demander si les schémas de maturation syntaxique sont les mêmes entre les langues.

A l'issue de cette partie portant sur la compétence écrite et les modèles d'analyse des erreurs en L2, nous allons aborder à présent le deuxième axe de notre recherche qui concerne les rapports à l'écrit.

Chapitre 5. La recherche sur l'écrit.

5.1 Les niveaux d'alphabétisme/Littéracie

5.1.1 Les niveaux dans les pays hispanophones

Le terme littéracie dans ces pays est aussi connu comme l'alphabétisme et c'est de ce mot qu'ont dérivé les termes comme l'analphabétisme absolu et l'analphabétisme fonctionnel¹⁴. Le premier peut être défini comme la non-connaissance du langage écrit et le deuxième comme la non-maîtrise des habiletés de lecture et écriture. En France, nous avons aussi le terme illettrisme lequel fait référence aux personnes qui ayant fait des études n'ont pas la maîtrise de l'écrit pour s'intégrer dans la vie personnelle et professionnelle. Après avoir connu la dichotomie du terme, nous présentons le rapport de l'institut de statistique de l'Unesco 2016¹⁵ sur les niveaux de l'alphabétisme.

Selon le rapport, les données montrent des avancements importants entre la population jeune par rapport à la lecture et l'écriture, les pourcentages d'alphabétisation sont plus hauts que ceux des adultes ; pour les jeunes nous avons 98% et pour les adultes 93%. L'écart des compétences par genre est presque nul. La taxe d'alphabétisation dans l'Amérique latine et les Caraïbes est entre 90 et 100% et le pourcentage d'analphabétisme est de 4%.

Malgré l'augmentation des niveaux d'alphabétisation de la population en Amérique latine et les Caraïbes, il y a d'autres facteurs qui demandent notre attention. Selon les rapports de l'Unesco¹⁶ le Guatemala, le Mexique, le Paraguay et le Venezuela sont les pays avec le plus haut niveau de désertion scolaire. De plus, la population de l'Amérique latine en général a des problèmes de compréhension écrite, elle a un pourcentage de 36% dans ce domaine. Plus de la moitié des jeunes n'atteignent pas les niveaux de maîtrise requis en lecture au moment où ils finissent le cycle d'enseignement secondaire.

¹⁴ Ces termes sont développés dans une étude d'Amérique latine et le Caraïbe publié par l'office régionale d'éducation de l'Unesco à Santiago de Chile en avril 2000

¹⁵ Ce rapport a été fait pour commémorer le cinquantième anniversaire de la Journée internationale de l'alphabétisation, il a été publié en 2016 mais il a été réalisé en 2014

¹⁶ Institut de statistique de l'Unesco <http://uis.unesco.org/>

5.1.2 Les niveaux en France et en Espagne OCDE

Nous présentons l'information des niveaux de la littéracie en Espagne et en France selon les résultats énoncés par l'OCDE¹⁷.

L'enquête PIAAC mesure les compétences des adultes dans le domaine de la littéracie, la numératie et la capacité de résoudre des problèmes dans des environnements technologiques¹⁸. L'évaluation met l'accent sur les capacités à résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles ou civiques. Les compétences sont mesurées sur des échelles de 500 points divisés en six niveaux (niveaux 1 à 5 et inférieur au niveau 1) et trois niveaux de résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Chaque niveau résume ce que les individus obtenant un score donné peuvent accomplir.

L'OCDE montre que les compétences en littéracie en Espagne et en France se situent parmi les plus basses des pays participants. En Espagne ont été interviewés 6055 adultes et en France 7000 (âgés de 16 à 65 ans). En Espagne l'épreuve a été faite en espagnol, galicien, basque et catalan. Les résultats nous montrent qu'en Espagne aucun adulte n'a obtenu le niveau cinq en littéracie. 4.6% des adultes ont obtenu le niveau 4, un faible score au regard de la moyenne de 11.1% des pays participants. Les adultes ont obtenu le niveau deux en littéracie avec un score de 27.8% c'est-à-dire que seulement un adulte sur trois a obtenu un score de 39.1%.

En France, les résultats nous montrent que seul 7,7 % des adultes français se situent aux deux niveaux les plus élevés de compétence en littéracie (niveaux 4 et 5) et 34 % au niveau 3, contre respectivement 11,8 % et 38,2 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE participants. La proportion d'adultes français obtenant de faibles scores en littéracie (niveau inférieur ou égal au niveau 1) est l'une des plus importantes des pays participants : 21,6 %, contre 15,5 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE participants.

Les résultats montrent aussi qu'il y a une différence assez marquée entre les générations. En Espagne les personnes entre 16 et 24 ans ont des meilleurs scores en compréhension écrite que ceux qui ont entre 55 et 65. En France plus l'âge augmente plus les scores obtenus s'éloignent de la moyenne de l'OCDE.

¹⁷ Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes PIAAC OCDE réalisée en Espagne entre le 1^{er} août 2011 et le 31 mars 2012, pour la France entre septembre et novembre 2012

¹⁸ La France n'a pas enquêté dans ce domaine

Toutefois, le rapport de l'OCDE remarque que les résultats des français varient sensiblement en fonction du niveau de formation et de l'origine sociale. Les individus qui n'ont pas fini le deuxième cycle d'enseignement secondaire se placent 14 points en dessous de la moyenne de l'OCDE tandis que ceux qui ont obtenu des diplômes de l'enseignement supérieur sont plus proches de cette moyenne. La formation des parents marque aussi une différence : les individus dont au moins un des parents a fait des études supérieures se placent dans la moyenne de l'OCDE, alors que ceux dont aucun des parents n'en a fait, se tiennent en-dessous. De plus, les individus nés à l'étranger et résidant en France obtiennent des résultats en littérature inférieurs de 37 points à ceux qui sont nés sur le territoire français.

En Espagne, la demande de formation des adultes plus qualifiés est quatre fois plus élevée que celle des adultes moins qualifiés. De plus, comme en France l'origine sociale marque une influence très forte dans les scores, les immigrants ont des niveaux très bas en compréhension écrite dans la langue d'épreuve.

Nous avons présenté les rapports de l'OCDE et l'UNESCO sur les niveaux de littéracie, cependant les résultats de l'enquête doivent être interprétés avec prudence car l'enquête aborde le niveau de littéracie en compréhension écrite, elle ne prend pas en compte les pratiques d'écriture.

Après avoir énoncé les pourcentages de la littéracie, il nous semble important d'approfondir le concept afin de mieux comprendre quels sont les rapports que l'utilisateur a avec l'écrit. Pour cela nous allons tout d'abord nous intéresser aux notions de rapport à l'écrit, de posture du scripteur, de représentations et de sentiments associés à l'écriture.

5.2 La littéracie rapport à l'écrit

Le terme comprend les pratiques scripturales ainsi que l'usage de l'information écrite dans les différents domaines. Il comprend aussi le fonctionnement et l'articulation des éléments langagiers. Il s'agit d'envisager l'écrit dans la diversité de ses usages ainsi que la compréhension des modèles théoriques (Barré-De-Miniac, 2000, p. 69 ; Brisaud & Rispaïl 2004).

D'après Reuter la littéracie formalise l'écrit autour de quatre notions : les relations lecture-écriture, la personnification au travers de pratiques et d'institutions, la fonctionnalité

pour l'individu et la société et le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise (2006, p.132). Pour cet auteur, la construction de l'écrit est plus qu'une technique il s'agit plutôt d'une différenciation d'ordre culturel (situations, pratiques et modalités d'interaction).

Dans cette perspective, la littéracie s'inscrit dans une dimension individuelle autant que collective ; ces dimensions seraient intégrées à ce que Masny (2001) appelle les littéracies multiples : scolaire, communautaire et personnelle. La première comprend les processus d'interprétation et de communication (des structures grammaticales, l'utilisation des expressions), tandis que la littéracie communautaire comprend la perception, la compréhension et l'usage des pratiques littéraciques dans un contexte donné. Finalement la littéracie personnelle indique le cheminement personnel, elle indique la perception que l'individu a des pratiques littéraciques scolaires et communautaires.

À ce propos, Barré-de-Miniac (2015) propose cinq dimensions pour lesquelles on peut étudier le rapport à l'écriture :

- L'investissement de l'écrit : lien affectif, il représente l'énergie qu'on dédie à l'écriture.
- La force d'investissement : fréquence et densité des pratiques de lecture et écriture.
- Le type d'investissement : pratiques d'écriture et type d'écrits.
- Les opinions et les attitudes : positionnement du scripteur, cela concerne les dimensions sociales et les sentiments associés à l'écrit.
- Les conceptions de l'écrit et son apprentissage : cela concerne la manière dont on apprend à lire et écrire.
- Le mode de verbalisation : capacité à parler de l'écrit, elle mesure la distance que l'individu met dans ses pratiques scripturales.

Ces dimensions nous permettent de dire que l'acte d'écrire n'est pas seulement associé à une performance au niveau de normes linguistiques mais aussi aux attitudes de l'utilisateur. À ce propos Dabène aborde la compétence scripturale avec trois composantes : les éléments de savoirs (linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique), des savoir-faire (textuels et graphiques) et celle des motivations et représentations (1987, p. 41). Ce dernier facteur des motivations et représentations attire notre attention car il représente les modes de fonctionnement du scripteur, c'est-à-dire qu'il peut nous aider à comprendre comment se situe le scripteur par

rapport à ses productions, pour cela, nous allons aborder la position du scripteur dans son aspect psychoaffectif.

5.2.1 Le sujet scripteur : Enjeux et valeurs.

L'écriture mobilise des ressources linguistiques ainsi que psychologiques, le fait d'écrire montre une expression, une extériorisation. Barré-de-Miniac soutient que l'écriture est une activité qui « révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Op. Cit., p. 19). D'après cette autrice dans le cadre de la didactique des langues cela implique de prendre en compte la singularité du scripteur, il s'agit de comprendre ce qui constitue sa différence.

Cassany affirme qu'il n'existe pas une unique forme d'écriture, bien qu'il existe des paramètres, des codes qu'on peut suivre, chaque individu développe sa propre technique, c'est-à-dire que chacun adapte les patrons d'écriture par rapport à ses besoins et intérêts (1993, p. 15). À cet égard, l'écriture se présente comme un acte révélateur qui nous montre deux phases : la cognitive et l'affective. La première peut nous donner des pistes sur le savoir-faire linguistique et la manière de mettre en place les connaissances acquises ; la deuxième se situe dans les valeurs attribuées à l'écrit, le lien avec l'écriture et les sentiments associés.

Bucheton et Chabanne remarquent que l'évaluation d'un texte doit avoir un double regard qui permet de comprendre la dynamique scripturale ; ils proposent d'aborder ce texte sous trois angles différents : la posture de l'élève dans son écrit, de quoi parlent les textes (ses valeurs) et la manière dont apparait la prise en compte des normes (2002, p.123).

Nous allons à présent revenir sur chacun de ces angles d'approche du texte, car ils peuvent nous donner des indices sur la posture du scripteur face à ses pratiques scripturales.

5.3 Le regard sur les textes. Une double approche

5.3.1. Positionnement du scripteur. Identité énonciative et pragmatique

L'écriture comme le souligne Barré-de-Miniac concerne une expression de soi et un moyen de se retrouver (2000, p. 20). Dans les écrits l'identité énonciative prend place quand elle conduit le scripteur à prendre une position. Cela implique de rassembler, ordonner ou

reformuler une pensée. Bucheton et Chabanne (2002, p.p. 131-132) distinguent trois formes d'identité énonciative : le choix de la voix, la gestion écrite de la voix des autres et le développement d'un point de vue singulier.

Pour la première, il s'agit de situer l'origine de la voix qui va conduire le texte, elle représente la situation narrative à travers laquelle le scripteur s'adresse au lecteur (première personne : désigne le locuteur ; deuxième personne : qui reçoit le message et l'impersonnel).

La deuxième forme fait référence à une polyphonie énonciative (discours direct et indirect, utilisation de citations et des discours repris). La dernière concerne l'inscription la voix dans une communauté, cela implique de s'approprier des textes d'autres auteurs pour leur donner un style propre. Cette dernière forme semble être plus complexe à cause des significations que l'on y met : la prise en compte du lecteur, le contexte d'écriture et les divers actes de langage ; par conséquent le scripteur va décider s'il s'implique ou non dans l'écrit.

D'après ces auteurs la difficulté peut être double car il s'agit de penser avec l'écrit, de là la difficulté de choisir entre *je, on, nous*. Cette difficulté est plus évidente quand il s'agit de textes académiques. Pour Reuter l'absence de jugements critiques ainsi que les erreurs dans l'utilisation des citations rendent compte de la difficulté qu'à l'étudiant pour prendre de la distance avec les pensées des auteurs, ce qui peut s'interpréter comme un indice de basse estime ou confiance en soi. (1996, p.17).

Cette perspective que nous venons d'énoncer appuie la prise en compte des motivations et des représentations du scripteur préconisée par Dabène, car elle implique une expression de soi et une exposition à autrui, elle concerne une manière de « se dire » mais au même temps une exhibition (1987, p. 62). Ces manières de se dire et de révéler quelque chose de soi comportent des éléments pragmatiques (la prise en compte de l'autre, les actes de communication et le contexte).

5.3.2 Contenu symbolique de textes

En plus des normes et codes linguistiques, un texte a un contenu représentant une histoire qui comporte un ensemble de caractéristiques, de raisonnements, des idées, des réflexions. Le symbolique dans les textes comme « ce qui est dit et ce qui est en jeu est le moteur de l'engagement dans son propre écrit, la condition du développement des compétences langagières ». (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 137).

Ces auteurs distinguent trois facteurs du contenu symbolique de textes : la richesse thématique, le degré d'organisation, et les opérations sémantico-cognitives. (Op. Cit., 137). Le premier facteur concerne ce que le texte constitue au-delà des moyens linguistiques utilisés, le deuxième implique les formes de structuration socialement construites (types et stéréotypes) et le dernier relève de la conceptualisation de l'information.

À ce propos, le regard sur les textes va au-delà de la mise en place de normes linguistiques, il s'agit de voir que malgré les limitations syntaxiques le scripteur exprime sa pensée et se sert de ses moyens linguistiques acquis pour se faire comprendre, il s'agit alors de voir comment le scripteur traite l'information. Donc dans ce cas il s'agit de prendre en compte les représentations sociales de l'individu ainsi que la manière dont il traite les savoirs acquis.

5.3.3 La prise en compte des normes

D'après Boucheton et Chabanne (Op, Cit., p. 142) « le respect des normes relève tout autant d'une attitude que d'une compétence ». Pour appuyer leur point de vue ces auteurs convoquent trois notions : le traitement de normes grammaticales, la longueur du texte et la construction de normes complexes ainsi que le traitement des contraintes des normes discursives.

Le traitement de normes grammaticales comprend l'usage de codes et de normes linguistiques, il s'agit de repérer le choix du scripteur dans l'utilisation d'un certain mot, une certaine structure plutôt qu'une autre, de noter la fréquence avec laquelle il l'utilise. Donc cela peut aboutir à la formulation d'hypothèses sur la richesse du répertoire lexical et linguistique ou simplement le rejet de l'individu vis-à-vis d'une structure qu'il considère comme trop complexe pour la faire sienne. Les raisons sont assez diverses ; d'après Bucheton et Chabanne, il faut distinguer si l'erreur est due au souci de la norme ou il s'agit d'un contrôle aléatoire (Op. Cit., p. 143).

La longueur du texte renvoie à l'usage de normes textuelles, de formes syntaxiques plus complexes ainsi que le traitement de contraintes discursives ; alors la longueur d'un texte ne peut pas être toujours considérée comme un facteur de réussite textuelle, bien entendu cela dépendra du contenu et de la qualité linguistique qui le compose.

En somme, l'étude sur la double approche dans les textes peut donner des indices sur les possibles obstacles qui peuvent bloquer l'acquisition et appropriation de l'écriture au niveau cognitif et affectif.

Par ailleurs, la forme d'évaluation d'un texte, semble être un lieu de contradictions et des comportements subjectifs qui mettent en place la position du scripteur et la position du correcteur. (Pilorgé, 2010, p. 85). D'après cet auteur, le sens d'un texte existe pour et par sa lecture c'est pourquoi l'évaluateur est confronté à la question de savoir « *comment apprécier la nature des éventuels dysfonctionnements du texte ?* » (Op. Cit., p. 86). La révision d'un texte reste alors sous une recherche objective de la norme et une implication subjective par la lecture.

5.4 Les représentations de l'écrit en L2

Les pratiques scripturales varient d'un sujet à l'autre, dans le cas d'une langue étrangère elles sont dues au contexte académique, professionnel et social. Dans ces contextes se construisent les représentations que chacun a de la langue cible. Comme nous l'avons énoncé tout au long de notre cadrage théorique, le fait d'écrire mobilise des ressources linguistiques, pragmatiques et affectives.

À ce propos nous nous demandons pourquoi l'acquisition d'une L2 ne peut pas être similaire pour tous ceux qui l'apprennent ? La réponse semble être dans « l'hypothèse du filtre affectif » exposée par Krashen (1985). D'après cet auteur, l'acquisition dépend de l'état psychologique de celui qui l'apprend ; alors les facteurs de l'âge, de la motivation et de l'attitude peuvent favoriser ou freiner le rythme avec lequel l'individu apprend une L2.

Ce facteur de la motivation peut être influencé par des blocages qui conduisent éventuellement à l'abandon à cause du niveau de compétence ou une difficulté d'adaptation aux tâches ; cette dernière par exemple en français peut correspondre à la rigueur du modèle de la dissertation, des essais et de la synthèse. Cependant, le panorama n'est pas complètement négatif. Boucheton et Chabanne, affirment que chacun d'entre nous possède un « répertoire de conduites d'écriture diversifié » plus ou moins approprié à la variété des situations d'écriture à affronter ; ce répertoire peut s'activer pour résoudre des problèmes d'écriture (2002, p. 129).

Finalement, les représentations et les attitudes de l'écrit en L2 se traduisent dans la dimension émotionnelle. Selon Cyrulnik, « Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement

assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments. » (2000, p.44 cité par Aden 2009, p. 175).

À l'issue de notre cadrage théorique, nous revenons à notre problématique, laquelle s'intéresse à décrire et analyser les difficultés rédactionnelles d'adultes hispanophones en FLE dans le cadre d'une approche littéraire prenant en compte à la fois les erreurs linguistiques et le rapport à l'écriture de la personne. Par la suite, nous allons présenter notre méthodologie laquelle porte l'information sur la démarche mise en place.

Partie 2

-

Méthodologie de recherche

Chapitre 6. Processus de recherche

Dans ce chapitre j'expose le processus à travers lequel cette étude a été menée. Pour cela, le chapitre débute avec la description du public cible. Ensuite, pour essayer de répondre à la problématique et de confronter le cadrage théorique à la réalité du terrain d'étude, j'expose les outils méthodologiques utilisés pour le recueil de données ; leur choix, leur conception, leur contenu ainsi que les modalités de collecte d'information.

6.1 Description du contexte de recherche et du public cible

Pour la conception de ce mémoire de recherche, j'ai choisi comme population d'étude un groupe hétérogène de 13 personnes. Ce sont des adultes et des étudiants bilingues qui sont confrontés aux tâches d'écriture en FLE dans le cadre de leur travail et de leurs études. Il s'agit des personnes hispanophones de nationalités bolivienne, chilienne, colombienne, guatémaltèque, espagnole, mexicaine, paraguayenne et vénézuélienne.

L'intérêt pour les apprenants adultes naît du fait que malgré leur haut degré d'études, ils font toujours face à des problèmes de littéracie en français. Évalués d'après le CCER¹⁹, leur niveau est hétérogène, il varie entre B1 et C2. Même si tous les enquêtés n'ont pas passé les examens du DELF ou du DALF, ils ont obtenu des diplômes équivalents qui attestent de leur niveau de français.

Les participants de cette étude sont huit professionnels travaillant dans divers domaines : le commerce international, le droit, l'éducation et les Tics, l'odontologie, la philologie du français, la photographie, et la médecine vétérinaire. Nous avons aussi 5 étudiants : un étudiant en 2^{ème} année d'un doctorat en sciences de l'éducation, un étudiant en master II d'administration des entreprises, une étudiante en cours de licence de théologie, une étudiante en LEA et un étudiant en licence de marketing. La plupart des participants ont fait leurs études d'enseignement supérieur en France sauf deux personnes qui ont fait leurs études de Bac +3 à Bac + 5 dans leur pays d'origine ou à distance.

Toutes ces personnes ont un contact assez fréquent avec l'écriture en français et donc un niveau assez élevé de littéracie : c'est cet aspect nous a intéressé. Sur les 13 participants 10

¹⁹ L'attestation du niveau de langue est donnée par l'Alliance Française de chaque pays à travers de la passation des examens DELF, DALF et TCF. Les deux premiers sont valables d'une manière permanente tandis que le deuxième a une validité de deux ans.

habitent en France depuis 1, 3 ou 5 ans ; les autres travaillent et étudient dans leur pays d'origine. Ils ont tous une langue maternelle en commun, l'espagnol, et malgré la coexistence des langues d'origine (indigènes), ils ont aussi appris une autre langue étrangère : l'anglais. Les participants ont étudié le français comme troisième langue pendant 3 à 5 ans dans des écoles privées, des universités, et dans les Alliances Françaises de leurs pays d'origine. Quelques participants ont suivi des cours à l'université et/ou dans le privé en France.

6.2 Approche méthodologique

J'ai mené un sondage composé d'un questionnaire et d'une tâche d'écriture. Ces outils méthodologiques m'ont permis d'une part, de mieux connaître le profil du public cible ainsi que la typologie de textes auxquels ils sont confrontés ; et d'autre part de mieux identifier et comprendre les difficultés rédactionnelles rencontrées. J'ai obtenu un corpus de 13 questionnaires et de 13 textes produits par les participants.

6.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire est un outil méthodologique facile à mettre en place qui permet de sonder des habitudes qui se déroulent dans un contexte particulier (Van Der Maren, 1996). C'est pour cela que je l'ai préparé : afin de dévoiler des informations importantes concernant le public cible. Il est également anonyme car de cette manière il permet de laisser le temps à la réflexion et la liberté dans les réponses.

Pour débiter mon étude de terrain, j'ai élaboré un questionnaire qui a été adressé par mail à notre public cible (un effectif de huit femmes et cinq hommes). Il est composé de 15 questions ouvertes et d'une question à choix multiple. Le format de réponse a été choisi en fonction de l'information recherchée²⁰, c'est pour cela que les questions visent quatre objectifs :

- Mieux connaître le profil des participants
- Identifier leurs difficultés scripturales (telles qu'elles sont perçues par eux-mêmes)
- Repérer les stratégies mises en place au moment d'écrire en français
- Les représentations et le rapport à l'écriture en FLE.

²⁰ Voir annexe 2 Questionnaire et corpus écrit

Pour l'élaboration du questionnaire, je me suis appuyée sur la notion « des données provoquées » (Van Der Maren, 1996). D'après cet auteur, le chercheur est celui qui impose le type et la forme des réponses, afin d'avoir les données nécessaires qui répondent aux catégories établies préalablement. Dans le cas de cette recherche, le questionnaire a été conçu en tenant compte de cinq catégories d'étude : profil et parcours, pratiques d'écriture en FLE et fréquence, tâches d'écriture en FLE et difficultés, stratégies d'écriture en L1 et L2 et finalement le rapport à l'écrit en FLE. Tout cela m'a permis d'avoir un meilleur traitement des données relatives à la problématique et à l'analyse.

Cependant, je trouve qu'il y a eu des inconvénients dans cette méthode parce qu'il y a des questions qui n'ont pas été comprises et je n'ai pas eu la possibilité d'aider la personne en lui apportant un éclaircissement. Je n'ai pas rencontré physiquement les enquêtés, il y en a quelques-uns qui m'ont contactée par messages WhatsApp ou par appels afin de me demander des informations complémentaires, mais malheureusement cela n'a pas toujours été le cas. Cette non-compréhension de certaines questions a donc créé certains problèmes dans ma collecte de données. De plus la modalité des réponses ouvertes peut rendre l'analyse des données un peu lourde et dense.

6.2.1.1 Contenu des questionnaires et modalité de recueil des données

Le questionnaire comprend des questions ouvertes et une question à choix multiple afin d'obtenir des informations de nature qualitative. Il est organisé en cinq parties :

- La première partie est composée de 3 questions qui cherchent à connaître le profil et le parcours des enquêtés (âge, nationalité et parcours scolaire).
- La deuxième partie comporte 3 questions qui visent à explorer les pratiques scripturales en FLE et leur fréquence par les enquêtés (habitudes d'écriture en FLE, fréquence d'écriture et temps de pratique).
- La troisième partie comporte 4 questions qui ont comme but de connaître la nature de leurs tâches scripturales en FLE ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent, selon eux.
- La quatrième partie comporte 2 questions qui visent à mieux connaître les stratégies mises en place pour l'écriture en L1 et L2. Cette partie m'a permis de connaître plus précisément :

- Comment s'organisent les enquêtés pour écrire en L1 et s'ils utilisent les mêmes stratégies pour écrire en L2 ;
- De connaître leurs ressentis sur l'exercice proposé et sur l'écriture en L1 et L2 ;
- De voir si les difficultés déclarées correspondent à celles qui ont été observées dans les productions écrites.

La dernière partie comporte quatre questions qui visent à mieux connaître les représentations et les sentiments associés à l'écriture en L1 et L2.

J'ai obtenu les réponses des 13 questionnaires par messages électroniques car la plupart des enquêtés habitent dans d'autres villes de France et à l'étranger. Les réponses ont été obtenues entre mars et juin 2019.

6.2.1.2 La tâche d'écriture

Afin de compléter mon recueil de données j'ai proposé une tâche d'écriture. Il s'agissait pour les enquêtés de rédiger un texte de 500 mots environ. La consigne de cet écrit était liée à une situation d'écriture en français et le texte devait commencer avec le début de phrase suivant : « La première fois que... ». Le texte devait être manuscrit. L'objectif de cette tâche était d'analyser les productions écrites en FLE afin de voir quelles étaient les difficultés scripturales en L2 et de voir aussi si elles étaient les mêmes que celles que les participants avaient déclarées auparavant dans le questionnaire. Comme la plupart des témoins habitent diverses villes de France ou à l'étranger, j'ai envoyé la tâche par message électronique, donc les textes ont été produits à distance entre mars et juin 2019.

La consigne demandait que le texte soit lié à un souvenir d'écriture en français. Cependant, certains témoins ont écrit à propos de leur situation personnelle, de leur travail et de leur situation académique. Néanmoins, cela n'a pas empêché d'avoir un matériel riche à analyser. Quelques témoins ont demandé de l'aide car ils ne comprenaient pas comment commencer le texte avec la phrase « La première fois que... » ; ils m'ont écrit par WhatsApp, mail et appels téléphoniques. Les témoins ont été volontaires. J'ai pu les contacter grâce à mon travail de tutrice en Colombie, par le biais d'un collègue qui habite en France et via mes voisins qui ont organisé un dîner avec des étudiants de différentes nationalités.

Les deux consignes qui ont été envoyées par mail pour le questionnaire et la tâche d'écriture ont été rédigées en espagnol²¹. J'y ai inclus des remerciements pour leur participation à mon projet de recherche, je leur ai expliqué de quoi était composé le document et leur ai demandé de ne pas utiliser d'aides technologiques ou humaines afin de ne pas biaiser les résultats.

Les productions écrites seront analysées à travers deux perspectives : le niveau linguistique d'une part (orthographe, morphosyntaxe et lexique) et le niveau symbolique des textes d'autre part (positionnement du scripteur).

²¹ Voir annexe 5 consignes mail.

Partie 3

-

Présentation et analyse de résultats

Chapitre 7. Axes d'analyse

Dans ce chapitre nous allons montrer le processus que nous avons suivi pour l'analyse des difficultés rédactionnelles en FLE. Dans notre cadre théorique nous avons exposé les processus d'analyse d'erreurs ainsi que les notions de transfert, d'interlangue et d'analyse contrastive, afin de mieux connaître les aspects qui affectent le plus un groupe de treize hispanophones dans les écrits en FLE. De même, nous avons exposé la position du scripteur et son rapport à l'écrit dans l'objectif de mieux comprendre les représentations et les sentiments qu'il associe à l'écriture.

Comme il s'agit d'analyser des textes en FLE rédigés par un groupe spécifique d'hispanophones, nous avons utilisé l'analyse contrastive en nous intéressant en particulier à la notion de transfert linguistique et à la littéracie. Pour cela, nous avons fait une synthèse des questionnaires et une analyse thématique. En ce qui concerne les corpus écrits nous avons fait une exploration comportant deux axes :

- Les difficultés linguistiques : déclarées et réelles ainsi que celles qui sont les plus récurrentes et systématiques.
- Le positionnement du scripteur : difficultés exprimées également par le contenu symbolique des textes rédigés et les sentiments associés à l'écriture en FLE.

7.1 Synthèse des réponses au questionnaire

Nous avons obtenu des réponses des 13 enquêtés au questionnaire présenté en annexe 3²². L'effectif est de huit femmes et cinq hommes. Les résultats que nous allons montrer sont classés en cinq catégories :

- Profils et parcours
- Pratiques d'écriture en FLE et fréquence
- Tâches d'écriture en FLE et difficultés
- Stratégies d'écriture en L1 et L2

²² Voir annexe 4. Synthèse de réponses du questionnaire

- Le rapport à l'écriture en espagnol et FLE.

Chacune de ces catégories est présentée dans un tableau. Les catégories ont été établies à partir des éléments qui se dégagent de la synthèse des réponses obtenues.

Dans la première catégorie, celle du profil et parcours, nous pouvons remarquer l'hétérogénéité en matière d'âge, de formation suivie et de nationalité. La fourchette des âges est très large, puisque les personnes ont entre 19 et 36 ans. Au niveau de la formation et de la nationalité, les données sont également assez diversifiées même si on peut souligner une certaine homogénéité en ce qui concerne le niveau d'études : tous nos témoins ont fait de longues études dans des secteurs variés.

Tableau 6 Profil et parcours scolaire

		Enquêtés		
Sexe	Homme		5	
	Femme		8	
Âge	19-24		4	
	25-30		2	
	31-36		7	
Nationalités	Bolivienne :1	Chilienne :1	Colombienne :4	Espagnole : 1
	Guatémaltèque :1	Mexicaine : 2	Paraguayenne :1	Vénézuélienne : 2
Formation suivie			Enquêtés	
Bac+5 Administration d'entreprises			1	
Bac+5 Beaux-arts et photographie			1	
Bac+5 Commerce international/Licence en marketing			3	
Bac+5 Droit international			1	
Bac+5 Santé (Odontologie)			1	
Bac+3 et Bac+5 Sciences de l'éducation (Licences, philologie)			4	
Bac+3 Théologie			1	
Bac+5 Vétérinaire			1	

Comme le montre le tableau ci-dessus, les formations sont assez diverses. Il faut remarquer que certaines formations ont été suivies en anglais, comme c'est le cas des études en administration des entreprises et en commerce international. Avant de venir en France, tous les participants ont suivi des cours de français dans leur pays mis à part un participant qui a étudié cette langue en France.

La deuxième catégorie, portant sur la pratique scripturale en FLE, est composée de trois questions qui visent à connaître les habitudes et la fréquence d'écriture en français.

Tableau 7. Pratiques d'écriture en FLE et fréquence

Question	Réponse				
Habitude d'écrire en français	Oui :7	Non-Pas vraiment :2	Régulièrement :1	Habituellement :3	
Depuis quand ?	Moins d'un an :1	1 et 3 ans :5	4 et 7 ans :5	8 et 10 ans :2	
Fréquence d'écriture en FLE.	Tous les jours :6	1/2 fois par semaine :3	1 fois par mois :1	Souvent : 1	Régulièrement :2

Le tableau 3 nous montre que parmi les 13 participants, seulement 6 ont l'habitude d'écrire en français tous les jours et 3 disent le faire habituellement. 2 personnes ne le font pas souvent et une seule déclare le faire régulièrement. En ce qui concerne l'ancienneté des pratiques scripturales en FLE, les résultats sont hétérogènes : sur les 13 enquêtés, 5 écrivent depuis 1 à 3 ans, 4 depuis 5 à 7 ans, 2 depuis 8 à 10 ans et seulement une personne depuis un an. Enfin, la fréquence d'écriture en FLE est assez élevée puisque la moitié des participants affirment écrire tous les jours, 3 entre 1 et 2 fois par semaine, une seule personne 1 fois par mois. Enfin, 2 personnes déclarent écrire souvent et 2 autres rarement.

La troisième catégorie, portant sur l'écriture en FLE, nous montre que les tâches d'écriture sont aussi diverses, bien qu'elles soient réalisées dans le cadre du travail et/ou des études. En ce qui concerne les difficultés d'écriture déclarées en FLE et leurs possibles causes, il y a une certaine homogénéité dans les réponses dans la mesure où ces dernières se regroupent autour de 4 principales zones de difficultés : la grammaire, le lexique, la syntaxe et l'orthographe.

Tableau 8. Tâches d'écriture en FLE et difficultés

*Tâches d'écriture	Textes académiques (Communications, thèses, essais, articles, récits, synthèse)	7
	Textes par rapport au travail (Lettres administratives, guides, notices d'emploi et de projets, mails, dissertations juridiques, commentaires d'arrêt, fiches pédagogiques)	5
	Textes vie quotidienne (SMS, WhatsApp, mails, formulaires, lettres de motivation, CV)	7
*Difficultés scripturales en FLE déclarées	Grammaire	5
	Lexique	6
	Orthographe	8
	Rédaction	1
	Syntaxe	3
	Interférence de L1	5
	Manque de contact ou étude exolingue	2

*Causes des difficultés	Méconnaissance de la langue	3
	Particularités de la langue	3
	Manque de pratique	3

*Ces chiffres indiquent un taux plus élevé que le nombre des participants car chaque participant a déclaré plusieurs types de difficultés

Dans ce tableau nous avons une catégorie émergente : « textes de la vie quotidienne ». Cette catégorie montre une tendance assez importante car 7 participants sur 13 ont déclaré utiliser l'écriture en FLE dans leur quotidien. En ce qui concerne les difficultés scripturales déclarées, nous observons une tendance assez importante par rapport à l'orthographe, ensuite nous trouvons le lexique et la grammaire avec un seul point de différence. La syntaxe est sensiblement importante puisque 4 des 13 participants pensent qu'elle est complexe. Enfin, les difficultés rédactionnelles ne sont évoquées que par une seule personne.

Pour finir, nous avons la quatrième catégorie, qui concerne les stratégies mises en place dans l'écriture en L1 et L2. Pour cela, nous allons présenter les réponses aux 4 questions. Il faut remarquer qu'une question a été posée avant la tâche d'écriture et les 3 autres après, afin de voir s'il y a des similitudes ou bien des différences dans la manière de s'organiser pour écrire dans la langue maternelle et dans la langue étrangère.

Tableau 9. Stratégies d'écriture en L1 et L2

Stratégies d'écriture	Espagnol	Français (pour la tâche d'écriture)
Faire et suivre un plan/brouillon/schéma/carte	7	1
Remue-méninges/ Organisation de l'information/idées	7	0
Réfléchir/Se renseigner/lecture	5	0
Utilisation des outils (thésaurus, livres), Traduction	2	3
Révision de l'écriture	1	0
Aucune stratégie	1	9
Des autres outils	0	0
Mots clés associés à l'écriture	Espagnol	Français
Plan structuré/ Structure de texte/Normes APA	2	1
Lecture (livres spécialisés en grammaire, littérature, la presse et les journaux) /Bibliographie	3	3
Thème/Contenu/idées/contexte/Naturel/Spontanéité	5	0
Structure de la langue (Grammaire, lexique, connecteurs, orthographe, syntaxe)	1	2

Minutieuse-dense /Complexe-lourde / Synthèse/Réflexion académique	1	3
D'autres mots	1	1
Il ne sait pas/Pas de réponse/Question pas comprise/aucun mot	6	5

Pour la première question qui concerne les stratégies d'écriture ; en L1, nous pouvons voir que l'utilisation des schémas ou d'un plan, ainsi que l'organisation de l'information, obtiennent un score élevé (7 points), suivi de la réflexion et du besoin de se documenter avec 5 réponses. Ensuite, nous avons l'utilisation des outils avec deux réponses. Finalement, les catégories qui obtiennent les scores les plus bas sont : la révision de l'écriture et l'utilisation d'aucune stratégie avec une réponse.

En L2, par rapport aux stratégies utilisées pour la tâche d'écriture, nous remarquons qu'il n'y a que 3 personnes qui ont admis avoir utilisé le dictionnaire et une seule qui a décidé de faire un plan de travail. Tous les autres participants ont déclaré n'avoir eu recours à aucune stratégie ou aide. Cependant, nous voulons souligner deux points qui ont pu conditionner les réponses : le premier est le fait que nous avons proposé des options de réponse pour les stratégies de la tâche et le deuxième le fait d'avoir recommandé ne pas utiliser des aides car cela aurait pu modifier les textes et par conséquent n'aurait pas permis d'avoir un matériel riche à analyser²³.

Pour les mots clés relatifs à l'écriture en espagnol (L1) et en français (FLE), les réponses se divisent en 7 items. Pour l'écriture en espagnol, 3 personnes pensent que la lecture est importante, 2 personnes pensent que faire un plan ainsi que définir la thèse et le contenu du texte avant de commencer à rédiger est assez important. Pour cinq personnes, les facteurs à prendre en compte pour bien écrire en espagnol sont la spontanéité, le respect de la structure de la langue, les idées exprimées, le thème et le contexte. Par ailleurs, certaines réponses mettent également en évidence le contexte d'écriture, les exercices de compréhension orale ou les dictées qui peuvent améliorer l'orthographe (ces réponses se trouvent dans la catégorie d'autres mots). Il y a aussi une personne qui pense que l'écriture en espagnol est dense et lourde et 6 autres qui ne répondent pas ou n'ont pas compris la question ou simplement ne l'associent à aucun mot.

Pour les mots relatifs à l'écriture en français, nous avons la lecture afin de s'informer sur le thème, la réflexion et la synthèse (3 réponses), la structure de la langue (deux réponses),

²³ Voir annexe 2 et 5.

un plan binaire (une réponse), apprendre à suivre les règles de composition du type de texte comme la dissertation (une réponse dans l’item d’autres mots). Il y a aussi cinq personnes, comme dans le cas de l’espagnol, qui ne répondent pas ou n’ont pas compris la question ou simplement n’associent aucun mot.

Finalement, pour la dernière catégorie concernant le rapport à l’écrit en FLE ainsi que les ressentis des participants par rapport à la tâche d’écriture, nous présentons les réponses à 3 questions.

Tableau 10. Rapport à l’écrit en FLE

Question	Réponses			
Goût pour l’écriture en français	Oui : 9	Non : 1	Pas forcément : 2	Moyen : 1
Raisons	Sens positif		Sens négatif	
	Challenge	1	Niveau de complexité de la langue	4
	Goût pour la langue/Apprentissage	7	Beaucoup d’investissement/ Sentiment de non-progression	2
Commentaires tâche d’écriture	J’aime pratiquer/Réflexion des habilités langagières			2
	Improvisation/pas de planification			1
	Sentiment de conditionnement			1
	Pas facile d’écrire en français			1
	Autres			4
	Il ne faut mélanger le français et l’espagnol même si c’est difficile au début			1
	Sans commentaires			5

Concernant les réponses aux questions portant sur le plaisir d’écrire en français et les raisons de le faire, elles font apparaître un goût pour l’écriture en FLE. Seule une personne déclare ne pas aimer écrire en français, deux personnes ne pas forcément aimer et une personne aimer moyennement. Les raisons de ces réponses sont divisées selon leur sens positif et négatif. Pour le premier sens, il y a une personne qui pense que bien écrire en français représente un challenge, pour 7 personnes il y a un goût pour la langue française et l’apprentissage. Pour le sens négatif, nous avons deux sous-catégories : le niveau de complexité de la langue française, le degré d’investissement qu’elle demande ainsi que le sentiment de non-progression.

Les commentaires à propos du questionnaire et de la tâche d'écriture sont aussi contrastés. Nous constatons que la plupart des participants n'ont pas fait de commentaires, néanmoins nous remarquons qu'il y a 3 personnes qui n'ont pas compris la question (item « autres »). Ensuite, nous avons deux personnes qui déclarent avoir apprécié participer et avoir eu l'opportunité de s'exprimer en français et de réfléchir à leur capacité d'écriture en FLE. Pour les autres participants, les opinions sont diverses. Pour eux, l'improvisation, le sentiment de conditionnement, la complexité de la tâche d'écriture en français et le besoin de ne pas mélanger les deux langues sont des facteurs qui conditionnent l'activité proposée.

Les panels des réponses restent relativement contrastés mais vont néanmoins nous permettre d'avancer dans notre enquête et de répondre à notre problématique.

7.1.1 Analyse thématique des questionnaires

Après avoir présenté les réponses des questionnaires, des aspects se dégagent :

On remarque clairement que si l'habitude d'écrire en français L2 est bien présente, elle n'est pas forcément liée à la fréquence d'écriture car parmi 13 enquêtés il n'y en a que 6 qui déclarent écrire tous les jours. De plus, dans les possibles causes des difficultés de l'écriture en FLE, il y a seulement trois enquêtés qui avouent que cela est dû au manque de pratique. Cela nous renvoie « à la force d'investissement » (Barré-de-Miniac, 2015). D'après cette autrice, cet indicateur de force d'investissement ne peut pas être mesuré uniquement dans les pratiques d'écriture réussies.

Concernant les tâches d'écriture en FLE, nous ne remarquons pas beaucoup de différences par rapport à la typologie de textes auxquels sont confrontés nos témoins ; cependant comme le souligne Frier (2016), les pratiques scripturales quotidiennes peuvent être un levier pour la didactique de l'écrit.

Par ailleurs, la cause des difficultés est associée pour la plupart des enquêtés à l'interférence de la langue maternelle, ce qui nous aide à vérifier la première hypothèse de travail : les différences de systèmes lexicaux et syntaxiques entre les deux langues voisines sont peu prises en compte en didactique du FLE, ce qui pose des problèmes aux apprenants en situation rédactionnelle, en particulier à cause d'un problème de « transfert scriptural » source d'erreurs.

On note également que les enquêtés n'utilisent pas les mêmes stratégies d'écriture en espagnol L1 et en français L2. Parmi les 13 enquêtés, 7 ont déclaré faire un plan de travail avant de commencer à écrire en langue maternelle, 5 ont déclaré que l'effort de réflexion et la nécessité de se documenter étaient également importants. En ce qui concerne l'écriture en FLE, un seul enquêté déclare suivre un plan de travail.

Finalement, les représentations ainsi que les sentiments associés à l'écriture en FLE sont équilibrés dans les deux sens : le positif et le négatif. Il n'y a que deux points de différence, un résultat qui ne correspond pas au plaisir d'écrire en FLE, car sur 13 enquêtés, 9 ont déclaré aimer le faire. Dabène explique cela par :

« Le plaisir n'exclut pas la lenteur ni la difficulté, moindres chez ceux qui ont à écrire dans leur profession. Mais ce plaisir n'est pas forcément plaisir d'écriture ; c'est souvent un plaisir né de la relation que l'écrit rend possible » (1987, p. 113).

7.2 Analyse de corpus de textes

Dans cette partie je présente les données issues des productions écrites de notre public cible. Ces données vont permettre de faire une double analyse : d'un côté, l'analyse portera sur les difficultés linguistiques, et de l'autre elle s'intéressera au contenu symbolique de ces textes afin d'en interpréter la dynamique énonciative et scripturale ainsi que la position du scripteur.

7.2.1 Les difficultés linguistiques

Le corpus de données à analyser est constitué des erreurs linguistiques qui ressortent des 13 échantillons. Ces échantillons correspondent à 13 tâches d'écriture d'une longueur de 500 mots environ. La longueur des textes varie, il y en a qui ont plus de mots que d'autres, mais cela n'est pas un facteur qui détermine la quantité d'erreurs faites car cela dépend de la richesse linguistique et des capacités de chaque participant.

Pour le registre d'erreurs, on a pris en compte les critères suivants : la vérification (distorsion des codes ou normes de la langue française), la fréquence et la similitude. Pour cela, nous avons tenu compte du contexte des erreurs et leur extension, c'est-à-dire le contexte sociolinguistique dans lequel elles ont été faites (Lennon, 1991). Il faut remarquer que la plupart

des erreurs n'affectent pas tant que ça la communication car malgré les déviations de sens ou de forme, cela n'a pas empêché de comprendre le sens global du message.

Afin d'identifier et d'établir une typologie d'erreurs par rapport aux normes linguistiques de la langue française, j'ai consulté les œuvres suivantes : Colin, J. P. (1978). *Dictionnaire des difficultés du français*. Paris : Le Robert ; France presses universitaires ; Grégoire M, et Thiénevaz, O. (2012) *Grammaire progressive du Français, niveau perfectionnement*. Paris : CLE International et Grégoire M, et Thiénevaz, O. (2013) *Grammaire progressive du Français, niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.

Le tableau ci-dessous présente les données issues des corpus écrits des enquêtés. Il comporte un classement d'erreurs par rapport à cinq catégories : discursives, grammaticales, lexicales, orthographiques et syntaxiques, comportant des sous-catégories. Nous utilisons dans ce tableau un code pour différencier chaque participant. C'est-à-dire : T (témoin), ensuite le numéro du participant puis F ou M selon le genre et finalement la première lettre de la nationalité (B Bolivienne, CH chilienne, C colombienne, E espagnole, G guatémaltèque, M mexicaine, P paraguayenne et V vénézuélienne).

Tableau 11. Typologie de difficultés scripturales

Type de difficulté	Sous-catégories	Participant/Fréquence de l'erreur	Quantité
Discours	*Des articulations logiques	T1FB (1), T4MC (1), T6FC (3), T7FE (3), T8MG (3), T11MP (1),	12
	-Registre de langue (contexte)	T12MV (1)	1
Grammaire	-Adverbes	T5MC (1), T8MG (1),	2
	*Concordance de genre/nombre (Adjectifs, adjectifs démonstratifs, articles, noms, pronoms)	T1FB (6), T2FCH (9), T3FC (2), T4MC (7), T5MC (4), T6FC (1), T7FE (1), T8MG (11), T9FM (1), T10FM (3), T11MP (4), T12MV (1),	50
	-Concordance COD	T3FC (2), T6FC (1), T7FE (1), T10FM (1),	5
	-Conjugaison de verbes	T2FCH (1), T5MC (1), T7FE (1), T8MG (2), T10FM (1), T11MP (1)	7
	-La mise en relief	T4MC (1)	1
	-Négation	T3FC (1)	1
	-Pronoms ça, c'est, il est	T3FC (1), T4MC (1), T5MC (1), T6FC (1)	4
	-Pronoms compléments	T1FB (1), T4MC (1), T5MC (1), T7FE (1), T8MG (3),	7

	-Pronoms démonstratifs	T3FC (1)	1
	-Pronoms relatifs	T2FCH (1), T3FC (1), T5MC (1)	3
	-Pronoms toniques	T5MC (1)	1
	-Temps verbaux	T1FB (1), T3FC (2), T4MC (4), T6FC (1), T8MG (1), T10FM (2), T11MP (1),	12
	-Utilisation des articles contractés	T1FB (1), T3FC (2), T8MG (1), T9FM (1), T10FM (1), T13MV (1),	7
	-Utilisation des articles définis et indéfinis	T1FB (2), T2FCH (1), T4MC (1), T10FM (3),	7
	*Utilisation de prépositions -Suivies d'un nom (à, avec, de, en, entre, parmi, par, pour, dans, sur)	T1FB (1), T2FCH (3), T3FC (4), T4MC (2), T5MC (2), T6FC (2), T7FE (4), T8MG (6), T9FM (1), T11MP (2)	28
	-Des verbes (à, de)	T2FCH (1), T3FC (4), T5MC (1), T10FM (4), T11MP (1), T13MV (1)	12
Lexique	*Mot pas approprié	T1FB (1), T2FCH (2), T3FC (2), T5MC (1), T6FC (1), T7FE (3), T8MG (7), T9FM (1),	18
	*Verbe pas approprié	T1FB (2), T3FC (6), T4MC (1), T6FC (1), T7FE (3), T8MG (4), T10FM (3), T11MP (1)	21
Orthographe	*Accents	T1FB (6), T3FC (6), T4MC (1), T5MC (2), T6FC (3), T7FE (9), T8MG (3), T9FM (1), T9FM (4), T10FM (2), T11MP (1), T12MV (1),	39
	**Écriture	T1FB (4), T2FCH (3), T3FC (11), T4MC (3), T5MC (3), T6FE (2), T8MG (11), T9FM (1), T10FM (9), T11MP (6), T12MV (4),	58
Syntaxe	*Formation des phrases	T1FB (1), T3FC (5), T4MC (6), T5MC (4), T6FC (1), T7FE (2), T8MG (3), T9FM (1), T10FM (3), T11MP (1),	25

*Ces sous catégories ont le plus haut niveau de fréquence

**Dans cette sous-catégorie nous faisons référence aux mots qui sont mal écrits

Dans le tableau ci-dessus nous avons présenté un classement d'erreurs trouvées dans les corpus écrits de nos témoins. Comme nous le voyons, pour chaque catégorie, il y a des sous-catégories qui ont un plus haut niveau de fréquence que d'autres : les articulations logiques, la concordance de genre et de nombre, l'utilisation de prépositions, des mots et des verbes pas appropriés, des accents et des mots mal écrits, et finalement la syntaxe. Afin de circonscrire notre champ d'étude, nous avons décidé de délimiter l'analyse, en nous focalisant sur les

difficultés linguistiques les plus récurrentes et systématiques. Dans la partie suivante nous allons exposer notre modèle d'analyse.

7.2.2. Modèle d'analyse

Pour mettre en place l'analyse, nous avons pris en compte les fondements théoriques de l'analyse d'erreurs, l'interlangue et l'analyse contrastive exposés dans notre cadrage théorique. Dans le schéma ci-dessous, nous exposons notre modèle d'analyse ainsi que les objectifs et processus d'analyse.

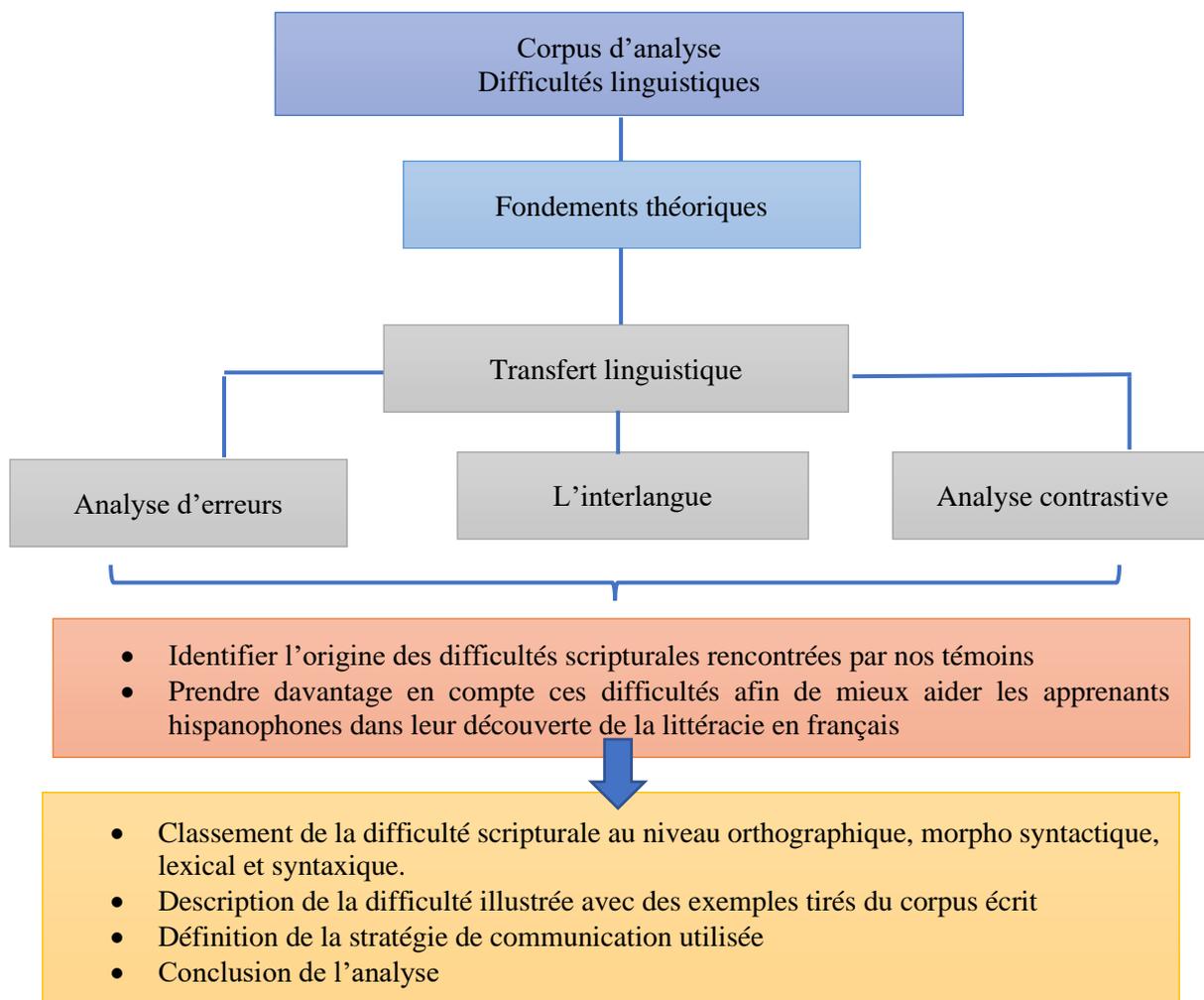


Figure 2. Modèle d'analyse difficultés scripturales en FLE. (Adaptation Modèle d'interférences lexiques ELM/FLE Maldonado, M. 2002, p. 331)

7.2.3 Analyse typologique de difficultés scripturales

Pour l'analyse typologique, nous avons tenu compte de l'information que nous apporte le tableau 11. Afin de faire une analyse plus concrète, nous avons tenu compte de la manière dont se présente la difficulté et nous l'avons classée dans quatre grandes catégories : orthographique, morpho syntactique, lexicale et syntaxique. Dans le même ordre nous essayons d'expliquer la cause et la stratégie de communication utilisées. Nous avons utilisé le sigle EL1 pour faire référence à l'espagnol comme langue maternelle, et nous avons gardé les sigles des témoins utilisés précédemment pour les identifier (ex : T1FB).

Il est important de remarquer que les phrases qui servent d'exemple pour cette analyse peuvent comporter d'autres erreurs qui ne sont pas celles sur lesquelles se centre l'analyse ; mais j'ai choisi de citer les phrases telles qu'elles ont été écrites dans le corpus, sans y apporter de correction.

7.2.3.1 Difficultés scripturales au niveau orthographique

Il s'agit des altérations des éléments graphiques, de l'omission d'accents ainsi que des erreurs d'accentuation. Cette catégorie montre une fréquence de trente-neuf erreurs d'accent et cinquante-huit altérations.

Tableau 12. Difficultés orthographiques

Difficulté	Exemple	Cause	Stratégie
Accents	« Donc, j'ai décidé de passer plus de temps à la biblioth <u>e</u> que universitaire » (T1FB) « Il y avait une <u>é</u> xigence énorme qu'à mon avis n'était pas nécessaire » (T5MC) « C'était pour faire mes <u>e</u> tudes » (T9FM) « Je pense que cette <u>t</u> a <u>ch</u> e d'écriture représentait un grand défi pour nous » (T12MV)	-Opposition oral/écrit -Influence de codes oral vers l'écrit.	Généralisation ou simplification de la règle.
	« Je ne connaisais presque rien » (T2FCH) « La langueur du texte (700 mots) et de plus ... » (T3FC)	Conditionnement ou influence de	-Appui sur la formation de mots de L1

Altérations des éléments graphiques	« Je ne l' oublirai jamais » (T4MC) « C'était une préuve difficile » (T6FC) « J'ai utilisé beaucoup wordreference le diccionaire » (T10FM) « Le monde proffessionnel plus facilement » (T12MV)	L1 dans les mots qui sont similaires	(Langueur : largor ; épreuve : prueba) -Créations morphologiques (dictionnaire : diccionario ; professionnel : profesional)
-------------------------------------	---	--------------------------------------	---

7.2.3.2 Difficultés scripturales au niveau Morphosyntaxique

Il s'agit des altérations des éléments linguistiques (des morphèmes, des prépositions et des désinences verbales). Pour chaque sous-catégorie, nous avons une fréquence de respectivement cinquante, douze, vingt-huit et douze erreurs.

Tableau 13. Difficultés au niveau morphosyntaxique

Difficulté	Exemple	Cause	Stratégie
Morphème de genre et nombre	« C'étaient les 5 minutes les plus longs de ma vie » (T2FCH) « C'était seulement mon 2ème année [...] » (T10FM) « L' orthographe est très compliqué même pour les francophones » (T11MP) « Les cours étaient intensives et fatigants » (T12MVB)	Conditionnement morphologique de EL1.	Emprunt de morphème de genre et nombre de mots qui sont similaires en EL1. -Minutes : Minutos (En français mot féminin es espagnol mot masculin) -Ma deuxième année :mi segundo año -cours intensifs et fatigants : cursos intensivos y fatigantes
Temps verbaux	« La première fois que je devais écrire une dissertation [...] j'étais complètement perdue » (T1FB) « Je me rappelle que j'ai suivi tous les conseils que j'ai lu » (T3FC) « J'ai mal joué le jeu de roles et je n'étais pas embauchée » (T6FC)	Erreur post-systématique (L'oubli de quelque structure même s'il l'a déjà utilisée correctement)	Stratégie de généralisation de la règle dans l'alternance de temps.
Des Prépositions	« [...] pour noter dans une feuille tout ce que l'on savait » (T2FCH) « L'exercice est très compliqué [...] pour réviser le texte pour la manque du temps » « Pour mettre tout en place » (T7FE)	-Conditionnement d'EL1 où s'utilise les prépositions <i>en por</i> afin de se situer dans un lieu, faire référence à un objet ou situation.	Traduction des prépositions d'EL1 par l'équivalence en français (dans, pour/par)

Des verbes avec préposition	« [...] de plus éviter se tromper » (T3FC) « On a discuté sur nos vies » (T6FC) « Je pense que ça m'aide d'écrire autres travaux » (T10FM)	Conditionnement d'EL1 des verbes avec et sans préposition. -Méconnaissance de verbes construits en FLE avec à/de	Calque par traduction des structures d'EL1 (Éviter de se tromper: evitar equivocarse; discuter de: discutir sobre)
-----------------------------	--	---	--

7.2.3.3 Difficultés scripturales au niveau lexical

Dans cette catégorie nous avons les difficultés au niveau lexical (des mots et des verbes). Dans le cas des verbes, il s'agit plutôt d'un vocabulaire limité car leur utilisation n'empêche pas l'interprétation des phrases. Il y a une fréquence de dix-huit et vingt-et-une erreur.

Tableau 14. Difficultés au niveau lexical

Difficulté	Exemple	Cause	Stratégie
Mots	« Le process était compliqué » (T7FE) « La * bande était une bande néerlandaise » (T8MG)	Conditionnement d'EL1 des mots qui sont similaires	Traduction et calque du lexique d'EL1. Mise en place d'un parallèle sémantique avec le mot qui a plus de ressemblance entre les deux langues. (Processus : proceso, bande : banda.)
Verbes	« Une situation compliquée puisque quand on fait le texte on le fait avec stylo » (T6FC) « Je l'ai donné à l'enseignante et elle me la donné après avec beaucoup de corrections » (T10FM) « Je commence à former ma vie ici » T7FE « Tout s'est passé été passé comme je m' attendais » T8MG	Conditionnement d'EL1	Calque par traduction d'EL1.

* Ce mot a un sens très différent entre les deux langues : le mot *bande* en français signifie un tissu ou support magnétique, en espagnol il signifie groupe musicale.

7.2.3.4 Difficultés scripturales au niveau syntaxique.

Dans notre dernière catégorie nous avons les articulations logiques et la syntaxe (formation des phrases). Nous avons une fréquence de douze et vingt-cinq erreurs.

Tableau 15. Difficultés au niveau syntaxique

Difficulté	Exemple	Cause	Stratégie
Des connecteurs logiques	« J'ai obtenu 10/20 et si bien le contenu de ma dissertation était correct » (T1FB). « Dans cette attente , le monsieur qui dirigeait les entretiens m'a dit [...] » (T6FC) « C'est dû à ça que nous sommes arrêtés à Gerona » (T7FE).	Méconnaissance des règles d'usage des connecteurs même si/bien que. Conditionnement d'EL1	Calque par traduction d'EL1.
Formation des phrases	« La première fois que j'ai fait l'examen DALF spécifiquement le C2 a été si difficile parce que je n'aime pas écrire et je n'ai pas l'habitude de le faire ». (T3FC) « J'avoue que, dès cet étudiant, je me suis senti préoccupé pour ne pas me tromper face à un élève afin d'essayer ne jamais provoquer sur lui/elle des fausses conceptions en ce qui concerne la langue et son usage. (T4MC) « Pas beaucoup de temps est passé pour me rendre compte que je serais seul dans tous les aspects pendant cette année scolaire » (T5MC) « Entre tous les cinq, nous avons montés les escaliers du nouvel appartement avec toutes les affaires ». (T7FE) « Je ne parlais pas beaucoup français à cette époque, je suis arrivé en 2015. Donc beaucoup moins écrire ». (T9FM) « Le but du travail d'écrire une histoire était pour nous aider avec l'apprentissage de l'imparfait et de passé composé en utilisant la grammaire pour les histoires de comte ». (TFM)	Conditionnement d'EL1	Calque par traduction

7.2.4 Conclusion analyse linguistique

Ayant exposé le premier axe de notre analyse de difficultés linguistiques, nous constatons qu'elle nous a permis de répondre à nos questions de recherche et de valider notre deuxième hypothèse :

- Quelles sont les principales difficultés des adultes hispanophones dans leur transfert entre l'écrit en espagnol et l'écrit en français ?
- Comment se manifestent ces difficultés ? Quels types d'erreurs génèrent-elles ?
- Comment prendre davantage en compte ces erreurs afin de mieux aider les apprenants hispanophones dans leur découverte de la littéracie en français ?
- Le transfert scriptural chez les personnes d'un haut niveau de littéracie dans la langue maternelle ne les amène pas seulement à faire des erreurs en français écrit mais en même temps à transposer leurs compétences de l'espagnol vers le français, ce qui serait un transfert positif.

Comme nous venons de voir, les principales difficultés chez notre groupe d'étude se situent au niveau morphosyntaxique : l'orthographe (accents et morphologie), les mots grammaticaux (morphème de genre et nombre, prépositions), la syntaxe verbale (alternance des temps verbaux).

Cela nous permet de faire le parallèle entre les difficultés réelles et celles déclarées. Dans le tableau 9 Tâches d'écriture en FLE et difficultés, nos témoins ont avoué avoir des difficultés grammaticales, lexicales, orthographiques et de syntaxe ; les résultats que nous venons d'illustrer nous montrent qu'il y a une correspondance. Néanmoins, il faut remarquer que les messages restent compréhensibles malgré les erreurs qu'ils comportent : dans ce cas nous parlons d'erreurs spécifiques (Burt et Kiparsky, 1972), car le transfert linguistique n'affecte que des composants d'un mot ou des éléments de la phrase qui n'empêchent pas leur interprétation.

Les phrases dont les erreurs sont associées à la traduction par calque d'EL1 nous montre que nos témoins font des associations sémantiques des mots dans l'objectif de communiquer, à savoir transmettre ce qu'ils veulent exprimer. Dans ce cas, le transfert linguistique se produit par l'attribution des mêmes fonctions orthographiques, morphosyntaxiques, sémantiques (sens et forme) d'un élément. Par exemple : *minutes-minutos*, *épreuve-prueba*, *pour-por-para*, *discuter de-discutir sobre*, *bande-banda*.

Dans les énoncés que nous avons analysés, les difficultés s'expliquent par le transfert linguistique d'EL1 sur le français L2, mais dans certains cas, elles sont le résultat de la

méconnaissance des règles d'usage. Cela nous permet de valider notre première hypothèse et de répondre à notre dernière question de recherche :

Les différences rédactionnelles entre ces deux langues romanes, peu considérées en didactique de FLE, vont poser de problèmes aux apprenants en situation rédactionnelle, en particulier à cause d'un phénomène de « transfert scriptural ».

Comment prendre davantage en compte ces erreurs afin de mieux aider les apprenants hispanophones dans leur découverte de la littéracie en français ? Comme l'expose L. Dabène (1992), il s'agirait peut-être de concevoir une méthode d'enseignement/apprentissage à partir des éléments qui caractérisent la proximité entre les deux langues.

A l'issue de ce premier temps d'analyse, venons-en à présent au positionnement du scripteur afin de porter un autre regard sur les textes produits en FLE.

7.2.5 Le Positionnement du scripteur

Le deuxième axe d'analyse concerne le positionnement du scripteur et s'inspire des travaux de Barré-de-Miniac (2000) ; Bucheton et Chabanne (2003) et Dabène (1987). Dans cette perspective, nous allons présenter les difficultés exprimées par le contenu symbolique de textes et les sentiments associés à l'écriture en FLE.

7.2.5.1 Difficultés et sentiments exprimés : Contenu symbolique du texte.

Pour commencer cette partie, nous allons énoncer les thèmes sur lesquels nos témoins ont écrit :

- Contexte académique FLE : T1FB, T2FCH, T3FC, T5MC, T10FM, T11MP, T12FV
- Contexte professionnel : T4MC, T6FC
- Vie quotidienne : T7FE, T9FM
- Évènements culturels : T8MG
- Évènements de la vie : T13FV

Comme nous pouvons le voir, la plupart de nos témoins ont décidé d'écrire sur leurs expériences dans les contextes académiques. Cela attire notre attention car ils parlent précisément des normes linguistiques de la langue française ainsi que des normes académiques. Donc, pour débiter la deuxième partie de l'analyse, nous allons commencer avec ce premier

thème : le contexte académique. Nous allons citer quelques phrases tirées de notre corpus. Il faut remarquer que les phrases contiennent des erreurs linguistiques, mais compte-tenu de la nature de cette analyse nous avons choisi de ne pas les corriger.

Texte T1FB. Dissertation juridique dans le cadre de son master en droit international

« J'étais **complément perdue**. « Il y avait toute **une méthodologie** à suivre pour aboutir à une simple idée dans un plan binaire », « En effet, mon premier essai était loin d'être parfait. J'ai obtenu 10/20 et si bien **le contenu de ma dissertation était correct, la méthodologie était mal appliquée** », « Tout ma vie j'étais habitué à écrire un texte et finir avec une conclusion », « Après beaucoup de pratique j'ai finalement appris à utiliser les méthodes et à organiser mes idées dans **un plan binaire** », « Par ailleurs, je devais faire attention **aux fautes d'orthographe et grammaire** parce que la plus part de professeurs notaient ton travail, sans tenir compte le fait que tu étais **une étrangère** »

Texte : T2FCH Test en français

« À l'époque, je ne connaissais presque rien, j'avais fait un cours intensif au Chili, mais quand je suis arrivée, **j'ai eu l'impression de ne rien avoir fait**, je ne comprenais rien », « À l'heure du test, **je me rappelle avoir été très nerveuse**, car je ne voulais pas faire le niveau débutant A1. Avec **un vocabulaire très restreint j'ai rédigé un texte d'environ 250 mots** », « Pour mon grand soulagement, j'avais été accepté en niveau A2 ! **J'étais très très contente et fière de moi et de mes efforts pour arriver jusque là** »

Texte : T3FC. Passation examens DALF

« La première fois que j'ai fait l'examen DALF spécifiquement le C2 a été si difficile parce que **je n'aime pas écrire et j'ai n'ai pas l'habitude de le faire**. À cause de ça il est tellement compliqué d'arriver aux 700 mots qu'on doit avoir en compte pour **ce type d'exercice d'écriture** », « Je me rappelle que j'ai suivi tous les conseils que j'ai lu », « Un mois avant de l'examen j'ai fait un exercice tous les jours. J'ai fait un essai et une synthèse. L'objectif était m'entraîner pour pouvoir arriver aux 700 mots dans le temps demandé » « Le jour de l'examen, quand j'ai lu la consigne je me suis sentie heureuse parce que le sujet à mon avis ; était facile [...] La première chose que j'ai fait était le brouillon. À mon avis celui était parfait parce que j'ai respecté les indications », « Au moment de l'écriture, **quand j'étais au milieu de l'exercice, j'ai remarqué que je n'avais pas écrit beaucoup. À cause du manque de mots j'ai introduit d'autres exemples et je crois que pour ça j'ai déstructuré le texte, une situation compliqué** »,

« Bref, ici on remarque que l'exercice d'écriture est un exercice de formation et aussi que les examens DELF et DALF commencent avant de les présenter, commencent quand on débute dans l'écriture. **Mais comment on peut faire pour bien écrire si on n'a pas l'habitude d'écrire ni dans la propre langue maternelle ?**

Texte : T5MC. Mémoire Master I et II

« La première fois que j'ai écrit un vrai texte académique a été ici, en France. C'était pour le mémoire du master 1. **J'étais tellement perdu que je ne sais même pas comment je m'en suis sorti. Le master 1 a été un peu traumatique pour moi sur différents plans. C'était tout simplement comme un rêve ou tout était flou et confus** », « C'était juste le départ d'une année scolaire qui aurait de finir pour la soutenance d'un mémoire écrit et fondé sur des bases théoriques solides », « **J'avais déjà eu une expérience d'écriture de mémoire pour la licence mais, cela était dans ma langue maternelle et puis je l'avais fait en groupe** », « Ce mémoire supposait m'investir vraiment, mais le professeur pourrait me guider je pensais. **Pas beaucoup de temps est passé pour me rendre compte que je serais seul dans tous les aspects pendant cette année scolaire** », « **Je trouve que l'éducation française doit viser à guider l'étudiant pour que lui trouve le chemin. Pendant les deux années de Master, je me suis retrouvé seul et plein de questions que personne n'a résolu, plusieurs camarades se trouvaient dans la même situation** », « Le système était tellement différent à celui de mon pays que franchement je ne savais pas si ce que je faisais était adapté au contexte français », « **En tous cas j'avoue que cette expérience m'a formé pour les autres défis qui ont suivi** »

Texte T10FM. Un compte en français

« Je n'avais jamais écrit une histoire élaborée en français. Je n'ai pas eu beaucoup de temps et je trouvais que c'était difficile de raconter une histoire assez engageant dans une autre langue », « Le but du travail d'écrire une histoire était pour nous aider avec l'apprentissage de l'imparfait et le passé composé en utilisant la grammaire pour les histoires de conte. **Le travail a dû être une page et demi mais j'ai trouvé que j'avais besoin de plus d'espace mais comme je n'en ai pas assez, j'ai du finir l'histoire sans avoir complètement fini** », « Je l'ai donné à l'enseignante et elle me l'a donné après avec beaucoup de corrections. **De toute façon, j'étais fière de moi-même. J'ai gardé mon travail et j'ai l'ai encore. Je pense que ça m'a aidé d'écrire autres travaux plus élaboré en français** ».

Texte T11MP L'orthographe française

« La première fois que j'écris en Français, je t'étais coincé, car c'est une langue assez exigeante. L'orthographe est très compliqué même pour les francophones. Après un temps je me suis lâché, car j'ai compris que l'important c'est de communiquer et qu'on fait le français ne serait jamais comme ma langue maternelle », « En espagnol je peux rédiger d'une façon automatique, L'orthographe me semble évident. En revanche, en français il y a énormément des lettres muettes. Ce n'est pas le cas en espagnol du tout », « J'ai compris qu'en français l'orthographe n'est pas toujours logique pour un hispanophone. Parfois, il faut lire un mot complet, sans épeller de façon automatique comme le fait un hispanophone. Lire la phrase « les président président » n'a pas tout de logique pour un hispanophone, car il ne faut pas apprendre à lire en français comme l'on fait en espagnol », « Il y a beaucoup de personnes qui pensent que le français serait facile pour un hispanophone, car il y a une racine commune, le latin. Toutefois il y a aussi énormément des différences. Il est essentiel d'en parler au tout début du cours de FLE », « Finalement, j'ai pris la décision de me servir du français pour véhiculer mes idées. Donc le style est secondaire même s'il reste important ».

Texte T13FV La synthèse de documents examen DALF

« J'ai dû faire une synthèse de documents j'étais très nerveux parce que je ne l'avais jamais fait en espagnol. J'ai dû apprendre à faire un plan bien structuré et aussi organiser tous les arguments », « Au Venezuela à l'école on n'a pas l'habitude de créer des textes si complexes et structurés », « Au moment de la présentation du DALF, on avait tous peur de la partie écrite, Quand j'ai fait le plan j'étais stressé. J'ai essayé de tout respecter mais j'ai fini pour oublier beaucoup de choses. Ça a été super fatigant parce qu'on devait écrire plus de 700 mots et je n'ai pas réussi à les écrire tous », « Mon plan n'était pas très bien structuré mais ça a bien marché. A la fin de l'épreuve j'étais crevé mais aussi content [...] Ce type d'exercice m'a aidé à comprendre beaucoup plus sur l'écriture de textes en français ».

Nos témoins T1FB et T5MC avouent leurs difficultés d'adaptation au système éducatif français. Ils pensent que ce qui a affecté leur adaptation est d'une part, la méthodologie d'enseignement et d'autre part, le système d'évaluation. Cela nous renvoie à ce qu'affirme Barré-de-Miniac sur le rapport à l'écriture comme processus : on s'intéresse à la manière dont le scripteur traite l'information mais aussi aux expériences scolaires et non scolaires (1987, p. 59). Dans ce cas, le rôle de la littéracie communautaire est important, car cette dernière permet

de voir la perception et la compréhension des pratiques littéraires de l'utilisateur dans un contexte donné.

En ce qui concerne nos témoins T3FC et T12MV, ils parlent de leur expérience pendant le passage des examens DALF, plus spécifiquement de la partie « production écrite ». Pour T3FC, l'expérience a été un peu traumatisante car elle sent que malgré ses efforts, elle n'a pas réussi l'examen, tandis que T12MV estime que malgré la difficulté il s'en est bien sorti. T3FC avoue ne pas avoir aimé écrire, ce qui nous montre que son lien affectif avec l'écriture n'est pas assez fort. Pour T12MV, l'expérience l'a aidé à mieux comprendre comment se développe l'écriture de textes en français car dans le système scolaire de son pays, il n'a pas été habitué à écrire ce type de textes selon lui si complexes et structurés.

Dans le cas de T3FC, elle avoue ne pas avoir l'habitude d'écrire dans sa langue maternelle. Les raisons peuvent être diverses : le contexte scolaire, les expériences vécues dans son parcours professionnel ; toutefois comme le souligne Dabène « L'essentiel est de savoir **quand** et **pourquoi** il est fait usage de l'ordre scriptural et **comment** l'utilisateur s'analyse en tant que scripteur, volontaire ou contraint » (1987, p. 105).

Nos témoins T2FCH et T10FM ont parlé de leur expérience dans le passage d'un test en français et la rédaction d'un conte imaginaire. T2FCH explique s'être sentie très nerveuse à cause de sa compétence limitée en français, cependant elle se sent fière d'avoir réussi le test. T10FM parle de son expérience pendant l'écriture d'un conte en français et remarque que le fait de respecter la consigne a affecté la réussite de la tâche ; toutefois elle reconnaît que cela l'a aidé à écrire d'autres textes plus élaborés.

Les témoignages que nous venons d'énoncer ont un point en commun : l'évaluation. À cet égard, il y a un écart entre l'objectivité et la subjectivité : il s'agit alors de comprendre la manière dont le correcteur traite les dysfonctionnements.

Dans ce type de textes académiques, la position énonciative, le contenu du texte et la prise en compte de normes représentent comme le souligne Dabène un « état anxigène » (1987, p. 64) qui peut se voir d'après Reuter dans le manque de jugements critiques sur les idées des auteurs, ce qui pourrait être interprété comme une basse estime de soi. (1996, p. 17)

Finalement notre témoin T11MV semble se sentir plus à l'aise avec l'écriture en FLE. Il reconnaît que l'orthographe française est complexe et qu'il y a un écart entre les systèmes orthographiques de l'espagnol et du français bien qu'elles soient deux langues apparentées. Il affirme que l'orthographe française n'est pas logique pour un hispanophone, raison pour laquelle il a décidé d'utiliser le français pour véhiculer ses idées. Et même si le style est important pour lui, il reste secondaire.

Après avoir étudié les premiers contenus de notre corpus, nous remarquons que malgré leurs difficultés, nos témoins comprennent les règles de l'écriture en français, la rigueur de la typologie de textes et les grilles d'évaluation. Dans la plupart des cas, ils reconnaissent que malgré la complexité, ils sont fiers d'avoir surmontés les obstacles et d'avoir atteints leurs objectifs. Cela confirme ce qu'exposent Bucheton et Chabanne sur le « répertoire de conduites d'écriture diversifié » (2002, p. 129), lequel selon la situation scripturale peut s'activer afin de permettre au scripteur de surmonter ses difficultés.

Comme l'objectif de cette analyse portait sur les représentations de l'écrit spécifiquement en FLE, nous n'allons pas aborder une analyse approfondie des textes du contexte professionnel : T4MC, T6FC ; vie quotidienne : T7FE, T9FM ; évènements culturels : T8MG et évènements de la vie : T13FV. Car malgré leur richesse thématique ils ne nous apportent pas d'éléments liés à notre objet d'analyse : sentiments associés à l'activité scripturale en français.

Néanmoins, notre témoin T4MC a écrit sur un sujet intéressant, la position du correcteur :

Texte T4MC Évaluation des productions écrites

« J'avoue que dès cet étudiant je me suis préoccupé pour ne pas me tromper face à une élève afin d'essayer ne jamais provoquer sur lui/elle des fausses conceptions en ce qui concerne la langue et son usage », « je devais corriger un texte n'importe lequel, deux choses me venaient en tête » « J'espérais reconnaître les erreurs et surtout, savoir les corriger. Je remarquais que mes professeurs à l'université ne s'étaient pas vraiment montrés intéressés par les manières correctes de « dire les choses » pour ainsi dire »

Dans ce cas, nous sommes dans la position du correcteur. Notre témoin exprime sa peur de se tromper face à un élève ; il montre son souci de savoir corriger une erreur et ne pas répéter l'expérience qu'il a vécu à l'université. Comme il s'agit d'un professeur non natif, il est possible qu'il ait un sentiment d'insécurité linguistique.

7.2.5.2 Conclusion analyse thématique du corpus

Cette analyse nous a permis d'avoir un autre regard sur l'évaluation des écrits. Même si les normes linguistiques sont importantes, le contenu nous apporte des éléments de compréhension sur les possibles obstacles qu'a l'individu quand il apprend une langue

étrangère. Dans le cas du FLE, nous voyons que les difficultés dans l'apprentissage de la langue vont bien au-delà du domaine linguistique et de ce fait, que l'approche littéracique considère la compétence écrite dans son ensemble intégrant les aspects linguistiques mais aussi le rapport à l'écriture.

Le système d'enseignement français, la méthodologie d'enseignement ainsi que la rigueur des règles des écrits semblent être les facteurs qui posent le plus de difficultés. Néanmoins, le contenu des écrits nous permet de voir que dans les activités scripturales en FLE, il faut faire attention à ce qui se dit et comment cela se dit, car comme l'expliquent Bucheton et Chabanne (2006), cela nous montre l'engagement de l'individu dans son écrit.

Cette deuxième analyse nous a permis de valider notre dernière hypothèse, élaborée en prenant appui sur des arguments soutenus par ces mêmes auteurs : Les sentiments et représentations associés à l'écrit en FLE nous amènent à voir que malgré les difficultés linguistiques nous développons un répertoire de conduites scripturales diversifiées qui nous aident à faire face aux attentes d'écriture auxquelles nous sommes confrontés. (2006, p. 129).

Conclusion

L'idée de concevoir ce projet de recherche naît d'un besoin de compréhension ; étant à la fois tutrice et apprenante de FLE j'ai dû faire face à beaucoup de difficultés, d'une part je devais comprendre et surmonter mes propres difficultés dans l'apprentissage de la langue et d'autre part être capable de pouvoir expliquer et aider ceux qui convoitaient le français comme la langue cible de leurs études et de leurs projets professionnels et personnels. Le chemin n'a pas été facile, bien que j'aie une attestation de niveau avancé en FLE et que j'aie suivi mes études en français il y a neuf ans, je considère que la maîtrise d'une langue étrangère est un processus inachevé qui demande une formation continue.

Dans cette perspective, ce projet de recherche a été conçu dans le but d'aider et de guider les apprenants et les enseignants de FLE.

Pour débiter notre étude, nous avons effectué une exploration du terrain et de la littérature sur le sujet. Nous avons d'abord cherché l'information sur le processus d'apprentissage en L1 et sur l'enseignement du FLE dans les pays d'origine de notre public. Ayant eu cette information, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de constats et d'éléments problématiques : des difficultés linguistiques associées à l'activité scripturale en FLE ainsi que leurs possibles causes. De même, nous nous sommes intéressés aux aptitudes face à l'écrit.

Afin d'avoir les données nécessaires pour commencer cette étude, nous avons conçu un questionnaire et une tâche d'écriture, ces outils allaient nous permettre d'avoir un aperçu du profil des enquêtés, des stratégies mises en place pour l'écriture en L1 et L2, de mieux connaître leurs difficultés rédactionnelles et leurs représentations de l'écrit. Au fur et mesure que nous étaiens rendus les questionnaires et la tâche d'écriture et que nous faisons leur synthèse nous avons pu apercevoir que la plupart des difficultés scripturales étaient associées au recours de la langue maternelle des enquêtés, dans ce cas l'espagnol. Néanmoins les énoncés restaient compréhensibles malgré la déviation de codes linguistiques du français. De plus, nous avons pu découvrir les sentiments associés à l'écrit dans les contenus thématiques de ces derniers. Car la compétence écrite inclut des éléments linguistiques mais en même temps des facteurs psychoaffectifs et sociaux.

Étant donné qu'il s'agissait de deux langues en contact et que l'influence de la langue maternelle dans les écrits était assez forte, nous nous sommes intéressés à la notion du transfert linguistique, car elle reste une base solide pour l'apprentissage de français L2. Ainsi nos

analyses nous aident à adopter un autre regard sur l'erreur car il ne s'agit pas de juger mais de comprendre l'ensemble des règles créées par l'individu quand il apprend une langue étrangère comme stratégie de communication. Pour cette raison, dans notre modèle d'analyse nous avons essayé de montrer la difficulté en l'illustrant avec des exemples tirés de notre corpus ainsi que les possibles causes et stratégies de communication.

Comme l'objectif de cette recherche était aussi de prendre en compte les représentations et les sentiments associés à l'activité scripturale, nous avons dédié la dernière partie de notre analyse à une approche « littéracique » prenant en compte le rapport à l'écriture et le positionnement du scripteur. Ce pan de notre analyse a été constamment nourri des apports théoriques de Barré de Miniac (2000) ; Bucheton, Chabanne (2002) et Dabène (1987). Nous avons essayé d'illustrer les difficultés exprimées par le contenu symbolique des textes. Pour cela nous avons nommé les thèmes d'écriture et nous avons fait une analyse approfondie sur ceux qui parlaient spécifiquement de l'expérience d'écrire en FLE.

La rédaction de ce mémoire ainsi que toute sa mise en œuvre ont été un vrai défi. C'est pourquoi j'espère qu'il servira de point de départ pour un projet pédagogique visant à travailler la compétence rédactionnelle des apprenants en FLE dans toute sa complexité (linguistique, cognitive, affective), en prenant en compte les rapports entre les langues, leur proximité ainsi que leurs différences.

Bibliographie

B

- Barré-de-Miniac, C. (1998). Une démarche de recherche au service du questionnement didactique. In Grossmann, F. (dir.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, 11-21. Grenoble : Ivel-Lidilem.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Nouvelle édition. Ville-neuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bénaben, M. (2002). *Manuel de linguistique espagnole*. Paris : Editions Ophrys.
- Biedermann, L et Jecic, F. (2006) Les rectifications orthographiques de 1990 Analyses des pratiques réelles. (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004) *Ministère de la culture et de la communication Délégation générale à la langue française et aux langues de France Paris. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques 1*, 3-140 Presses universitaire d'Orléans
- Bouchard, B. et Latifa, K. (2012) Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le français dans le monde. Recherches et applications 51*, 9-11
- Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004) La littéracie : Constantes et variations. In Brissaud, C (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, 7-18. Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. et Chabanne J.C (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et Pratiques, Revue de l'ARLD 37*, 29-39.
- Buridant et Pellat (1994) L'écrit en français en FLE présentation du colloque. In Buridant, C., Bunjevac, M. et Pellat, J-C (dirs.), *L'écrit en français langue étrangère, réflexions et propositions. Travaux du centre de didactique du français 2*, 7-11Strasbourg : Presses universitaires
- Burt, M. K & Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Mass. Newbury House.

C

- Canale M. & Swain M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, vol 1, (1), 1-47
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Catach, N. (1995). *Orthographe française*. Poitiers : Éditions Nathan.
- Colin, J. P. (1978). *Dictionnaire des difficultés du français*. Paris : Le Robert
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Editions Didier
- Corder, S. P. 1974. Error Analysis In Allen J. P. B. et Corder S. P. (dirs.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3 : *Techniques in Applied Linguistics*. 122-154 London : Oxford University Press.
- Cornaire et Raymond (1999). La production écrite. In Galisson, R. (dir.) *Didactique de langues étrangères*. Paris : CLE International
- Crystal, D. (1980). *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London : André Deutsch.
- Cumming, A. (1989) : Writing Expertise and Second Language Proficiency in *ESL. Writing performance, Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto* (39).

D

- Dabène, L. 1992. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* 6,13-21
- Dabène, L. 1994a. Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes In J. Stolidi (dir.), *Études Hispaniques 22 Recherches en linguistique hispanique. Actes du Colloque d'Aix-en-Provence 41-45. Mars 1992*
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Une contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : éditions universitaires
- Di Pietro, R. (1968) : Contrastive analysis and the notions of deep and surface grammar In J.E. Alatis (dir.) : *Contrastive Linguistics and its pedagogical implications*, Washington D.C., Georgetown Univ. Press.

E

Esperet, E. (1990) Apprendre à produire du langage : Construction des représentations et processus cognitifs. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 8-15. Numéro spécial Février-Mars

F

Frier, C. (2016) *Sur le chemin des textes Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du midi

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

G

García, M. et Martín, F. (1986) *Elementos de sintaxis comparada francesa y española*. Platería : Sucesores de Nogués

Gardes, J. (2018). *La grammaire*. France : Éditions Armand Colin

Gaskill, W.H. (1986) : *Revising in Spanish and English as a Second Language. A process-oriented Study of Composition, Unpublished doctoral dissertation*. University of California

González, A. et Romero, C. (2004). *Eco curso modular de Español lengua extranjera*. España: Edelsa. Grupo Discalia S.A

Grégoire. M. et Thiénevaz (2012) *Grammaire progressive du français. Niveau perfectionnement*. Paris : CLE International

Grégoire. M. et Thiénevaz (2013) *Grammaire progressive du français. Niveau Intermédiaire*. Paris : CLE International

J

Jacobs, S. E. (1982). *Composing and coherence. The writing of eleven premedical students*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics.

K

Krashen, S. D. (1984) : Writing : Research, theory and applications. *Pergamon 16 (2)*, 195-209. Oxford, GB

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London : Longman

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin 2*, 58-145.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't, In S. Gass y L. Selinker (dirs.), *Language Transfer in Language Learning*, 112-134. Rowley, Mass. : Newbury House

L

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan : University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. et Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London : Longman.

Laufer-Dvorkin, B. (1985). *Vocabulary Acquisition in a Second Language : The Hypothesis of "Synforms" (similar lexical forms)*. Unpublished Ph. D. Thesis. Edinburgh : University of Edinburgh.

Lennon, P. (1991). Error : Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* 12 (2), 180-196.

M

Masny, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies multiples, In Masny, D. (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer* 15-25. Outremont, Editions Logiques,

Melis, L. (2000). *Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable*. *Romanesque*, 25(3), 56-66.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

N

Nation, R. et McLaughlin, B. (1986). Experts and novices : an information processing approach to the good language learner problem. *Applied Psycholinguistics* 7, 41-56.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners, *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), 115-123.

P

Pendanx, M. (1993). La toma de conciencia del lenguaje en el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela. *Idiomas*, 16, 33-37.

Pendanx, M. (1995). Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : Quelle complémentarité en contexte scolaire ? *Études de Linguistique Appliquée* 100, 117-127.

Péry - Woodley M.P (1993) *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette

Pilorgé J.L (2010) Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture du correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. Montréal *Pratiques* 145-146, 85-104.

- Porquier, R. (1976). Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non maternelle. *Bulletin de linguistique appliquée et générale* 3, 37-64.
- Porquier, R. (1991) : L'interlangue et ses descriptions. Besse, H et E. Papo (dirs.) *Grammaires et didactiques des langues LAL langues et apprentissage des langues*, 210-235. France : Éditions Didier
- Postigo, R. M. (1998). Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto In Mendoza A. (dir.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 265-274. Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI.

R

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid : Espasa.
- Reuter Y. (1996). Enseigner et apprendre écrire. De quelques obstacles à l'écriture de recherche. In : M. Dabène et Y Reuter, (dirs.), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 117, 11-24. Grenoble/Université Stendhal : LIDIL.
- Reuter, Y. (2006) À propos des usages de Godoy en didactique : Éléments d'analyse et de discussion. La littéracie autour de Godoy, *Pratiques* 131-132, 131-150 France.
- Rey Von Allmen M. (1982) : Apprentissage de l'orthographe française élémentaire des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. In Lang, P. et Francfort, B. (dirs.), *Problèmes linguistiques et sociolinguistiques*, 21 (20) Publications Universitaires Européennes
- Richards, J. C. 1971. Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Richards, J. C. 1974. A non contrastive approach to error analysis In J. C. Richards (dir.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, 172-188. London : Longman.
- Richards, J. C., Platt, J. et Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex : Longman.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Riegel, M. Pellat, J.C et Rioul, R. (2004). Grammaire méthodique du français. *Syntaxe de la phrase complexe*. Paris, Presses Universitaires de France.

S

- Scarcella, R. C. (1984). How writers orient their readers in expository essays : A comparative study of native and non-native English writers. *TESOL Quaterly*, 18, 671-688.
- Serafini, M. (1994). *Como se escribe*. Eco, U. (dir.) España: Ediciones Paidós
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

U

- Uzawa, K. et Cumming, A. (1989). Writing strategies in Japanese as a foreign language : Lowering or keeping up the standars. *The Canadian Modern Language Review* 46, 178-194.

V

- Van-Der Maren, J.M (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'université
- Van Overbeke, M. (1976). *Mécanismes de l'interférence linguistique*. Madrid : Fragua.
- Vatrican, A. (2019). *Linguistique espagnole*. France : Éditions Armand Colin
- Vigner, G. (1993). Écriture et savoir. Langage et traitement du référent. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 39-51 Numéro spécial Février-Mars
- Vigner, G. (2001). Savoir écrire. Enseigner le français comme langue seconde In Galisson. R. (dir.) *Didactique des langues étrangères* 73-88. Paris CLE International
- Vigner, G. (2012) Écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ? In Bouchard, R. & Latifa, K. (Eds). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Le français dans le monde. Recherches et applications* 51, 16-32. Paris CLE International

W

- Whalen, K. (1994) La compétence stratégique de l'expression écrite : Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde. In Buridant, C., Bunjevac, M. et Pellat, JC. (dirs) *L'écrit en français langue étrangère. Travaux du centre de didactique du français* 2, 53-57. Strasbourg : Presses universitaires

Z

Zamel, V. (1982) : Writting : The process of discovering meaning, *TESOL Quartely*, 16(2), 195-209

Zamel, V. (1983) : The composing process of advanced ESL students : six case studies, *TESOL Quartely*, 17(2)165-187.

Sitographie

- Aden, J. (2009) L'activité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* 4, 173-180. Récupéré du site : <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> Consulté le 20 juin 2019
- Alvarado, I. (2016). L'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère. *Synergies Chili* 12 – 2016, 129-141 Récupéré du site : <https://gerflint.fr/Base/Chili12/alvarado.pdf> Consulté le 18 août 2019
- Bordenet, C. (le 17 novembre 2017). Egalité femmes-hommes : l'écriture dite « inclusive », sujet qui divise, *Le Monde* Récupéré du site : https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/07/egalite-femmes-hommes-l-ecriture-dite-inclusive-un-sujet-qui-divise_5197770_3224.html Consulté le 15 avril 2019
- Corder, S.P. (1967) The signifiante of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 14, 161-170 Récupéré du site : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> consultée le 14 avril 2019
- Corder. S, P (1980) Perdue Clive. L'analyse des erreurs : un bilan pratique. In : *Langages*, 14^e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 87-94. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1840>
- Corder S. Pit. (1980) Que signifient les erreurs des apprenants ? In : Perdue, C et Porquier, R. (dirs) *Langages*, 14^e année 57 *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 9-15. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Debyser, F. (1970) La linguistique contrastive et les interférences. In Wagner, E. (dir.) *Langue française* 8 31-61 *Apprentissage du français langue étrangère*. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>
- Fischer, D. (2017) Étude comparative des langues française et espagnole dans le livre bilingue de Paul Dupuy : Abrégé élémentaire des différences les plus remarquables entre la France et l'Espagne 1829. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Récupéré du site : <http://dhfles.revues.org/746> ISSN : 2221-4038 Consultée le 20 août 2019

- Guernier, M. et Barré-De Miniac, C. (2009) Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas, *Pratiques*, 143-144, mis en ligne le 13 juin 2014. [DOI : 10.4000/pratiques.1457](https://doi.org/10.4000/pratiques.1457) Consulté le 14 juillet 2019
- Léon, F. (1911) Institut français de l'éducation IFE. In Buisson F. (dir) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* Récupéré du site <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3702> Consulté le 9 août 2019
- Martínez de Sousa, J. (2011) La ortografía académica del 2010: cara y dorso. Datos para una recesión. Récupéré du site : http://martinezdesousa.net/crit_ole2011.pdf Consulté le 10 juillet 2019
- Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE. In *Travaux de linguistique* 2013/1 66, 97-134 Mis en ligne sur Cairn.info le 06/12/2013 Récupéré du site <https://doi.org/10.3917/tl.066.0097> Consulté le 20 juillet 2019
- Odlin, T. (1989). Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. *Applied linguistics* 13, 120-122. Cambridge : Cambridge University Press. Récupéré du site : <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.120> Consulté le 02 août 2019
- Salazar, L. (2016) *Évaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère*. (Thèse doctoral) Université de Toulouse-Jean Jaurès Récupéré du site [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01897423 > document](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01897423/document) Consulté le 20 mars 2019
- Santos, M. (2002) *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. (Thèse doctoral) Universidad de Valladolid Palencia Récupéré du site [www.cervantesvirtual.com > descargaPdf > el-error-en-las-producciones-es](http://www.cervantesvirtual.com/>descargaPdf/>el-error-en-las-producciones-es) Consulté le 13 février 2019

Table des illustrations

<u>Tableau 1. Morphologie lexicale de l'espagnol et du français</u>	19
<u>Tableau 2. Reforme orthographique des langues en contact</u>	23
<u>Tableau 3. Composantes de la compétence écrite</u>	26
<u>Figure 1. Dimension de l'écrit</u>	28
<u>Tableau 4. Niveau des difficultés</u>	37
<u>Tableau 5. Typologie des erreurs</u>	41
<u>Tableau 6. Profil et parcours scolaire</u>	62
<u>Tableau 7. Pratiques d'écriture en FLE et fréquence</u>	63
<u>Tableau 8. Tâche d'écriture en FLE et difficultés</u>	63
<u>Tableau 9. Stratégies d'écriture en L1 et L2</u>	64
<u>Tableau 10. Rapport à l'écrit en FLE</u>	66
<u>Tableau 11. Typologie de difficultés scripturales</u>	69
<u>Figure 2. Modèle d'analyse difficultés scripturales</u>	71
<u>Tableau 12. Difficultés orthographiques</u>	72
<u>Tableau 13. Difficultés au niveau morphosyntaxique</u>	73
<u>Tableau 14. Difficultés au niveau lexical</u>	74
<u>Tableau 15. Difficultés au niveau syntaxique</u>	75

Table des annexes

<u>Annexe 1 Profil des témoins</u>	97
<u>Annexe 2 Questionnaires et corpus écrit</u>	98
<u>Annexe 3 Représentation graphique des phonèmes en espagnol</u>	126
<u>Annexe 4 Synthèse de réponses du questionnaire</u>	127
<u>Annexe 5 Consignes mail</u>	131

Annexe 1 Profil des témoins

Participants	Âge	Études/profession	Temps d'étude milieu exolingue	Temps d'étude milieu endolingue	Niveau de FLE/CCER
T1FB	27 ans	Bac+5 Droit International Public		2 ans et demi	DALF C1
*T2FCH	31 ans	Bac + 5 Vétérinaire- Master santé publique vétérinaire	1 an et demi	1 mois et demi	
T3FC	35 ans	Bac+5 Licence langues étrangères/Maîtrise en éducation et TICE (Numérique)		5 ans et 5 mois	DELFB2
T4MC	25 ans	Bac+3 Philologie du français		5 ans	DALF C2
T5MC	36 ans	Bac+5/2 ^{ème} année de doctorat sciences de l'éducation	3 ans	5 ans	DELFB2
T6FC	19 ans	Licence LEA/Étudiante de FLE	1 an	2 ans	DELFB2
T7FE	24 ans	Bac+5 Beaux-arts et photographie		1 an	DELFB1
*T8MG	32 ans	Bac+4/Étudiant 2 ^{ème} année master II administration d'entreprises	1 an		
T9FM	31 ans	Bac+5 MSC in Supply Chain Management	6 mois	1 an	DELFB1
T10FM	20 ans	Bac+3/Étudiante de théologie	6 mois	1 an	
T11MP	35 ans	Bac+3 Licence en Marketing	4 ans		
T12MV	24 ans	Bac+3 Odontologie		10 ans	DALF C2
T13FV	31ans	Bac+5 Commerce International	2 ans	9 ans	

Annexe 2

Questionnaire et corpus écrit

En tant qu'étudiante de Master et enseignante de Français Langue Etrangère, je suis confrontée au quotidien à de multiples tâches d'écriture en français. Cela n'est pas toujours aisé et j'ai décidé dans mon mémoire de m'intéresser spécifiquement aux stratégies mises en œuvre et aux difficultés rencontrées par un public hispanophone confronté à l'écriture en français. Merci de participer à cette enquête mise en œuvre pour les besoins de cette recherche et merci de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps en remplissant le questionnaire joint ainsi qu'en rédigeant la tâche d'écriture proposée page 3.

Questionnaire

-Quelle âge avez-vous ?

-Quelle est votre nationalité ?

-Quel est votre parcours scolaire ?

-Avez-vous l'habitude d'écrire en français ?

-Depuis quand ?

-Dans quel contexte ?

-À quelle fréquence ?

-Pouvez-vous préciser à quelles tâches d'écriture êtes-vous confronté(e) au quotidien ?

-Dans le cadre de vos activités d'écriture en français est-ce que vous rencontrez des difficultés ? lesquelles ?

-A votre avis à quoi sont dues ces difficultés ?

-En général comment vous organisez-vous pour écrire un texte dans votre langue maternelle ?

Pour finir la tâche d'écriture merci de répondre aux questions ci-dessous.

-Quelles stratégies Avez-vous utilisé pour écrire le texte ?

Vous avez- lu pour vous documenter ?	Avez-vous fait le plan de votre texte ?	Avez-vous d'abord écrit le texte en espagnol et ensuite vous l'avez traduit en français ?	Avez-vous utilisé des dictionnaires ou des traducteurs ? lesquels ?	Des autres outils ? Lesquels ?
--	---	--	---	--------------------------------------

-Commentaires ?

- Aimez-vous écrire en français ? Pourquoi ?

-Quel mots clés associez-vous à l'écriture en espagnol ?

-Quels mots clés associez-vous à l'écriture en français ?

Texte T1FB

La première fois que je devais écrire une dissertation juridique dans le cadre de mon Master en droit international, j'étais complètement perdue. Il y avait toute une méthodologie à suivre pour aboutir à une simple idée dans un plan binaire. Celui-ci devait avoir deux idées principales qui devaient se diviser en deux idées ou deux sous parties, sans conclusion. Par contre l'introduction devait comporter une "phrase d'accroche" laquelle devait être attirante pour le lecteur et lui inviter à continuer à lire la dissertation. Ensuite, il fallait décrire les concepts les plus importants à utiliser, le contexte historique, la question juridique ou problématique et finalement il fallait annoncer le plan binaire à développer.

En effet, mon premier essai était loin d'être parfait. J'ai obtenu 10/20 et si bien le contenu de ma dissertation était correct, la méthodologie était très mal appliquée. Donc, j'ai décidé de passer plus de temps à la bibliothèque universitaire à reviser les techniques adéquates et ainsi maîtriser cette méthodologie. En plus, j'ai cherché l'aide de ma professeur des Travaux Dirigés qui a accepté de m'aider et relire mes brouillons avant de les soumettre. Après beaucoup de pratique j'ai

finallement appris à utiliser les méthodes et à organiser mes idées dans un plan binaire. C'était très important d'arriver à ce point là parce que à la fin de mon master je devais utiliser cette même méthodologie pour écrire mon mémoire de recherche, laquelle comportait 130 pages des idées que j'ai dû organiser très soigneusement. Pourtant, je pense que la chose la plus étonnante pour moi c'était le manque de la conclusion. Toute ma vie j'étais habitué à écrire un texte et finir avec une conclusion qui portait notamment mon propre approche personnel au sujet et un résumé des idées les plus importantes. Par ailleurs, je devais aussi faire attention aux fautes d'orthographe et grammaticales parce que la plus part de professeurs notaient ton travail sous tenir en compte le fait que tu étais une étrangère. C'était une expérience très difficile au début mais avec le temps c'était plus facile.

Texte T2FCH

peu après mon arrivée en France, en septembre 2013, à l'institut où je me suis inscrite pour appréhender les bases de cette langue.

À l'époque, je ne connaissais presque rien, j'avais fait un cours intensif d'un mois au Chili, mais quand je suis arrivée, j'ai eu l'impression de ne rien avoir fait, je ne comprenais rien.

À l'heure du test je me rappelle avoir été très inquiète et nerveuse, car je ne voulais pas faire le niveau débutant A1. Avec un vocabulaire très restreint j'ai rédigé un texte d'environ 250 mots, cela portait sur mes vacances et quelque chose comme ça.

Le test qui suivait était l'oral de français, chacun avait son tour, on passait à la salle avec la ou le professeur, on devait choisir un petit papier avec un sujet à l'hasard, et puis on avait quelques minutes pour noter dans une feuille tout ce que l'on savait sur le sujet pour ensuite faire une présentation de 5 minutes au professeur.

C'étaient les 5 minutes les plus longues de ma vie, mais j'ai réussi à me faire comprendre finalement.

À la fin de la journée on pouvait partager un peu avec quelques enseignants et camarades de cours.

Après quelques jours, j'ai pu récupérer mes résultats. Pour mon grand soulagement, j'avais été acceptée en niveau A2. J'étais très très contente et fière de moi et de mes efforts pour arriver jusque là.

Néanmoins j'ignorais à quel point ma vie allait changer, la quantité de choses que j'allais découvrir, le monde que s'ouvrait devant mes yeux.

Cette expérience dans un institut pour étrangers souhaitant connaître le français, fut un premier approche à la multiculturalité à laquelle on est confrontée au quotidien ici.

J'ai eu de copains et copines de tous les coins du globe, ils/elles ont partagé avec moi leur culture, leurs habitudes, leur cuisine!!! et en retour ils/elles ont connu aussi un peu de ma merveilleuse terre.

Certains(e) d'entre eux sont devenus des vrais amis, et même si après ce cours de langues chacun a suivi son chemin en France

ou à l'étranger, la distance ne nous a pas éloignés, nous restons en contact, et nous nous voyons aussi de temps en temps, et nous nous souvenons de ces merveilleux moments passés à l'école "IEFG" à Montpellier.

Texte T3FC

La première fois que j'ai fait l'examen DALF spécifiquement le C2 a été ~~si~~ difficile parce que je n'aime pas écrire et je n'ai pas l'habitude de le faire. A cause de ça et est tellement compliqué d'arriver aux 700 mots qu'on doit avoir en compte pour ce type d'exercice d'écriture.

Je me rappelle que j'ai suivi tous les conseils que j'^{avais} lus, parmi lesquels je peux citer:

① faire des exercices d'écriture avant de présenter l'examen

② faire un brouillon avant d'écrire.

Un mois avant de l'examen j'ai fait un exercice d'écriture tous les jours. J'ai fait un essai et une synthèse. L'objectif, ça été m'entraîner pour pouvoir arriver aux 700 mots dans le temps demandé. J'ai fait cet exercice et avant de le faire j'ai fait aussi le brouillon. L'objectif du brouillon est d'estructurer le contenu pour pouvoir bien faire le texte.

Le jour de l'examen, quand j'ai lu la consigne je me suis sentie heureuse parce que le sujet, à mon avis, était facile. Cela m'a donné de la confiance nécessaire pour m'atteler à la tâche.

La première chose que j'ai fait, était le brouillon. À mon avis, celui était parfait parce que j'ai respecté les indications. Je l'ai fait comme il faut: les idées essentielles (trois) avec leurs respectifs exemples (trois exemples par idée). mais tout a changé après, quand j'ai commencé à écrire.

Au moment de l'écriture, quand j'étais au milieu de l'exercice, j'ai remarqué que je n'avais pas écrit beaucoup. A cause du manque de mots j'ai introduit d'autres exemples et je crois que pour 29, j'ai déstructuré le texte. Une situation compliquée puisque quand on écrit le texte on le fait avec du stylo et il est impossible d'effacer ce qu'on a écrit.

Il faut dire qu'écrire en sachant qu'on doit respecter le temps (3h00), la longueur du texte (700 mots) et de plus éviter de tromper, fait l'exercice très compliqué, et surtout n'avoir pas le temps pour réviser le texte pour la manque de temps.

Faire cet exercice m'a provoqué deux situations la première, revenir à mes années de préparation pour la preuve DALF C1 et la seconde, rappeler que je dois me préparer à présenter à nouveau le DALF et surtout décider quel examen faire parce que de la décision dépend la préparation. Cependant, ce qui est sûr, c'est que je dois commencer à rédiger des textes argumentatifs comme l'essai et la synthèse.

Bref, ici on remarque que l'exercice d'écriture est un exercice de formation et aussi que les examens officiels comme le DELF et le DALF commencent avant de les présenter, commencent au moment quand on débute dans l'écriture. Mais comment on peut faire pour bien écrire si on n'a pas l'habitude d'écrire dans sa propre langue maternelle?

Texte T4MC

La première fois que j'ai corrigé un texte rédigé en français a été avec un étudiant plus âgé que moi, qui avait appris le français ça faisait longtemps avant et qui avait déjà été en France à plusieurs reprises.

Bien qu'il ait déjà été en France et, du coup, il avait eu beaucoup plus de vrai contact avec les francophones, il me présentait de problèmes assez grave post ce qui est de l'usage d'expressions, ou même, de locutions et collocations. (79)

Je me rappelle bien qu'il a écrit "donner une promenade" au lieu d'utiliser la collocation propre aux francophones: "faire une promenade". Je ne l'oublierai jamais parce que c'est justement à partir de ce moment que j'ai dû beaucoup réfléchir (ou commencer à réfléchir) à propos des façons possibles d'exprimer une même idée!

J'avoue que, dès cet étudiant, je me suis senti préoccupé pour ne pas me tromper face à un élève afin d'essayer de jamais provoquer sur lui/elle des conceptions en ce fausses

qui concerne la langue et son usage. (8)

Je dois avouer de même que, lorsque je devais corriger un texte n'importe lequel, deux choses me venaient en tête: 1) J'opérais reconnaître les erreurs et, surtout, savoir les corriger. 2) Je remarquais que mes professeurs à

L'université ne s'étaient pas vraiment montrés intéressés par les manières correctes de "dire les choses", pour ainsi dire. (54)

Une de choses qui m'attire beaucoup l'attention (et m'amuse un peu) c'est que mes étudiants ont des interférences, bien évidemment, mais la plupart du temps ~~et~~ ce sont avec l'anglais.

C'est très étrange pour moi, notamment parce qu'ils me disent toujours qu'ils sont nuls en anglais. Peut-être c'est dû à cause de l'imposition de l'anglais comme langue étrangère ici, en Colombie.

Par ailleurs, j'ai aperçu que les étudiants ont généralement des problèmes avec la ponctuation. Personne ne sait à quoi ça sert une virgule (ce n'est pas de même pour les points). Les élèves ont tendance à écrire comme ils le font en espagnol, c'est-à-dire, sans points ni virgules, des phrases trop longues et déconnectées les unes des autres, les collocations copiées de l'espagnol et, en essayant même d'imiter les ~~les~~ proverbes. Ils n'ont pas du tout cette conception de dire différemment les choses, je veux dire, ils oublient que les "façons de dire" et les expressions, y compris la manière de concevoir le monde d'après une langue et sa culture ne sera jamais la même!

J'espère sincèrement que ce texte te sera utile!

Texte T5MC

La première fois que j'ai écrit un vrai texte académique a été ici, en France. C'était pour le mémoire de master 1. J'étais tellement perdu que je ne sais même pas comment je m'en suis sorti. Le master 1 a été un peu traumatique pour moi sur différents plans. C'était tout simplement comme un rêve ou tout était flou et confus. Le fait de me retrouver tout seul dans un scénario si différent... Je ne vais jamais oublier. Ces couleurs des bâtiments, des voitures, de la rue, toutes étaient grises. Les sons je ne les identifiais pas, c'était bizarre. Un vrai choc culturel, j'aurais trouvé sûrement tout plus sympa si je l'avais découvert pendant les vacances ou un voyage du travail. C'était pas le cas. Ce qui a été positif, c'est le fait que je parlais français. La langue française a réduit l'impat que je subissais à ce moment-là. En tout cas, je pensais que je parlais français. Des fois je n'arrivais pas à comprendre ce qu'on me disait, et si c'était par téléphone, c'était encore pire, plus difficile à comprendre. En Colombie je parlais français avec des colombiens et j'avais juste un ami algérien qui parlait avec moi en français, je n'étais sûr de rien à son accord. Les personnes étaient vraiment différentes. On ne voit

à son accent. Les personnes étaient vraiment différentes. On ne voit pas souvent des étrangers dans mon pays, on ne les voyait pas souvent. Ils se voient différents, ils parlaient différemment, ils se sentent aussi différents et ils se comportent différemment. Je suis aussi bizarre pour eux? Sûrement, je ne sentais comme ça. C'était notre première journée à la fac, je ne sais même pas comment je suis arrivé à cet amphithéâtre, en plus je ne savais pas c'était quoi un amphithéâtre. Ce jour-là le professeur a fait un exercice. Il a demandé à tous de se présenter en donnant sa nationalité. A la fin il y avait 23 nationalités différentes, la Colombie y compris. C'était juste le début d'une année scolaire qui consistait de faire par la suite un mémoire écrit et fondé sur de bonnes théories solides.

J'avais déjà eu une expérience d'écriture de mémoire pour la licence mais cela était dans ma langue maternelle et puis j'en avais fait un groupe. La mémoire supprimait m'investir vraiment, mais le professeur pouvait me guider je pensais. Pas beaucoup de temps est passé pour me rendre compte que j'ai serais seul dans tous les aspects pendant cette année scolaire. L'écriture de ce mémoire a supprimé une vraie persistance, du courage comme disent les français, mais aussi la mobilisation de tous les ressources personnelles afin de finir ce mémoire. Je trouve que l'éducation française doit viser à guider l'étudiant pour que lui trouve le chemin. Pendant les deux années de Master, je me suis retrouvé seul et plein de questions que personne n'a résolu, plusieurs camarades se trouvaient dans la même situation. Le système était tellement différent à celui de mon pays que franchement je ne savais pas si ce que je faisais était adapté au contexte.

ne savais pas si ce que je faisais était adapté au contexte français. J'ai écrit pendant tout l'hiver jusqu'au point de me désespérer. Il y avait une exigence énorme qui à mon avis n'était pas nécessaire pour un master 1, en tout cas j'avoue que cette expérience m'a formé pour les autres défis qui ont suivi.

Texte T6FC

Tâche d'écriture

Rédigez un texte relatant un souvenir marquant lié à une situation d'écriture en français. (Maximum 500 mots, une page recto-verso). Le texte doit être manuscrit. Le texte commencera avec la phrase « La première fois que... »

La première fois que
j'ai passé un entretien d'embauche.

C'était en janvier 2018, et je venais d'avoir mes 18 ans. Une amie m'avait dit qu'elle était à la recherche d'un travail, moi, j'avais aussi envie de travailler et on a commencé cette recherche ensemble. On a envisagé l'option de travailler dans un "call center", comme on avait un bon niveau d'anglais on s'est dit que c'était le travail parfait pour nous.

On est allées présenter l'entretien d'embauche toutes les deux. J'étais extrêmement nerveuse parce que je ne savais pas comment cela allait se passer. Quand on est arrivées, il y avait beaucoup de personnes jeunes, toutes avec un excellent niveau d'anglais. Au début, je n'avais pas confiance en moi,

en ce moment-là je me suis dit que j'oi je n'avais pas le niveau nécessaire pour obtenir le travail. Après 10 minutes d'attente, un monsieur est rentré dans la salle où on était réunis et il a commencé à nous poser des questions en anglais, après on a fait des groupes de trois personnes pour présenter l'entretien suivant avec une autre dame; j'ai fait ^{cet} entretien avec deux personnes que je ne connaissais pas ~~de~~ tout. Lors de ce deuxième partie, je me suis sentie très à l'aise, on a discuté sur nos vies, nos projets, etc... On nous a demandé d'expliquer pourquoi on voulait travailler dans l'entreprise afin de savoir si on avait vraiment envie d'y travailler.

Après on nous a demandé d'attendre quelques minutes avant de passer à la dernière partie. Dans cette attente, le monsieur qui dirigeait les entretiens m'a dit qu'ils étaient vraiment impressionnés des bons résultats que j'avais eu jusqu'à ce moment-là; il m'a recommandé de faire attention à la dernière partie pour pouvoir être embauchée

La dernière partie consistait à jouer un jeu de rôles où je devais donner une solution à la plainte d'un client. Cela était une preuve difficile pour moi, car je ne suis pas une personne patiente et je ne sais pas gérer des clients.

4

Par conséquent, j'ai mal joué le jeu de rôles et (j'étais) je n'étais pas embauchée.

J'avais les capacités linguistiques pour le travail, mais je n'avais pas les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes des clients.

Texte T7FE

(Maximum 500 mots, une page recto-verso). Le texte
commencera avec la phrase « La première fois que... »

La première fois que j'ai déménagé c'était à Grenoble. Je suis arrivé
à Grenoble en Août. Je suis venu pour déménager avec mon
copain Pierre, il vient de Strasbourg, au nord de la France,
et moi, je suis originaire de Malaga, au sud de l'Espagne.
Si nous voulions être ensemble nous devions déménager dans
un appartement par tous les deux ; alors nous avons choisi
Grenoble parce que Pierre voulait continuer ses études là bas.

Le processus était compliqué. Pierre est venu en Espagne pour
passer ses vacances et préparer mes affaires par le déménagement.
Nous avons pris toutes nos choses et nous avons mis ça dans
ma voiture. Avec la voiture pleine, nous sommes partis de Malaga
direction Strasbourg, parce que nous devions faire tout le
déménagement de l'appartement de Pierre.

Il y a 2000 Km entre Malaga et Strasbourg, c'est dû à
ça que nous nous sommes arrêtés à Genève (Barcelone), pour
passer la nuit. Après ce long voyage, nous sommes arrivés,
et nous avons commencé à sortir tous les meubles et
l'électroménager de l'appartement. Nous avons mis tous dans
un camion et, après une semaine, nous sommes partis à Grenoble.
Nous étions cinq personnes, Pierre, son ami et les parents de
son ami, et moi. Entre tous les cinq, nous avons montés les escaliers
du nouvel appartement avec toutes les affaires.

C'est un cinquième étage sans ascenseur, alors ça a été tellement dur, surtout quand nous sommes montés avec le camping et le four.

Finalement, après avoir passé toute la journée en montant et en descendant cinq étages, nous avons fini!
Mais tout l'appartement était plein de cartons et nous avons dormi sur le matelas par terre entourés de nos valises.

Pendant un mois, nous avons beaucoup travaillé pour mettre tout à sa place. C'était dur et fatiguant, mais maintenant nous avons un petit et joli appartement pour commencer une aventure.

Nous sommes contents à Grenoble, nous adorons la montagne et nous avons commencé à nous habituer à habiter ici. C'est la première fois que j'ai déménagé et ce n'était pas facile de laisser toute ma famille et mes amis en Espagne, mais je commence à former ma vie ici, et qui peut savoir où nous allons finir dans l'avenir!!

Texte T8MG

La première fois que je suis allé à un concert, ça s'est passé il y a plusieurs années. À ce moment-là je vivais au Guatemala, la bande était une bande néerlandaise de métal symphonique, qui s'appelle Epica. J'aime bien ce genre de musique et je me suis très bien amusé. Je n'aurais jamais imaginé qu'Epica visiterait le Guatemala, notamment car cette bande est plus connue dans autres pays, en Europe ou aux États Unis. Je ne savais pas qu'ils avaient autant de fans au Guatemala.

Quand j'ai appris la nouvelle, la première chose à laquelle j'ai pensé, c'était mon travail, le lendemain du concert je devais me rendre au travail à 8 heures et le concert se tiendrait dans la capitale de Guatemala, mais je n'habite pas à la capitale, j'habite dans un village à 224 km de distance. Du coup, je devais chercher un moyen d'aller au concert et retourner après à mon village pendant la nuit. ~~Le~~ Par contre, il y avait un problème; Il n'y a pas de bus directs de la capitale à mon village le nuit, finalement j'ai trouvé qu'il y avait la possibilité de prendre deux bus et comme ça, mon voyage était plus probable.

Le deuxième challenge pour moi, c'était les tickets pour le concert. Ces tickets-là ne se peuvent pas acheter sur internet et je ne pouvais aller à la Capital just pour cela. Heureusement, je me suis rappelé que j'ai un ami qui vit à la capital et c'est lui m'a acheté les tickets. Après que je lui ai donné l'argent il a acheté le ticket et une semaine après il m'a envoyé le ticket par la poste. Au moment de recevoir le ticket, j'étais très excité. Tout était préparé pour y aller.

En ayant tout préparé pour le jour du concert, je commençais à penser à qui je pourrais demander d'aller avec moi. Bon, après quelques minutes d'y réfléchir j'ai renoncé, surtout parce que personne d'entre mes amis et ma famille n'aime pas du tout ce genre de musique. Ils ne connaissent même pas ce qui c'est Epica.

Le jour était venu, j'ai arrivé au concert de très bonne heure, il y avait déjà beaucoup de monde. Cependant, j'ai trouvé une très bonne place just dans le premier rang du stade. Même si je

ne connaissais personne là-bas, j'ai passé
un des meilleurs moments de ma vie.
~~ce~~ Ce n'était pas seulement le premier
concert auquel j'allais, c'était le
concert d'une de mes bandes préférées.

Tout s'est été passé comme je m'attendais
le lendemain je suis arrivé à l'heure
à mon travail. Je n'avais dormi que deux
heures dans le bus mais après tout je
me sentais très satisfait.

Texte T9FM

20190610 (1).pdf
première fois que
Je suis venue en France
c'était en fait pour faire
mes études de Master
mais je ne parlais pas
beaucoup français à
cette époque, je suis
arrivé en 2015. Donc
beaucoup moins écrire.
Surtout pour trouver un
appartement c'était super
compliqué de rédiger des
emails ou textos à les
propriétaires

Texte T10FM

La première fois que j'ai écrit une histoire en français, j'avais 16 ans et c'était seulement mon 2^{ème} année de français. Le thème était d'écrire une histoire de conte. Je ne savais pas ce que je voulais faire mais j'ai écrit une histoire d'une princesse qui a été voulu par quelqu'un qui voulait faire du mal au royaume. Je me souviens que j'avais hâte de l'écrire parce que j'aimais bien utiliser mon imagination pour écrire les petites histoires comme ça mais je n'avais jamais écrit une histoire élaborée en français. Je n'ai pas eu beaucoup de temps et je trouvais que c'était difficile de raconter une histoire assez engageant dans une autre langue. J'ai écrit l'histoire en utilisant Microsoft Word en français pour pouvoir corriger mes fautes. J'ai utilisé beaucoup Wordreference, le dictionnaire que j'ai utilisé et que je toujours utilise. Le but du travail d'écrire une histoire était pour nous aider avec l'apprentissage de l'imparfait et le passé composé en utilisant la grammaire pour les histoires de conte. Le travail a dû être une page et demi mais j'ai trouvé que j'avais besoin de plus d'espace mais comme je n'en ai pas assez, j'ai dû de finir l'histoire sans être complètement

fini. Je l'ai donné à l'enseignante et elle me l'a donné après avec beaucoup des corrections. De toute façon,

3

Scanned by CamScanner

Projet mémoire
María Del Pilar Bolívar Casas
Máster II DDL FLES

J'étais fière de moi-même. J'ai gardé mon travail et je l'ai encore. Je pense que ça m'a aidé d'écrire autres travaux plus élaboré en français.

Texte T11MP

La première fois que j'ai écrit en français, j'étais coincé. Car c'est une langue assez exigeante. L'orthographe est très compliquée même pour les francophones. Après un temps je me suis lâché, car j'ai compris que l'important c'est de communiquer et qu'en fait le français ne serait jamais comme ma langue maternelle. En espagnol je peux réviser d'une façon automatique. L'orthographe me semble évident. En revanche, en français il y a énormément des lettres muettes, ce n'est pas le cas en espagnol, du tout. Je parlais en petit peu de français avant mon arrivée en France, toute fois c'est en France que j'ai pris de l'aisance pour communiquer. Mon niveau était tellement basique que je ne comprenais rien pendant les trois premiers mois de mon séjour. Encore, je n'arrivais même pas à identifier l'accent québécois. Vous voyez? Après j'ai compris qu'en français l'orthographe n'est pas toujours logique pour un hispanophone. Parfois, il faut lire un mot complet, sans épeler.

de façon automatique comme le fait un hispanophone. Lire la phrase "les Président président" n'a pas du tout de logique pour un hispanophone, car il ne faut pas apprendre à lire en français comme l'on fait en espagnol.

Il y a beaucoup de personnes qui pensent que le français se dit facile pour un hispanophone, car il y a deux racines en commun, le latin. Toutefois il y a aussi énormément de différences. Il est essentiel d'en parler au tout début d'un cours #LE.

Finalement, j'ai pris la décision de me servir du français pour véhiculer des idées. Donc, le style est secondaire même s'il reste important. A quoi sert rédiger comme Victor Hugo si je le fais pour exprimer de propos vaineux. Excusez-moi, je ne vais pas l'expliquer. Je considère que si je dois expliquer le concept de propos vaineux, c'est du galbuis. Toute personne a déjà choisi de ne pas comprendre

Texte T12MV

La première fois que j'ai dû faire une synthèse de documents
j'étais très nerveux parce que je ne l'avais jamais
fait en espagnol. J'ai dû apprendre à faire un plan
bien structuré et aussi à organiser tous les arguments.
C'était un professeur à l'alliance française qui nous
avait appris à le faire. À l'époque, on se préparait
au DALF. L'expérience a été très enrichissante et
nous a fait beaucoup réfléchir à la langue française.

Au Venezuela à l'école on n'a pas l'habitude de créer
des textes si complexes et structurés. C'est pour ça
que la tâche nous posait des problèmes.

Au moment de la présentation du DALF, on avait
tous peur de la partie écrite. Quand j'ai fait le
plan j'étais stressé. J'ai essayé de tout respecter
mais j'ai fini par oublier beaucoup de choses. Ça a
été super fatigant parce qu'on devait écrire plus de
700 mots et je n'ai pas réussi à les écrire tous.

Mon plan n'était pas très bien structuré mais ça
a bien marché. À la fin de l'épreuve j'étais crevé
mais aussi content. Je pense que cette tâche
d'écriture représentait un grand défi pour nous

Projet mémoire
Gr. Maria Del Pilar Bolivar Casas
Alpes
Máster II DDL FLES

mais on l'a réussie. Ce type d'exercice m'a aidé
à comprendre beaucoup plus sur l'écriture de
textes en français.

La première fois que je suis venue en France.

C'était en Août 2014. J'ai décidé de quitter mon pays pour venir faire des études en France. Avec ma licence en Langues Étrangères ~~en~~ en poche, et une grande envie de découvrir la culture française, je suis arrivée à Lyon, une ville située au sud-est de la France.

Lyon est une ville merveilleuse. Il y a beaucoup d'endroits à découvrir et divers événements à ne pas manquer. La fête des Lumières ou les nuits sonores sont des spectacles à ne pas laisser passer à côté. Pour ceux qui aiment manger, Lyon est la capitale mondiale de la gastronomie. Entre les quenelles, les saucisses, le boudin noir aux pommes et les bugnes, on a de quoi se faire plaisir.

C'est à Lyon que j'ai commencé mes études en Master 1A en Commerce International. Mes études m'ont permis d'approfondir mes connaissances en marketing, ventes, management,

logistique et négociation. C'était intéressant de pouvoir étudier avec des gens de pays différents: France, Mexique, Italie, Colombie, Siria, Espagne, Angleterre et Venezuela. Les cours étaient intenses et fatigants, mais grâce au diplôme obtenu, j'ai pu intégrer le monde professionnel plus facilement.

Aujourd'hui je travaille dans une société à Paris. Je suis déléguée commerciale sédentaire, pour des clients grands comptes dans le secteur de l'aéronautique et le spatial.

J'ai des clients français avec qui j'échange souvent par email et téléphone. Je suis également en contact avec différents services dans l'entreprise: le marketing, la logistique, la supply chain, la qualité et les ingénieurs.

Mon expérience en France a été très enrichissante. Je suis contente d'avoir décidé de venir ici. J'ai appris beaucoup de choses et je continue à découvrir d'autres. Pour finir, j'aime le fromage, le vin et la baguette!

Annexe 3

Tableau représentation graphique des phonèmes en espagnol

Des phonèmes avec une seule représentation graphique

Sonido	Casos	Letra	Ejemplos
Suena como /a/	En cualquier posición	a	avión, ángel, mapa, caballo, mulata, pepa
Suena como /ch/	En cualquier posición	ch	chocolate, chocho, chancleta, poncho, Pacheco
Suena como /d/	En cualquier posición	d	dinero, diamante, Canadá, ladera, mandil, ciudad
Suena como /e/	En cualquier posición	e	Emma, elegante, esfera, café, copete
Suena como /f/	En cualquier posición	f	faro, fonema, café, fósforo, Rafael, defensa
Suena como /l/	En cualquier posición	l	loma, lápiz, pelo, pálido, canela, papel, melón
Suena como /m/	En cualquier posición	m	muñeca, manta, cama, camello, jamás, álbum
Suena como /n/	En cualquier posición	n	niña, Natalia, cangrejo, ganas, Simón, corazón
Suena como /ñ/	En cualquier posición	ñ	Ñacata, ñandú, caña, peña, tacaño, pañuelo
Suena como /o/	En cualquier posición	o	oreja, Olmedo, pozo, costa, mazo, salto, cajón
Suena como /p/	En cualquier posición	p	Pedro, pómulo, espacio, campo, capilla, capataz
Suena como /r/ (r suave)	En posición intermedia, entre vocales	r	caro, pera, corona, María, estera, fosforera
Suena como /t/	En cualquier posición	t	tapa, tomate, Tambillo, catapulta, estómago
Suena como /u/	En cualquier posición	u	último, urna, humo, mula, puesto, oscuro

Des phonèmes avec plus d'une représentation graphique

Sonido	Casos	Letra	Ejemplos
Suena como /g/	Antes de a, o, u	g	gato, gusano, gota
	Antes de consonante		grato, glaciador, glotón
	Antes de e, i	gu	guisante, guerra
Suena como /j/	Antes de e, i	gü	pingüino, antigüedad
	Al final de la palabra	j - g	reloj, zigzag
	Antes de vocal	j	jirafa, jefe, paja, jota, jugo
Suena como /rr/ (r fuerte)	Antes de e, i	g	gerente, agente, agitar, gitano
	Entre vocales	rr	arroz, carro, arrancar, cerro
	Al comienzo de la palabra	r	Rosa, rata, rico, rueda, ropa
Suena como /s/	Después de una consonante	r	enredo, alrededor, subrayar
	Antes de consonante	s - z	lista, costa, hallazgo
	Al final de la palabra		mas, redes, cosas, cruz, pez, coz
Suena como /k/	Antes de vocal	c	sano, subir, sonar, sitio, serena, zona, zinc, zumbar
	Antes de e, i	qu	ciego, cénit, cima, celo
	Antes de e, i	qu	queso, quiero, aquí, pequeño
Suena como /k/	Antes de a, o, u	c	coco, cama, cuna
	Antes de consonante		cráneo, clavo, cruz, cloro
	Al final de la palabra		coñac
Suena como /i/	Antes de vocal	k	kiosco, kilómetro
	Entre dos palabras	y	mamá y papá
	Al final de la palabra	i - y	oí, leí, ají, ley, rey, hoy, cuy
Suena como /b/	En cualquier parte de la palabra	i	lío, cuidado, mico, iniciar
	En cualquier posición	ll - y	Según la pronunciación regional: llave, yema, calle, papaya
	Al final de la palabra	b	club
Suena como /b/	Antes de una consonante	b	cabra, blanco, brinco, pobre
	Antes de vocal	b - v	boca, abarcar, beso, boca, vino, caverna, vaso, voz

Annexe 4
Synthèse de réponses du questionnaire

Question	Réponses							
Âge	19-24 T6FC, T7FE, T10FM, T12MV			25-30 T1FB, T4MC		31-36 T2FCH, T3FC, T5MC, T8MG, T9FM, T11MP, T13FV		
Nationalité	Bolivienne T1FB	Chilienne T2FCH	Colombienne T3FC, T4MC, T5MC, T6FC	Espagnole T7FE	Guatémalt èque T8MG	Mexicaine T9FM, T10FM	Paragua yenne T11MP	Vénézuélienne T12MV, T13FV, T14FV
Parcours scolaire	Bac+3 T4MC, T6FC, T10FM, T11MP, T12MP			Bac+5 T1FB, T2FCH, T3FC, T7FE, T8MG, T9FM, T13FV,			Bac+8 T5MC	
Habitude d'écriture en FLE	Oui T1FB, T2FCH, T5MC, T7FE, T9FM, T12MV, T13FV			Non- (pas vraiment) T3FC, T4MC		Régulièrement T8MG		Habituellement T6FC, T10FM, T11MP,
Depuis quand ?	Moins d'un an T6FC	1 et 3 ans T1FB, T7FE, T8MG, T9FM, T10FM,			4 et 7 ans T2FCH, T6FC, T4MC, T5MC, T11MP,		8 et 10 ans T12MV, T13FV	
Contexte d'écriture en FLE	Études T1FB, T2FCH, T3FC, T4MC, T5MC, T6FC, T8MG, T10FM, T11MP, T12MV					Travail T2FCH, T8MG, T9FM, T12MV		Vie quotidienne T1FB, T7FB, T8MG
Fréquence d'écriture en FLE	Tous les jours T1FB, T2FCH, T3FC, T7FE, T10FM, T12MV			1 et 2 fois par semaine T4MC, T6FC, T8MG,		1 fois par mois T11MP	Souvent T13FV	
Tâches d'écriture	Textes académiques (Communications, thèses, essais, articles, récits, synthèse)		Textes par rapport au travail (Lettres administratives, guides, notices d'emploi et de projets, mails, dissertations juridiques, commentaires d'arrêt, fiches pédagogiques) T1FB, T2FCH, T3FC, T9FM, T12MV				Textes vie quotidienne (SMS, WhatsApp, mails, formulaires, lettres de motivation, CV) T1FB, T2FCH, T3FC, T4MC, T7FE, T8MG, T12MV	

	T1FB, T2FCH, T3FC, T4MC, T5MC, T6FC, T11MP,								
Difficultés scripturales en FLE	Grammaire T1FB, T2FCH, T5MC, T6FC, T13FV	Discours T6FC	Lexique T4MC, T5MC, T6FC, T7FE, T8MG, T12MV,	Syntaxe T5MC, T10FM, T11MP	Orthographe T1FB, T2FCH, T5MC, T6FC, T7FE, T9FM, T10FM, T11MP			Rédaction T3FC	
Cause des difficultés	Interférence de la L1 T1FB, T2FCH, T5MC, T11MP		Manque de contact ou étude exolingue T4MC, T12MV,	Manque de pratique T5MC, T8MG, T10FM,	Méconnaissance de la langue T5MC, T6FC, T8MG	Particularités de la langue T3FC, T6FC, T7FE,	Similitudes des langues T9FM		
Stratégies d'écriture en L1	Remue-méninges T1FB, T2FCH, T7FE	Organisation de l'information/idées T1FB, T2FCH, T8MG, T12MV		Faire et suivre un plan/brouillon/schéma/carte T3FC, T4MC, T5MC, T6FC, T8MG, T11MP, T12MV		Réfléchir/Se renseigner T4MC, T5MC, T7FE, T10FM, T11MP	Révision de l'écriture T10FM	Utilisation des outils (thésaurus, livres) T5MC, T10FM	Pas de réponse T9FM
Stratégies utilisées pour la tâche d'écriture	Lecture	Plan de travail T13FV	Brouillon en espagnol/traduction en français	Utilisation des outils (dictionnaires, traducteurs) T6FC, T7FE, T12MV		Des autres outils	Aucun des antérieurs T1FB, T2FCH, T3FC, T4MC, T5MC, T8MG, T9FM, T10FM, T11MP		
Commentaires	Bon accueil de l'exercice T2FCH, T12MV	Improvisation/pas de planification T4MC		Sentiment de	Pas facile d'écrire en français	Il ne faut mélanger le français et l'espagnol même si	Autres	Sans commentaires	

			conditionnement T5MC	T6FC	c'est difficile au début T11MP	T3FC T4MC T13FV	T1FB, T7FE, T8MG, T9FM, T10FM				
Aimez-vous écrire en français ?	Oui T2FCH, T4MC, T7FE, T8MG, T9FM, T10FM, T11MP, T12MV, T13FV			Non T3FC	Pas forcément/ beaucoup T1FB, T6FC		Moyen T5MC				
Pourquoi ?	Sens positif	Challenge T2FCH	Goût pour la langue/Apprentissage T4MC, T9FM, T11MP, T12MV, T13F, T7FE, T8M	Sens négatif		Niveau de complexité de la langue T1FB, T3FC, T10FM, T12MV	Beaucoup d'investissement T5MC,	Sentiment de non-progression T6FC			
Mots clés d'écriture en espagnol	Plan structuré/ Structure de texte/Normes APA T1FB, T6FC	Lecture (livres spécialisés en grammaire, littérature, la presse et les journaux) /Bibliographie T1FB, T3FC, T7FE	Thème/ Contenu T6FC T8MG	Naturel/ Spontanéité T5MC,	Structure de la langue (Grammaire, lexique, connecteurs T6FC	Détail lée/complex e Dense / lourde T12MV	Idées T6FC	Écouter T7FE	Contexte T8MG	Il ne sait pas/pas de réponse /Question pas comprise T2FCH T4MC, T9FM, T10FM T13FV	Aucun mot T11MP

Mots clés d'écriture en français	Lecture (livres spécialisés en grammaire, littérature, la presse et les journaux) T1FB, T3FC, T7FE	Plan binaire T1FB	Structure de la langue (Grammaire, transitions, connecteurs, orthographe, syntaxe) T8MG, T12MV	Minutieuse/Complexe/ Synthèse/ Réflexion/Académique T1FB T5MC, T12MV	Pas de conclusion ni introduction T1FB	Il ne sait pas/Pas de réponse/Question pas comprise T2FCH, T4MC T6FC, T13FV	Aucun mot T11MP
----------------------------------	---	----------------------	---	---	---	---	--------------------

Annexe 5

Consignes mail

The screenshot shows the Outlook web interface. The browser tabs include 'Partage: Réception', 'convoiter - Dictionnaire Français', 'Courrier - pilar bolivar - Outlook', and 'Messages envoyés - pilarbolivar'. The address bar shows the Outlook URL. The interface features a green header with 'Outlook' and navigation icons. On the left, there is a sidebar with 'Ajouter un favori', 'Dossiers', and a list of folders including 'Boîte de réception', 'Courrier indésir...', 'Brouillons', 'Éléments envoyés', 'Éléments sup...', and 'Numérique'. The main content area displays an email titled 'Questionnaire et tâche d'écriture Pilar Bolívar'. The email body contains a notification 'Vous avez transféré ce message le Dim 10/03/2019 20:20', a profile picture of Pilar Bolívar, and a Word document attachment titled 'Questionnaire et tâche d'écritu...' (334 Ko). The text of the email reads: 'Buenas tardes. Quiero agradecerles infinitamente por ayudarme con mi proyecto de investigación y por dedicar un poco de su tiempo para hacerlo, pues yo más que nadie sabe que todos tenemos nuestras ocupaciones y obligaciones. Les envío el archivo el cual está compuesto de dos partes: un cuestionario y una tarea de escritura, para ésta última, el texto debe ser escrito a mano. Pueden tomarse su tiempo, la idea es tener sus textos a final de mes, pero si pueden antes no hay problema. Pueden escanear el texto y enviármelo a mi correo. Si tienen alguna duda por favor no duden en preguntarme. Muchas Gracias y bendiciones a todos.'

The screenshot shows the Outlook web interface displaying a reply to the previous email. The browser tabs and address bar are identical to the first screenshot. The email title is 'RE: Questionnaire et tâche d'écriture Pilar Bolívar'. The email body shows the start of the reply: 'Em dom, 10 de mar de 2019 14:20, pilar bolivar <[redacted]>: escreveu: Buenas noches. En el anterior mensaje olvide decirles que este proyecto tiene como objetivo analizar los textos producidos por ustedes mismos y de esta manera en la medida que ustedes utilicen ayudas tecnológicas o ayudas de otras personas los resultados se verán alterados, por esta razón les solicito cordialmente realizar el escrito a mano y sin ayudas externas (diccionarios, traductores, personas francófonas u otras etc...).' Below this, the email header is visible: 'De : pilar bolivar', 'Envoyé : jeudi 7 mars 2019 16:21', and 'Objet : Questionnaire et tâche d'écriture Pilar Bolívar'. The start of the original email's text is visible at the bottom of the reply area.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RESUME.....	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - PROBLEMATIQUE ET CADRAGE THEORIQUE	9
CHAPITRE 1. CONTEXTE D'ETUDE	10
1.1.L'enseignement de l'écriture L1 chez les hispanophones	10
1.2.L'enseignement du français chez les pays hispanophones	11
1.3.Problématique et questions de recherche.....	12
CHAPITRE 2. ÉTUDE COMPARATIVE DES LANGUES EN CONTACT	14
2.1.Système d'écriture de l'espagnol et du français	14
2.1.1. Système orthographique	14
2.1.2 La syllabation	15
2.1.3 L'accentuation.....	16
2.1.4 Lexique et Grammaire	18
2.1.4.1 Morphologie lexicale et grammaticale	18
2.1.4.1.1 Morphologie lexicale	18
2.1.4 .2 Les morphèmes grammaticaux	21
2.2.Les réformes orthographiques	22
CHAPITRE 3. COMPETENCE ECRITE	25
3.1.Vers le concept	25
3.1.1 Acquisition et cognition.....	26
3.2.L'écrit en FLE. Enseignement/Apprentissage. Caractéristiques et processus.....	28
3.2.1. L1 et production écrite en L2	30
CHAPITRE 4. LE TRANSFERT LINGUISTIQUE. CONCEPT ET MODÈLE D'ANALYSE	32
4.1.Notion de transfert linguistique	32
4.1.1.Le transfert positif	33
4.1.2.Le transfert négatif ou interférence	34
4.2.L'analyse contrastive	36
4.3.L'hypothèse de l'interlangue	38
4.4.L'analyse d'erreurs	39
4.4.1. Typologie d'erreurs	40
4.5.Syntaxe. Niveau sémantique et communicatif	42
CHAPITRE 5. LA RECHERCHE SUR L'ECRIT	45
5.1.Les niveaux d'alphabétisme/Littéracie	45
5.1.1 Les niveaux dans les pays hispanophones	45
5.1.2.Les niveaux en France et en Espagne OCDE.....	46
5.2. La littéracie rapport à l'écrit.....	47
5.2.1 Le sujet scripteur. Enjeux et valeurs.....	49
5.3 Le regard sur les textes. Une double approche.....	49

5.3.1. Positionnement du scripteur Identité énonciative et pragmatique	49
5.3.2. Contenu symbolique de textes	50
5.3.3. La prise en compte des normes	51
5.4 Les représentations de l'écrit en L2	52
PARTIE 2 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE	54
CHAPITRE 6. PROCESSUS DE RECHERCHE.....	55
6.1. Description du contexte de recherche et du public cible	55
6.2. Approche méthodologique	56
6.2.1 Le questionnaire.....	56
6.2.1.1 Contenu des questionnaires et modalité de recueil de données	57
6.2.1.2 La tâche d'écriture.....	58
PARTIE 3 - PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	60
CHAPITRE 7. AXES D'ANALYSE	61
7.1. Synthèse de réponses au questionnaire.....	61
7.1.1 Analyse thématique des questionnaires	67
7.2. Analyse de corpus de textes.....	68
7.2.1. Les difficultés linguistiques.....	68
7.2.2. Modèle d'analyse	71
7.2.3. Analyse typologique de difficultés scripturales	71
7.2.3.1. Difficultés scripturales au niveau orthographique.....	72
7.2.3.2. Difficultés scripturales au niveau morphosyntaxique	73
7.2.3.3. Difficultés scripturales au niveau lexical.....	74
7.2.3.4. Difficultés scripturales au niveau syntaxique.....	75
7.2.4. Conclusion analyse linguistique	76
7.2.5. Le positionnement du scripteur	77
7.2.5.1. Difficultés et sentiments exprimés : Contenu symbolique	77
7.2.5.2. Conclusion analyse thématique du corpus	82
CONCLUSION	84
BIBLIOGRAPHIE	86
SITOGRAFIE.....	93
TABLE DES ILLUSTRATIONS	95
TABLE DES ANNEXES.....	96
TABLE DES MATIERES	132

