

Interférences plurilingues dans l'acquisition du français langue étrangère

Daniela Alina MITACU¹

Abstract

The interference of the systems of the languages mastered by Romanian learners of French leads to difficulties in the expression and the use of possession in speech. This article aims at presenting an analysis into the discourse of the learners concerning the domain of possession in French. The purpose of this study is to analyze learners' difficulties in using the possessive system in French by pointing linguistic elements in other languages that may cause interferences in the acquisition of French.

Keywords: *interferences; acquisition; foreign language; expressing possession; difficulties.*

Introduction

La formation de la compétence communicative chez des élèves roumains de français langue étrangère (désormais FLE) de niveau A1 au collège se fait sous l'influence de leur bagage linguistique préexistant. Partant de cette hypothèse forte, notre recherche doctorale se propose de présenter une réflexion sur l'acquisition de l'expression de la possession en français par les apprenants roumains dans un contexte linguistique marqué autant par la présence du roumain langue maternelle que par la présence d'autres langues étrangères telles que l'anglais langue étrangère 1, langue véhiculaire pour certains types d'activités spécifiques à l'âge adolescent.

Les études en didactique montrent que l'expérience linguistique d'un apprenant intervient pour faciliter l'apprentissage d'une langue nouvelle. (Mariana, Bono, 2007 : 38) Si le bagage linguistique issu de toutes les langues connues par l'apprenant accompagne l'acquisition d'une langue étrangère nouvelle (Mariana, Bono, 2005 : 200), les interférences se

¹ Daniela Alina Mitacu – Université « Ovidius » Constantza, Roumanie,
daniela.geoglovan@gmail.com

traduisent dans des stratégies d'appropriation des notions d'une langue étrangère où les erreurs sont partie prenante du procès d'appropriation (Daniel, Véronique, 2005 : 6).

1. De l'interlangue vers le *translanguaging*

Afin de parler des interférences plurilingues dans le processus d'apprentissage du français des apprenants roumains, nous allons présenter d'abord quelques notions théoriques qui soutiennent notre démarche d'analyse, notions que nous considérons les plus adaptées à notre démarche. Nous appuyons notre étude sur les concepts d'*interlangue* comme système intermédiaire d'apprentissage, d'*interférence* linguistique en tant que processus dynamique de contact entre les différentes langues maîtrisées par l'individu, ainsi que sur le concept, plus récent, de *translanguaging* qui décrit une stratégie de parcours continu entre la langue maternelle et la langue étrangère dans une situation d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Nous allons proposer dans ce qui suit des éléments de définition pour ces concepts, définitions que nous considérons nécessaires pour encadrer nos observations.

Interlangue

Le concept d'interlangue définit le système que l'apprenant non natif se construit pour apprendre une langue étrangère. Il y a dans le domaine de la didactique des langues de nombreux travaux qui définissent ce système. Les linguistes qui se sont intéressés à ce système et qui en ont mis les bases théoriques dans la littérature de spécialité appellent *interlangue* la « grammaire intériorisée par l'apprenant » (Henri, Besse ; Rémy, Porquier, 1991 : 216) qui représente « des systèmes individuels qui, pour un sujet à un moment donné, manifestent une forte cohérence » (Colette, Noyau, 1976 : 53). Il s'agit, selon Porquier, d'un « système intermédiaire spécifique, doté d'une cohérence propre qui va se complexifier avec le temps par des apports, des différenciations et des restructurations successives » (Rémy, Porquier, 1980 : 32). Dans la littérature de spécialité on retrouve l'idée de la construction d'une compétence intermédiaire qui se complexifie dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère. L'apprenant construit ainsi des « règles sous-jacentes à l'ensemble » (Henri, Besse ; Rémy, Porquier, 1991 : 220) qui n'appartiennent ni au système de la langue maternelle ni à celui de

la langue cible, mais aident l'apprenant dans son apprentissage d'une langue nouvelle. « Une interlangue est bien un système linguistique autonome » (Stéphanie, Galligani, 2003 :145) qui est caractérisé par une « hétérogénéité » (Bernard, Py, 1980 : 32) due à la relation des « microsystèmes simples » (Bernard, Py, 2002 : 48) qui composent le système d'interlangue.

Dans le processus d'apprentissage l'apprenant développe des stratégies d'apprentissage pour remplir le besoin de communiquer dans une langue cible. Les microsystèmes évoluent en ajoutant de nouvelles informations dans le processus d'apprentissage mais restent « des ensembles incomplets déséquilibrés si la structure n'arrive pas à se former et à se consolider » (Rattunde cité par Stéphanie, Galligani, 2003 : 146).

Interférences

L'analyse des éléments qui interfèrent dans le langage écrit des apprenants sert à comprendre leurs difficultés d'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère.

L'interférence linguistique se manifeste dans une situation de communication dans une langue étrangère nouvelle quand l'apprenant est encore sous l'influence des langues connues. La définition du concept d'interférence date depuis 1970 quand Debyser explique le phénomène d'interférence comme « un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle ». Il y a des « obstacles » que l'apprenant rencontre dans une situation de communication dans une langue étrangère nouvelle appelés « déviations », « glissements », « transferts », « parasites ». L'interférence est donc une « introduction d'un élément E de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère étudiée (L2) » de manière inconsciente pour faciliter le transfert du message dans la langue cible. (Francis, Debyser, 1970 :35) Nous partons dans notre étude de la définition de ce concept pour pouvoir expliquer les jeux d'interférences linguistiques utilisés par les apprenants. Notre but est de comprendre leurs difficultés dans l'expression en français sans les considérer pourtant des erreurs à sanctionner.

Translanguaging

Le *translanguaging* est un processus d'utilisation des connaissances des langues déjà apprises utilisé comme un système de communication

intégré. Le concept de *translanguaging* définit l'utilisation de différentes langues dans un discours (Jean, Contech, 2018 :445). Dans ce processus, « l'accent est mis sur le nombre de langues qu'un individu peut avoir à sa disposition et sur la manière dont il utilise toutes ses ressources linguistiques pour atteindre ses objectifs » de communication (Jean, Contech, 2018 :446). « L'idée est d'utiliser les ressources du répertoire multilingue des apprenants afin de mieux leur faire comprendre le fonctionnement des langues » avec lesquelles ils entrent en contact (Jasone, Cenoz, 2017 : 315). Il s'agit donc d'utiliser toutes les ressources linguistiques dont l'apprenant dispose pour faciliter l'apprentissage et la communication dans la langue cible. Le concept de *translanguaging* met, donc, l'accent, non seulement sur la diversité des langues qui peuvent influencer sur l'apprentissage d'une langue nouvelle, mais surtout sur la dynamique et sur le continuum du processus d'apprentissage, marqué progressivement par les langues que le sujet rencontre dans son cheminement personnel et institutionnel.

Ces trois concepts essayent de circonscrire le processus d'apprentissage qui se construit au niveau débutant en situation d'acquisition d'une langue étrangère nouvelle, et nous servent d'encrage théorique pour notre étude. A ce niveau d'apprentissage, les interférences présentes dans le discours sont partie prenante du processus d'apprentissage car le système de l'interlangue n'est pas encore formé et que le processus de *translanguaging* sert d'outil d'enseignement/apprentissage.

2. L'expression de la possession dans le discours de l'apprenant

Supposant que l'interférence systémique des systèmes des langues que les apprenants roumains maîtrisent conduit à des difficultés dans l'expression et dans l'utilisation de la possession dans leurs discours en FLE, nous proposons pour la présente étude une analyse du discours des apprenants dans lequel nous allons isoler l'expression de la possession.

Pour cela, nous avons procédé à une enquête de terrain. Nous avons inclus dans notre étude un échantillon de 26 élèves de collège, débutants en FLE, dont nous avons analysé le discours en FLE dans leurs productions écrites en classe. Nous avons créé des tests qui nous permettent de comprendre le mécanisme d'activation des interférences à ce niveau

d'apprentissage. Nous avons ensuite organisé des séances d'auto confrontation des élèves avec leurs propres copies pour comprendre ainsi les influences sur l'apprentissage du FLE. Dans cet article, nous allons présenter notre démarche à travers l'exemple d'un test et de l'entretien d'auto-confrontation qui l'a suivi.

2.1. *L'épreuve écrite*

Vu que notre but est l'analyse des difficultés des apprenants dans l'utilisation de la possession dans leur discours en français au niveau débutant, nous avons organisé une série de quatre séances d'écriture avec les élèves de notre échantillon. Les items des tests administrés ont été élaborés par nos soins dans le cadre de la recherche et visent l'expression de la possession en français. Comme la chercheuse est aussi l'enseignante de la classe observée, aucune révision ou explication concernant le système des possessifs n'a été mise en œuvre avant les séances d'écriture pour ne pas influencer les résultats de l'analyse. Nous avons voulu identifier dans les discours des élèves les influences des langues qu'ils maîtrisent.

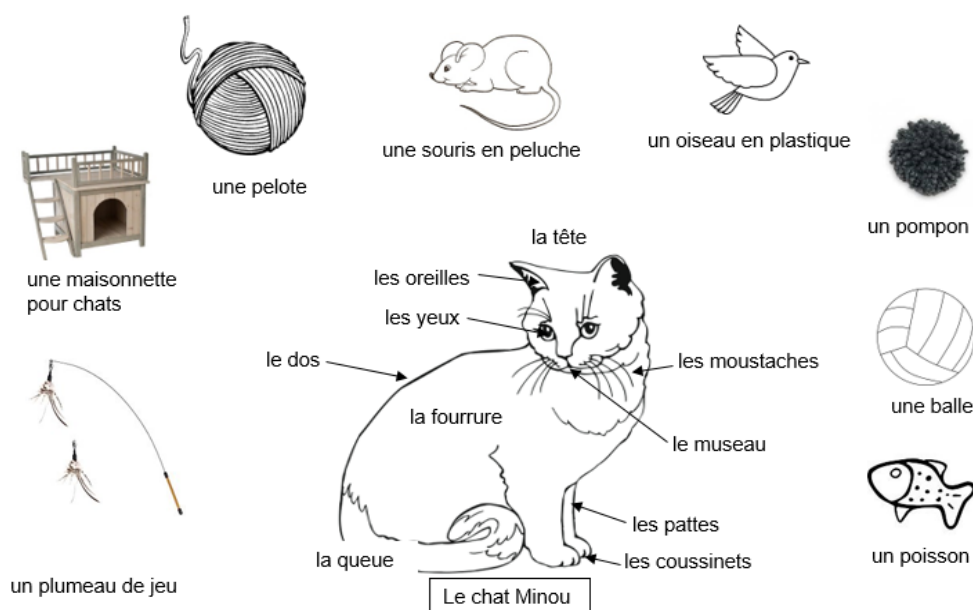
Pour respecter l'éthique de recherche, l'enseignante-chercheuse a expliqué aux élèves que le test n'était pas obligatoire et que les résultats de leurs rédactions feraient l'objet d'une analyse de recherche. Les tests comprennent des thèmes étudiés en classe. Les séances d'écriture se sont déroulées pendant les classes de français pour les leçons qui prévoyaient normalement ces thèmes. Les élèves ont participé à l'étude de manière volontaire sans connaître au préalable les buts des tests soutenus et sans recevoir une préparation ou une révision spéciale du domaine de la possession.

Nous allons présenter dans ce qui suit le premier test. Il est intitulé *Le chat Minou* et la consigne est formulée en roumain, la langue maternelle des apprenants. Ce premier test demande aux apprenants de faire une description en français en 80-100 mots d'après une image. La situation demande d'imaginer que le frère cadet de l'élève doit faire la description de son animal de compagnie qui est un chat appelé Minou, le chat de la famille. La consigne oriente les apprenants pour les aider à varier les modalités d'expression et comporte des exemples de phrases en roumain concernant les objets, les parties du corps et les jouets de l'animal de l'image. En plus, l'image fournit tous les mots à utiliser en français. Les

mots sont inscrits sous forme d'étiquette sous chaque objet ou partie du corps proposé.

[Ro]: Fratele tău mai mic trebuie să facă o descriere în limba franceză a animalului său de companie. Ajută-l să o descrie pe Minou, pisica familiei voastre. Încearcă să variezi modalitățile de exprimare (Minou are lăbuțe colorate. / Blănița lui Minou este pufoasă./ Ochii săi sunt albaștri.) și să utilizezi cât mai puțin verbul **a avea**. Nu uita să specifice care sunt jucăriile preferate ale pisicuței voastre, unde îi place cel mai mult să doarmă și cine este cel mai bun prieten al său. Te poți ajuta de cuvintele cheie de mai jos pentru a scrie între 80 și 100 de cuvinte.

[Fr]: Ton frère cadet doit faire une description en français de son animal de compagnie. Aide-le à décrire Minou, le chat de votre famille. Essaie de varier les modalités d'expression (Minou a les pattes colorées. / La fourrure de Minou est duveteuse. / Ses yeux sont bleus.) et d'utiliser le moins possible le verbe **avoir**. N'oublie pas de préciser quels sont les jouets préférés de votre chaton, où il préfère dormir et qui est son meilleur ami. Tu peux utiliser les mots-clés donnés ci-dessous pour écrire entre 80 et 100 mots.



Le test propose plusieurs relations possessives à construire avec différentes modalités d'expression :

- la relation de possession inaliénable exprimée à l'aide des parties du corps au niveau du vocabulaire et avec les adjectifs possessifs et la préposition DE en combinaison avec le Génitif au niveau grammatical (exemple : ses yeux / les coussinets de Minou)
- la relation d'appartenance exprimée à l'aide de la préposition DE et du Génitif pour les jouets appartenant au chaton (exemple : les jouets de Minou)
- la relation fonctionnelle exprimée au niveau grammatical par les mêmes moyens - la préposition DE en combinaison avec le Génitif avec nom propre ou avec adjectifs possessifs et nom commun/nom de parenté. (exemple : l'ami de Minou / son ami/ l'ami de mon frère)
- la relation d'ingrédience pour exprimer les parties des objets présentés avec les moyens grammaticaux du Génitif avec préposition (exemple : les pompons des rideaux)

La consigne est donnée en roumain pour que les explications supplémentaires n'influencent pas l'expression en français des élèves. La consigne guide l'élève dans la structuration de son discours par les éléments de vocabulaire très précis, d'une part, et, d'autre part, par la modélisation grammaticale des phrases - exemples écrits en roumain - la structure du Génitif en roumain et la présence de l'adjectif possessif. Les relations possessives exigées sont évidentes par le thème et le vocabulaire en soi.

Les limites de cette manière de présentation de la consigne impliquent des risques d'influencer les réponses des élèves dont nous sommes consciente. Un des problèmes peut impliquer le risque que l'élève soit déjà influencé par la structure différente de la phrase roumaine surtout pour le cas du Génitif.

La grille d'analyse construite pour analyser les discours produits par les apprenants a suivi l'analyse des relations possessives proposées par le test. Nous avons cherché dans les productions écrites des apprenants les moyens grammaticaux et lexicaux de réalisations de ces relations afin d'inventorier leurs difficultés d'expression.

2.2. L'entretien d'auto confrontation

Après chaque test passé en classe, nous avons organisé des séances de discussion avec un sous-groupe de notre échantillon pour analyser les copies. Nous allons expliquer ci-dessous la méthode que nous avons adoptée pour la formation de cet échantillon destiné aux interviews de groupe ainsi que les moyens d'analyse et d'interprétation des discours oraux des apprenants.

Les séances d'auto confrontation ont été organisées avec un groupe de 15 élèves de l'échantillon initial. Les membres participant aux séances d'interview ont été sélectionnés d'après l'occurrence des éléments qui faisaient l'objet des interférences linguistiques constatées après l'analyse des productions écrites. Ainsi, après une brève analyse des productions écrites du groupe échantillon, avons-nous choisi 15 élèves (8 filles et 7 garçons) pour participer à des rencontres de groupe. Ces élèves ont été sélectionnés selon deux variables : les occurrences des éléments appartenant au domaine de la possession dans leurs productions écrites et leur disponibilité et leur volonté de participer à l'étude en dehors des classes. Etant donné que dans notre cas la chercheuse est aussi l'enseignante de la classe participant à l'étude, nous avons expliqué aux élèves qu'il s'agissait de discussions concernant leurs productions écrites parce qu'il y avait des éléments qui nous intéressaient pour notre étude. Nous avons aussi dit aux élèves qu'il ne s'agissait pas de fautes mais que nous avions juste besoin de leur opinion sur leurs copies.

Nous avons organisé les rencontres de groupe dans un cadre non-formel une semaine après le passage de chaque test. Les entretiens ont été organisés sous la forme de séances d'interactions face à face avec le sous-groupe de notre échantillon. Les discussions se sont déroulées dans un café, pendant le weekend, avec les 15 élèves autour de la table. Les élèves ont reçu leur production écrite où l'enseignante avait souligné les éléments qui intéressaient pour la discussion. Nous avons commencé les séances par quelques questions générales préparées au préalable par la chercheuse et qu'on retrouve dans le guide d'interview, reproduit ci-dessous, pour arriver finalement à poser des questions ponctuelles sur chaque situation retenue. Les élèves ont pu ainsi répondre aux questions concernant leur propre production écrite mais aussi apporter leur opinion concernant les productions écrites des autres participants.

Vu le cadre informel où nous avons fait les rencontres et le groupe large, les discussions se sont déroulées en roumain, la langue maternelle des apprenants, pour dépasser la limite de l'utilisation du métalangage et du vocabulaire à utiliser en français. C'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas fait d'enregistrements sonores. Nous avons noté les questions et les réponses des élèves en roumain. Ensuite, nous avons écrit les réponses de chaque élève sur la feuille de sa production écrite. Les discussions et les interprétations des 15 élèves participants aux entretiens d'auto confrontation ont été transcrites par la chercheuse selon quelques critères que nous allons présenter ci-dessous.

Nous avons transcrit des extraits des discussions avec les élèves relatifs à la construction du domaine de la possession. Nous avons pris en compte et nous avons transcrit seulement les questions et les réponses qui visaient des éléments de construction de la possession dans leur discours. Puisque les discussions se sont déroulées en roumain, nous avons traduit ensuite en français les explications des élèves pour les insérer ainsi dans notre analyse.

Afin de garder l'anonymat, les noms des répondants ont été codifiés selon les initiales du prénom et du nom - (PrénomNom). Quant aux normes de transcription des enregistrements, nous avons construit notre code de transcription que nous allons utiliser dans notre analyse et dans cet article :

- [Ang] – passage en anglais
- [Fr] – passage en français
- [Ro] – passage en roumain
- E - Enseignante
- taille de caractère 12 pour un débit normal
- les abréviations des noms des répondants – les initiales du prénom et du nom – ont été utilisées devant chaque réplique
- ... pour marquer une pause dans la prise de parole
- ? pour un manque d'un mot ou d'un passage dans la réplique
- () - les commentaires du transcripteur
- mots en gras – pour marquer des mots en langue étrangère ou mots inexistants en français/ passage qui manifestait des influences d'autres langues

Suite à l'analyse des épreuves écrites, nous avons créé un guide d'interview qui a servi d'appui à notre discussion pendant la séance. Voici plus bas la série de questions qui ont guidé les séances de discussion.

Pourquoi est-ce qu'on utilise DE dans une phrase ?

- *Pourquoi est-ce que vous n'avez pas utilisé d'autres formes de possessifs ? C'était plus difficile ?*
- *Pourquoi as-tu utilisé dans ta rédaction cette forme et non pas une autre ?*
- *Regarde cette structure. Il te manque quelque chose ?/ Pourquoi cette forme ?*
- *Pourquoi as-tu utilisé la préposition pour dans cette situation ?*
- *Pourquoi as-tu choisi cet ordre des mots dans la phrase ?*
- *Qu'est-ce que tu veux dire par... ?*
- *Pourquoi cette forme ? Qu'est-ce que tu as voulu dire ?*
- *Pourquoi cette forme ? Cela n'existe pas en français.../ ce mot n'existe pas en français...d'où cette forme ?*
- *A quoi as-tu pensé ? Peux-tu reformuler ?*
- *Qu'est-ce que tu veux dire ? D'où vient cette forme ? / Qu'est-ce que cela signifie ? / Ce mot, d'où vient-il, selon toi ?*

Le but des discussions a été la découverte des causes des difficultés des élèves dans la création d'un discours en français, notamment en ce qui concerne l'expression de la possession. Les questions ont été adressées à tous les membres du groupe et la manière d'organisation de l'interaction a donné la possibilité de rester autour de la table avec toutes les productions devant pour que chacun puisse intervenir et participer avec ses propres opinions. Les explications des apprenants devaient nous apporter des informations concernant le mécanisme de l'utilisation de l'interlangue dans la situation de communication en langue étrangère.

Le corpus de notre analyse comprend donc des données orales et écrites produites par les apprenants. Ce type de données produites dans le cadre du processus de formation des apprenants visent l'analyse de l'expression de la relation de possession en français afin d'inventorier les difficultés des apprenants. C'est sur des extraits de ce corpus que nous allons appuyer notre analyse pour cet article.

2.3. Les résultats obtenus

26 élèves de la classe de VIII^{ème} ont participé au test *Le chat Minou* et nous avons obtenu 26 copies dont le nombre de mots varie entre 8 et 77. Il s'agit du premier test de la série de quatre tests qui ont été passés en classe.

Nous avons retrouvé dans les rédactions des élèves plusieurs modalités grammaticales utilisées dans l'expression des différentes relations de possession. Nous avons transcrit ci-dessous des exemples retrouvés dans leurs copies dont nous avons gardé l'orthographe originelle².

a. Constructions possessives utilisant le Génitif

La relation de possession inaliénable a été construite, dans la plupart des cas, de manière implicite, par l'ajout de l'article défini aux noms désignant parties du corps. Les élèves ont commencé intuitivement par l'ajout d'un Génitif pour créer ensuite le contexte pour parler des parties du corps sans utiliser les déterminants possessifs. Comme dans les exemples suivants tirés des épreuves écrites :

IC : *Les yeux sont bleus./ La fourrure est moelleuse.*

IM : *Minou a la fourrure marron avec une tache noire. La fourrure est moelleuse. Les yeux est verts.*

NS : *Elle est grand et moelleuse, les yeux est vert, le mouseu est rose, la fourrure et noir.*

MS : *Les yeux sont bleu, avec marron. Les moustaches sont long. La queue est blanch et grande. Les oreilles sont rose et grande.*

MP : *Voilà mon chat Minou, elle a les yeux marron, les oreilles sont grand et elle a une noir fourrure avec des taches blanches.*

RR : *Mon frère a une chat, Minou. Ses yeux sont verts et elle a beaucoup de taches brunes sur la fourrure blanche.[...] Elle a beaucoup de jouets.*

MT : *Minou a un meilleur ami : une souris en peluche.*

Voici leurs explications et commentaires tels qu'ils apparaissent dans l'entretien d'auto-confrontation :

E [Ro]: *De ce ați folosit în compunere doar articolul hotărât și nu posesivul pentru a vorbi despre părțile corpului ?*

E [Fr]: *Pourquoi avez-vous utilisé dans la rédaction seulement l'article défini et non pas les possessifs pour parler des parties du corps ?*

IM : *Minou a la fourrure marron avec une tache noire. La fourrure est moelleuse. Les yeux est verts.*

IM [Ro]: *pentru că a fost mai simplu să scriu articolul și pentru că mi se pare că se înțelege că este vorba despre părțile corpului lui Minou pentru că am folosit verbul a avea*

² Les erreurs des élèves ont été conservées dans les exemples transcrits.

IM [Fr]: *parce qu'il me semble plus facile d'écrire l'article et en plus je considère qu'on comprend du contexte qu'il s'agit des parties du corps de Minou parce que j'ai utilisé le verbe avoir.*

NS : *Elle est grand et moeulleuse, les yeux est vert, le mouseu est rose, la fourrure et noir.*

NS [Ro]: *Păi...ochii sunt...cred că se înțelege că vorbeam despre pisica Minou*

NS [Fr]: *Beh...les yeux sont...je crois...qu'on comprend que je parlais du chat Minou...*

E [Ro]: *Dacă spuneați ochii ei sunt..., ți se pare că puneai în evidență ceva ?*

E [Fr]: *:Si tu avais dit ses yeux sont... aurais-tu, peut-être, mis en évidence quelque chose ?*

NS [Ro]: *Da...mă gândeam strict la partea corpului și nu cui aparține*

NS [Fr]: *Oui...mais je pensais strictement à la partie du corps et non pas à la personne à laquelle appartient*

IC : *Les yeux sont bleus. / La fourrure est moelleuse.*

IC [Ro]: *Pentru că mi se pare suficient articolul hotărât în acest context pentru a face referire la părțile corpului pisicii despre care trebuia să vorbesc.*

IC [Fr]: *Parce qu'il me semble que l'article défini suffit en ce cas pour faire référence aux parties du corps du chat sur lequel je devais parler*

Comme nous pouvons le constater des explications, les élèves considèrent intuitivement que le verbe "avoir" a la capacité de créer le contexte pour exprimer la relation de possession inaliénable. Le verbe de possession *avoir* leur semble une modalité plus facile à utiliser.

En plus, ils disent avoir choisi la méthode la plus simple pour réaliser la tâche imposée - *Il me semblait plus compliqué d'utiliser la formule les yeux du chat/ ses yeux (MS)...ou encore Il me semblait qu'on comprend du contexte à qui sont les yeux (MS).*

MS : *Les yeux sont bleu, avec marron. Les moustaches sont long. La queue est blanch et grande. Les oreilles sont rose et grande.*

MS [Ro]: *Mi s-a părut complicat să folosesc ochii pisicii sau ochii săi...în plus mi s-a părut că se înțelege din context ai cui sunt ochii*

MS [Fr]: *Il me semblait plus compliqué d'utiliser la formule les yeux du chat/ ses yeux...en plus Il me semblait qu'on comprend du contexte à qui sont les yeux*

L'une des modalités d'expression de la possession a été la préposition DE accompagnée ou non de l'article. Cette modalité d'expression de la possession qui ressemble plutôt à la structure roumaine qui utilise le Génitif de possession a posé de problèmes aux élèves dans l'utilisation de l'article défini avec un nom propre ou avec un substantif au pluriel.

Exemples extraits des épreuves écrites :

AB : La fourrure **de** Minou est moelleuse. Les yeux **de** Minou sont verts. Le meilleur ami **de** Minou et la souris en peluche.

EI : Les yeux **de** mon chat sont noirs, la fourrure moelleuse et blond.

TC : La queue **du** Minou est blanc avec une fourrure moelleuse.

Et dans l'entretien d'auto-confrontation :

EI : Le nom **de** mon chat est Minou. Les yeux **de** mon chat sont noirs, la fourrure moelleuse et blond. [...] Elle aime **de** jouer avec...

E [Ro]: De ce ai utlizat **de**?

E [Fr]: Pourquoi as-tu utilisé **de** ?

EI [Ro]: Pentru că în lb. Română 'îi place să se joace', în franceză am crezut că se traduce cu **de** și în plus așa suna bine.

EI [Fr]: Parce qu'en roumain on dit 'îi place **să** se joace'= 'elle aime jouer' (=on utilise le subjonctif avec la conjonction), j'ai cru qu'on doit la traduire avec la préposition **de**...et en plus c'est comme ça que je l'entends bon

E [Ro]: Dacă mai sus ai folosit prepoziția **de** pentru a exprima conjunctivul, aici ce exprimă **de** ?

E [Fr]: Si tu as exprimé le subjonctif ci-dessus avec la préposition **de**, quel est son rôle ici ?

EI [Ro]: Numele pisicii. Nu știu, dar așa am reținut că trebuie să spun obiectul cuiva – obiectul DE și cel care deține obiectul

EI [Fr]: Le nom du chat. Je ne sais pas, mais j'ai retenu que je dois dire l'objet + la préposition DE + la personne qui le détient.

Ce passage tiré de la discussion montre que l'élève a retenu la règle du Génitif *j'ai retenu que je dois dire l'objet + la préposition DE + la personne qui le détient* (**EI**) et qu'il sait comment exprimer l'appartenance. En plus, une fois cette règle retenue il l'a utilisée là où en roumain on utilise une conjonction. Ce fait nous démontre qu'à ce niveau d'apprentissage l'élève construit son discours sur la structure d'une autre langue qu'il maîtrise, le roumain dans ce cas.

D'habitude, les élèves connaissent la règle mais, soit par manque d'attention, soit par manque d'exercice, l'article est effacé du discours. L'absence de l'article est due peut-être aux influences du roumain qui colle l'article défini au nom. Comme on l'explique dans cet extrait de l'un des entretiens d'auto-confrontation :

*IC : La couleur **de** poisson*

*E [Fr]: La couleur **de** poisson... Pourquoi **de** ?*

*IC [Ro]: știu, trebuia să scriu **du** pentru că **poisson** este masculin dar pe moment nu m-am gândit la asta*

*IC [Fr]: Je sais, je devais écrire **du** parce que poisson est masculin mais à ce moment-là je n'y ai pas pensé*

*AB : La fourrure **de** Minou est moelleuse. Les yeux **de** Minou sont verts.*

*La queue est moelleuse. Le meilleur ami **de** Minou est la souris en peluche.*

*E [Ro]: La fourrure **de** Minou est moelleuse. Les yeux **de** Minou sont verts. **La** queue est moelleuse. Le meilleur ami **de** Minou est la souris en peluche. De ce în toate propozițiile ai folosit prepoziția **DE** și **la** queue a rămas doar cu articol ?*

*E [Fr]: La fourrure **de** Minou est moelleuse. Les yeux **de** Minou sont verts.*

***La** queue est moelleuse. Le meilleur ami **de** Minou et la souris en peluche.*

*Pourquoi as-tu utilisé le possessif partout sauf pour **la** queue où tu as associé l'article défini ?*

*AB [Ro]: Pentru că mi se părea că tot repet **de** Minou și m-am gândit că se înțelege că este vorba despre coada ei...*

*AB [Fr]: Parce que j'ai eu l'impression que je répète **de** Minou et j'ai pensé qu'on comprend du contexte qu'il s'agit de **sa** queue...*

C'est une stratégie bien construite que de combiner le Génitif avec l'article défini pour exprimer la possession inaliénable. En plus, les explications nous démontrent la facilité naturelle de construire la relation de possession inaliénable avec les noms des parties du corps accompagnées par les article définis pour se définir en contexte.

La règle du Génitif pose des problèmes également dans les cas des noms propres. L'élève sait qu'on fait référence à un nom masculin mais il ne prend pas en compte le fait qu'il s'agit d'un nom propre. Il ne pense plus aux règles du Génitif en français, peut-être est-ce toujours suite à l'influence du background linguistique du roumain et de l'anglais qui utilisent une marque de Génitif en ce cas.

*E [Ro]: De ce **du** Minou si nu **de** ?*

*E [Fr]: Pourquoi **du** Minou et non pas **de** ?*

*MP: La favourite jouet **du** Minou est une souris*
*MP [Ro]: **Du** pentru că Minou este masculin*
*MP [Fr]: **du** parce que Minou est masculin*
*TC : La queue **du** Minou est blanc avec une fourrure moelleuse.*
TC [Ro]: Pentru că Minou este masculin
TC [Fr]: Parce que Minou est masculin

b. *Le déterminant possessif*

Et pourtant, après avoir créé le contexte "naturel" en utilisant le verbe *avoir* et les parties du corps avec l'article défini, les déterminants possessifs sont utilisés pour exprimer la relation de possession inaliénable ou la relation d'appartenance ou bien pour souligner certaines caractéristiques - *Son coussinets sont très doux* (IC).

Exemples extraits des épreuves écrites :

RR : Ses yeux sont verts.

*DT : Minou, c'est **ma** famille chat.*

*TC : **Mon** chat, Minou, est une noir chat qui e très douce et très adorable.*

*RM : Minou est **mon** chat. C'est **mon** chat. Elle se joue avec **ses** jouets, ses plumeau de jeu, **sa** balle, et **sa** préféré jouet et une pelote. **Sa** préféré activité est le dormir.*

EI : Son coussinets sont très doux.

*MS : Elle est **ma** chat, Minou. Elle est **ma** ami.*

Et dans l'entretien d'auto-confrontation :

E [Ro]: Dar apoi ai introdus adjectiv posesiv (Son coussinets sont très doux. / Sa queue est avec des taches.) de ce ?

E [Fr]: Mais ensuite tu (IC) as introduit l'adjectif possessif (Son coussinets sont très doux. / Sa queue est avec des taches.) Pourquoi ?

*IC [Ro]: aici am vrut să subliniez că pernițele **sale** sunt moi și are pete de culoare pe coadă, să subliniez caracteristicile.*

IC [Fr]: Ici j'ai voulu souligner que ses coussinets sont doux et elle a des taches sur la queue, donc souligner ses caractéristiques.

*E [Ro]: Son ami/ sa queue/ mon chat le-ai scris bine. De ce **son** coussinets ?*

*E [Fr]: Tu as très bien écrit son ami/ sa queue/ mon chat. Pourquoi **son** coussinets ?*

IC [Ro]: nu m-am gândit...așa suna bine nu m-am gândit la gen sau număr

IC [Fr]: *je n'ai pas pensé...c'est comme ça que je l'entends bon, je n'ai pas pensé au genre ou au nombre*

MT : *Elle a **noir** fourrure avec blanches taches. / Minou a **vert** yeux et **une** fourrure moelleuse.*

E [Ro]: *Elle a **noir** fourrure avec blanches taches. / Minou a **vert** yeux et **une** fourrure moelleuse. – Lipsește ceva ?*

E [Fr]: *Elle a **noir** fourrure avec blanches taches. / Minou a **vert** yeux et **une** fourrure moelleuse. – Il te manque quelque chose ?*

MT [Ro]: *Articolul ...la fourrure/ les yeux, dar când am scris nu mi s-a părut că trebuie să îl pun. În plus, acum îmi dau seama că dacă aş fi pus articolul ar fi trebuit să spun **une** fourrure noire/ les yeux verts.*

MT [Fr]: *L'article la fourrure/ les yeux, mais quand j'ai écrit je n'ai pas considéré nécessaire l'article. En plus, maintenant, je me rends compte que je devais écrire **une** fourrure noire/ **les** yeux verts.*

E [Ro]: *Și cu toate acestea ai scris apoi **une** fourrure, cu articolul bine plasat...*

E [Ro]: *Nu știi (= intuitiv)*

MT [Fr]: *Et malgré tout cela tu as bien écrit ensuite **une** fourrure avec l'article bien mis...*

MT [Fr]: *Je ne sais pas (=intuitivement)*

Cette dernière discussion nous montre encore une fois le manque d'habitude des élèves d'utiliser les articles. En roumain langue maternelle, l'utilisation de l'article se fait par habitude et en anglais l'article ne change pas de forme en fonction du genre et du nombre du substantif.

Les différentes formes de possessifs qui apparaissent dans les épreuves sont dues soit aux confusions de genre du mot *chat*, qui en roumain est féminin, soit à l'habitude des élèves de ne pas penser aux accords en genre et en nombre. Comme on le voit dans les extraits suivants de l'entretien d'auto-confrontation :

E [Ro]: *De ce son (EI) și nu altă formă sa/ ses, sau ma (MS), sa (RM)? Nu trebuia făcut un acord cu substantivul în gen și nr.?*

E [Fr]: *Pourquoi son (EI) et non pas une autre forme sa/ses ou ma (MS) ? Vous auriez dû faire un accord en genre et nombre ?*

EI : *Son coussinets sont très doux.*

EI [Ro]: *Pentru că m-am gândit că pisica este de genul masculin în franceză, deci son. Mi se pare că son e folosit mai des și așa mi-a rămas în minte și nu m-am gândit la niciun acord la pluaral.*

*EI [Fr]: Parce que j'ai pensé que le mot **chat** est masculin en français, donc **son**. J'ai l'impression que cette forme **son** est plus utilisée en français et je l'ai retenue comme ça sans penser à l'accord au pluriel.*

*MS : Voilla ! Elle est **ma** chat, Minou. Elle est **ma** ami.*

MS [Ro]: Pisica mea, pisica este feminin.

MS [Fr]: Mon chat, chat est un nom féminin.

*MS : **Sa favaurite** jouets sont...*

*MS [Ro]: Nu...nu m-am gândit la gen și nr substantivului...m-am gândit ca **ea (pisica)** e la singular*

*MS [Fr]: Non...je n'ai pas pensé au genre et au nombre...j'ai pensé que le mot **chat** et au singulier donc **sa***

*RM : **Sa préféré** activité est le dormir.*

*RM [Ro]: Pentru că **activité** este feminin...dacă nu aş fi pus **preferé** ar fi trebuit să scriu **son***

*RM [Fr]: Parce que le mot **activité** est au féminin ... si je n'avais pas mis **preferé**, j'aurais dû écrire **son***

Nous remarquons dans les explications des élèves qu'il y a quand même des raisonnements de nature grammaticale dans le choix des formes des déterminants. Cependant, les erreurs rencontrées sont dues aux influences des règles grammaticales du roumain concernant l'utilisation du pronom personnel en Génitif pour exprimer la possession ou la présence du déterminant possessif en anglais en accord grammatical avec le possesseur et non pas avec l'objet possédé comme en français. Le langage courant en roumain utilise pour l'expression de la possession les formes du pronom personnel de troisième personne singulier en génitif *lui/ei*³ qui font la distinction de genre masculin/féminin du possesseur. Dans la situation [Fr] *Sa favaurite jouets* / [Ro] *jucăriile ei preferate*, le déterminant qui renvoie au possesseur est au féminin à cause du genre différent du substantif *chat* en roumain et au singulier à cause de l'influence du pronom personnel. Les élèves utilisent ce mécanisme de réflexion pour transposer l'idée de possession en français en utilisant un déterminant au singulier féminin selon le jugement d'association avec un possesseur féminin. Les règles de la première langue étrangère, l'anglais, viennent leur confirmer ce mécanisme selon lequel le déterminant possessif *his/her* renvoie au genre et au nombre du possesseur et ne s'accorde pas avec l'objet possédé *toys*.

³ *de lui/ d'elle

c. *La structure du GN*

Après un premier regard sur les copies des élèves nous pouvons déjà observer les interférences avec les autres langues que les élèves maîtrisent soit grâce à l'école soit par les activités quotidiennes. Ces traces, on les voit dans la structure du groupe nominal de la phrase française lorsque l'élève ne réfléchit pas à la forme d'expression et aux règles grammaticales à utiliser face à la tâche d'écriture libre.

DT : *Minou, c'est ma famille chat.[...] Elle a blanche moeulleuse fourrure et noir oreilles.*

On retrouve dans les copies des élèves des mots dont l'orthographe ressemble au vocabulaire des autres langues vernaculaires. Ce constat nous démontre l'activation de l'espace d'interlangue.

MP : *La favourite jouet du Minou est une souris*

MS : *Sa favaurite jouets sont...*

La plupart des occurrences qui démontrent une influence linguistique d'une autre langue sont dues à la structure du groupe nominal.

[Ro]: *De ce ai ales această ordine a cuvintelor în frază ?*

[Fr]: *Pourquoi as-tu choisi cet ordre des mots dans la phrase ?*

DT : *Minou, c'est ma famille chat.*

DT [Ro]: *Nu știu ...pur și simplu*

DT [Fr]: *Je ne sais pas...tout simplement*

DT : *Elle a blanche moeulleuse fourrure et noir oreilles.*

DT : **[Ro]**: *Am vrut să construiesc o inversiune, ca element artistic (= stilistic)*

DT : **[Fr]**: *J'ai voulu construire une inversion, comme un élément artistique (= stilistique)*

Si, dans le deuxième cas, l'élève reconnaît qu'il a voulu souligner quelque chose en faisant l'inversion de l'adjectif avec le nom, dans le premier cas, le même élève utilise la structure de la phrase anglaise intuitivement, en « oubliant » l'existence du Génitif en français. Il va vers l'anglais langue étrangère et non pas vers la structure de la phrase roumaine qui l'aurait aidé.

Ce fait est confirmé par la présence non seulement de mots calqués mais également par l'introduction de déterminants provenant d'une autre langue dans le discours en français.

DR : *Her préférér jouets est un plumeau de jeu, un poisson, un pompon et une souris en peluche. Her coussinets est très moeulleuse.*

ID : *Minou est sympathique, les griffes est colore, le dos is rouge, est le tête é moeulleuse, est les yeux é rouge. La tête est maro. My chat adore le pelote and balle. La favourite jouet est un oiseau en plastique.*

d. *Les reformulations*

L'expression de la possession se réalise aussi par l'intermédiaire de reformulations (**MT** : *Les jouets parfaits pour mon chat*) pour substituer le manque d'un élément ou pour éviter les erreurs. Nous observons le choix de la préposition **pour** qui montre la destination de l'objet possédé – les jouets. L'élève réussit à trouver des substituts en constituant une phrase correcte du point de vue grammatical tout en gardant le sens d'appartenance.

E [Ro]: *Les jouets parfaits pour mon chat – de ce ai folosit prepoziția pour ?*

E [Fr]: *Les jouets parfaits pour mon chat – pourquoi as-tu utilisé la préposition pour ?*

MT [Ro]: *Am incercat să reformulez pentru că nu mai știam cum să spun jucăriile ei. La fel am scris și pentru propoziția Minou a un meilleur ami : une souris en peluche pentru că nu găseam posesivul, nu eram sigură că forma corectă e son ami...și cum dvs. ne-ați spus că atunci când nu știm ceva să reformulăm ...am găsit altă variantă ca să nu greșesc*

MT [Fr]: *j'ai essayé de reformuler parce que je ne savais plus dire ses jouets. La même chose pour la phrase Minou a un meilleur ami : une souris en peluche, parce que je ne trouvais pas le possessif, je n'étais pas sûre que la forme correcte soit son ami et alors j'ai trouvé une autre variante de dire la même chose surtout que vous nous avez enseigné à reformuler quand nous ne savons pas quelque chose pour ne pas faire des fautes.*

Les mots calqués sur d'autres langues proviennent de la langue étrangère maîtrisée plus que le français. L'anglais est la langue utilisée aujourd'hui partout, son influence s'exerce donc dans le discours en français à l'école. Lorsqu'il s'agit de mots dont l'orthographe se ressemble, la variante anglaise apparaît soit par manque d'attention, soit par absence du mot du vocabulaire français de l'élève.

DR : *Her préférér jouets est un plumeau de jeu, un poisson, un pompon et une souris en peluche. Her coussinets est très moeulleuse.*

[Ro]: *De ce favourite scris așa ?*

[Fr]: Pourquoi le mot favorite / favaurite écrit comme ça ? C'est bien, cette forme ? pourquoi ?

MS [Ro]: DA...e bine !

MS [Fr]: OUI...c'est bien !

MP: La favorite jouet du Minou est une souris

MP: [Ro]: Din obișnuință

MP: [Fr]: par habitude ?

Par conséquent, en situation de communication dans un contexte donné, les apprenants réagissent en utilisant tous les moyens grammaticaux acquis lors de l'apprentissage des langues qu'ils connaissent ou avec lesquelles ils sont en contact pour accomplir leur besoin de s'exprimer en français. Il s'agit d'un mécanisme de transfert d'une langue à l'autre des acquisitions linguistiques en vue de développer la compétence plurilingue qui « englobe l'ensemble du répertoire langagier » (CECRL, 2001 : 129) dont l'apprenant dispose.

Conclusions

Après l'analyse des discours des apprenants, nous pouvons conclure que les élèves ont réussi à réaliser les tâches proposées en s'appuyant sur des instruments grammaticaux appris pour réaliser le domaine de la possession. Par crainte de ne pas faire d'erreurs et de remplir l'espace du nombre de mots demandé, ils ont essayé de trouver des reformulations. Dans les cas où l'information en français manquait pour différentes raisons, nous avons retrouvé dans les productions écrites des élèves des mots calqués sur les langues étrangères qu'ils connaissaient, l'anglais, ou sur le roumain qu'ils considèrent ressembler au français.

En ce qui concerne les moyens linguistiques d'expression de la possession, les élèves préfèrent faire des reformulations de phrases plutôt que d'utiliser les déterminants possessifs ou le Génitif introduit par la préposition DE accompagnée de l'article. Nous avons retrouvé le verbe de possession "avoir" et l'article défini utilisé dans leurs productions de manière intuitive. Ceux qui utilisent quand même les déterminants possessifs et font des erreurs reconnaissent lors des séances de discussions qu'ils ne pensent pas à la forme, aux accords en genre et en nombre, et qu'ils préfèrent les éviter et reformuler.

Si la situation demande de construire librement un discours comme le propose le test analysé dans cette étude, l'influence du background

linguistique est forte visible. Alors, en contexte communicatif, les élèves ne réfléchissent plus à la forme grammaticale à utiliser mais au contexte à construire. Ils construisent le sens avec tous les instruments linguistiques dont ils disposent sans tenir compte des règles de formation de la phrase en français ou des règles spécifiques de grammaire française. Dans les productions écrites de nos élèves, les influences se manifestent ainsi au niveau de la structure de la phrase et concernent aussi bien l'ordre des mots que le vocabulaire en général. Malgré le fait que le système de la *possession* de la langue française présente des similitudes avec la langue maternelle, le roumain, les élèves passent aussi par le filtre de la première langue étrangère. Ce que l'on constate, dans ce cas, c'est que les influences dans le discours des apprenants débutants du FLE viennent plutôt des langues étrangères déjà apprises que de la langue maternelle. Ce fait confirme nos hypothèses selon lesquelles l'apprentissage du français s'appuie sur les connaissances linguistiques antérieures qui pourraient devenir des instruments d'enseignement pour faire le passage d'une langue à l'autre.

Dans ce contexte, on pourrait imaginer un enseignement du français comme deuxième langue étrangère qui se déroule dans une approche qui mettrait en œuvre les perspectives de la didactique intégrée qui « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » et qui se base sur « la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère ». (Michel, Candelier, 2012 :6) Dans cette approche d'enseignement plurilingue les connaissances interagissent pour faciliter l'apprentissage par le passage des savoirs linguistiques d'une langue à l'autre.

Pour les apprenants roumains de FLE débutants, la première langue étrangère apprise met entre parenthèses les apports de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère. Si ces influences apparaissent dès le niveau débutant de l'apprentissage du FLE, on pourrait construire des outils afin de former la compétence communicative plurilingue des apprenants en intégrant de manière flexible le français à l'intérieur de leur répertoire langagier. De belles perspectives qui s'ouvrent devant nous !

Bibliographie

1. BESSE, Henri. ; PORQUIER, Rémy, (1991), *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier.
2. BONO, Mariana, (2005), « Frontières scolaires vs frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe. » in *Synergies. Revue du GERFLINT*. 2005. Vol. *Contacts des Langues et des Espaces Frontières et Plurilinguisme*, Coordonné par Stéphanie Galligani, Valérie Spaëth et Francis Yaiche, n° 4, p. 194-202.
3. BONO, Mariana, (2007), « La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. » in *Birbeck Studies in Applied Linguistics*. 2007. Vol. 2, p. 22-41.
4. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, en ligne, URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 07 mai 2019).
5. CANDELIER, Michel ; CASTELLOTTI, Véronique ; DE PIETRO, Jean-François, LÓRINCZ Ildikó ; MEIßNER, Franz-Joseph ; NOGUEROL, Arthur et CHRÖDER-SURA, Anna, (2012), *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Autriche : Editions du Conseil de l'Europe, [URL : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>].
6. CENOZ, Jasone ; GORTER, Durk, (2017), « Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education » in CENOZ, Jasone ; GORTER, Durk ; MAY, Stephen, *Language Awareness and Multilingualism*, Springer International Publishing Switzerland, p.309-321.
7. CONTEH, Jean, (2018), « Translanguaging » in *ELT Journal*, vol.72, n°4, Oxford University Press, p. 445-447.
8. DEBYSER, Francis, (1970), « La linguistique contrastive et les interférences » in: *Langue française*, n°8, *Apprentissage du français langue étrangère*, pp. 31-61.
9. GALLIGANI, Stéphanie, (2003), « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », in *Linx* [En ligne], n° 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 13 juin 2019. [URL : <http://journals.openedition.org/linx/562>]

10. NOYAU, Colette, (1976), « Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche », in *Langue Française* n° 29, p.45-60.
11. PORQUIER, Rémy ; FRAUENFELDER, Ulrich Hans, (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. » in *Le français dans le monde*, n°154, p. 29-36.
12. PY, B. (1980), « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)* n°1, p.31-55.
13. PY, B. (2002), « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », in *Marges Linguistiques*, n° 4, p.48-55.
14. VÉRONIQUE, Daniel, (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 23/2005, p. 9-41.

Abréviations :

FLE – français langue étrangère

(PrénomNom) – l'abréviation pour la codification de l'identité des répondants

[Fr] – français

[Ro] – roumain

[Ang] – anglais