

Pour une compétence d'appropriation plurilingue dans l'emploi des temps verbaux : quelle pratique de transmission favorable au transfert des compétences de la langue source vers la langue cible ?

Résumé :

Dans cet article nous abordons la question de l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage, notamment dans l'appropriation des temps verbaux du français langue étrangère chez des apprenants algériens. Nous y posons la problématique du transfert de compétence plurilingue dans ses rapports avec les pratiques de transmission.

Abstract:

In this article we approach the relation between learning and teaching, especially in employment of tenses of French/foreign language by Algerians pupils. We put the problematic of transfer of competence multilingual in its relations with the practices of teaching.

Problématique, hypothèses et objectifs de recherche

L'intérêt que nous avons aujourd'hui pour la question du « transfert », notamment dans le contexte scolaire algérien, remonte à notre premier travail de recherche qui portait sur l'analyse des erreurs dans l'emploi des temps verbaux des élèves de 1^{re} année secondaire. À travers cette première étude, nous avons pu rendre compte des difficultés des apprenants algériens à employer les formes verbales appropriées au contexte d'énonciation dans lequel ils se trouvent, notamment en production écrite. Placée devant cette situation problématique, nous nous sommes demandé pourquoi ces élèves plurilingues¹, ayant des connaissances antérieures inhérente à la temporalité d'abord dans leur langue maternelle puis dans la 1^{re} langue apprise à l'école, n'exploiteraient pas ce patrimoine de savoir et savoir faire dans l'expression de la temporalité en langue étrangère. Y aurait-il des obstacles ou des empêchements à ce que l'élève transfère ses acquis de la langue source vers la langue cible ?

À la lumière des travaux de Perrenoud, nous convenons que le transfert est loin de constituer un processus automatique et requiert de la part des élèves tout un ensemble de capacités qui doivent être soutenues par des environnements pédagogiques appropriés et par des pratiques d'enseignement et d'évaluation orientées vers le développement de compétence plurilingue. De ce fait, nous nous demandons dans le cadre de cet article, quel dispositif pédagogique serait le plus favorable au développement de la compétence d'appropriation plurilingue dans l'emploi des temps verbaux ?

En fait, si nous nous sommes posé la question des pratiques enseignantes dans notre réflexion sur le transfert c'est justement parce que le transfert, explique P. Perrenoud (1997) :

est loin d'être un processus spontané, natif : c'est le produit d'un processus d'abstraction progressif qui mobilise des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de raisonnement par analogie [...] qu'on développe, au gré de l'expérience et de la réflexion sur l'expérience, des outils, des schèmes ou des postures mentales qui peuvent le faciliter ; tout cela ne va pas sans une forme

¹ En fait, nous ne reviendrons pas dans le cadre de cette présente réflexion sur le plurilinguisme avéré chez les élèves algériens : un état de fait établi chez plusieurs sociolinguistes algériens, en l'occurrence TALEB EL IBRAHIMI, Kh. (2006), MORSLY, D. (2012), CHACHOU, I. (2013) etc.

de prise de conscience du problème, tant chez l'enseignant que chez l'enseigné, voire sans exercices de métacognition permettant de thématiser ce qui se joue lorsqu'on affronte une situation nouvelle en tentant de réinvestir des acquis. Il y a donc des raisons de penser que la probabilité du transfert est en partie sous le contrôle du curriculum et de l'action pédagogique (p. 53-71).

Dans ce sens, nous avons été directement amenée à explorer le dispositif didactique mis en place dans le système scolaire algérien quant à la prise en charge du transfert de compétences. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord fiée au travail de Nabila Benhouhou, qui souligne que l'école algérienne, inscrite dans un contexte plurilingue où les acquis dans une première langue sont aujourd'hui repensés en termes de profit, reste cependant en retrait de cette évolution dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. En effet, après une importante investigation du terrain scolaire algérien, elle atteste qu'

aucun dispositif didactique et pédagogique n'est mis à l'œuvre à l'égard de la possibilité d'exploiter les ressources en langue source dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (le français), aucune démarche quant à l'extension du répertoire et des compétences plurilingues de l'élève n'est explicitée [...] aucune démarche n'explique, ni ne mentionne comment apprendre à l'élève à développer des stratégies d'apprentissage, notamment le transfert de compétence (Benhouhou, 2007, p. 82).

Par ailleurs, nous nous sommes nous-mêmes rendu compte à travers des observations de classe réalisées dans le cadre de notre magister, que le travail élève/enseignant n'est guère orienté vers le développement des aptitudes des élèves à transférer leur savoir-faire antérieurs en langue source pour construire de nouvelles compétences en langue étrangère. À l'aide de grilles d'observation centrées sur d'éventuelles manifestation du transfert qui se révèle, par définition, par un ensemble d'opérations de manipulation de l'outil langagier tels que le déplacement d'un élément d'un système langagier à un autre, le remplacement d'un élément par un autre ou la comparaison d'un élément avec un autre, etc., nous avons corroboré les propos et résultats de Benhouhou (2007).

Notre objectif est donc de proposer une démarche pédagogique où la tâche de l'enseignant consisterait à faire prendre conscience aux élèves des mécanismes déployés dans l'expression de la temporalité dans leur langue source et de les initier au transfert de leur savoir-faire pour résoudre la situation-problème rencontrée dans l'emploi des temps verbaux de la langue étrangère. Il s'agit d'élaborer un modèle d'enseignement qui favoriserait

chez l'élève des démarches opératoires permettant le développement et le renforcement du contrôle du processus d'appropriation des temps verbaux du français à partir de ses acquis en langue source car nous supposons qu'amener les apprenants à repérer les points de contact et de rupture qui définissent les deux systèmes verbaux des deux langues en contact, l'une par rapport à l'autre, pourrait développer une conscience linguistique, réduire les inhibitions, favoriser les opérations de transfert et donc faciliter l'apprentissage. C'est ce que nous tentons de démontrer dans le cadre de cette présente réflexion.

Mise au point sur l'enseignement des temps verbaux du français et de l'arabe à l'école algérienne

Quel enseignement des temps verbaux du français ?

Le champ des recherches linguistiques sur la temporalité est très diversifié. Mais parce que l'institution éducative algérienne s'inspire des recherches contemporaines en linguistique énonciative pour proposer une démarche d'enseignement/apprentissage du français qui « consiste en la prise en compte des ancrages énonciatifs par le croisement entre forme discursives et intentions communicatives et la mise en place d'activités qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents types de discours et les enjeux qui les sous-tendent », (dans *Guide d'accompagnement des programmes de français destiné aux enseignants*, 2003), nous présentons le modèle en vigueur dans nos classes dans une terminologie benvenistienne. Cette théorie de l'énonciation postule que chaque forme verbale à sa fonction « énonciative » selon son apparition dans le récit ou dans le discours. Cette fonction énonciative est fondée sur la triple distinction :

— deux plans d'énonciation (récit/discours)
— trois perspectives temporelles : passé/futur/présent,
— un fonctionnement aspectuo-temporel fondé sur trois principaux moments :

- le moment où l'on prononce un énoncé, c'est « le moment de locution » : ME ;
- le moment d'un événement situé par rapport au moment de locution, c'est le « moment-repère », considéré comme repère au moment de la situation dont il s'agit dans un énoncé donné : MR ;
- le moment d'un autre événement situé par rapport au moment repère, appelé « moment de la situation » ou « moment du procès » ou « moment en question » : MP. Ce moment correspondant au

procès dont on parle, est vu différemment selon la position du moment-repère.

À la manière des mathématiques, la position d'un procès sur un axe temporel sous forme d'un intervalle configurant l'ensemble des points de réalisation de l'action en question, désigne le laps de temps durant lequel ce procès est effectif. À partir de cette manière conceptuelle de configurer un procès donné, on peut en plus des indications temporelles (le moment précis où se déroule l'action par rapport au moment de locution), lire l'expression aspectuelle du procès en question à travers, en premier lieu, les rapports entre le moment-repère et le moment du procès en question, en second lieu à travers les bornes de l'intervalle du procès en question qui ouvertes ou fermées d'un côté ou de l'autre, créent des valeurs aspectuelles propres à l'énoncé. Par exemple dans : « dès le matin le temps avait changé », le procès « avait changé » : exprime un passé parfait inaccompli.

Quel enseignement des temps verbaux de l'arabe standard² ?

En référence aux contenus d'enseignement de la grammaire arabe, nous relevons le fait que le système des temps verbaux de l'arabe y est abordé en termes de relations formes/fonctions principalement rendues par deux formes verbales :

— Celle du parfait dit en arabe [*madi*] et également appelé FS (Forme Suffixée : portant les marques de la personne en position finale) qui se réalise par exemple pour le verbe « écrire » : [*kataba*] : « Il a écrit » ; [*katabtu*] : « J'ai écrit » ; [*katabta*] : « Tu as écrit » ; [*katabtum*] : « Vous avez écrit ». Cette forme employée dans un récit montre le procès comme un fait passé accompli considéré sur un plan autonome distinct de celui de l'énonciation et se traduit en français par le passé simple. Tout procès révolu coupé de la situation d'énonciation prend la forme FS exprimant un procès passé, perçu comme « un fait ». Au niveau du discours, cette

² Si, pour proposer une démarche centrée sur la transférabilité des savoir-faire de la langue 1 vers la langue étrangère destinée à un public scolaire algérien, nous choisissons de travailler sur l'arabe standard, 1^{re} langue de scolarisation des élèves, c'est parce que c'est dans cette langue que l'élève algérien apprend avec l'aide de son enseignant à mener une réflexion sur la langue : contrairement aux langues maternelles « acquises », les langues de scolarisation impliquent des situations d'apprentissage où se construisent des connaissances de manière guidée et structurée et supposent aussi un travail métalinguistique ; ce qui en somme se rapproche du travail réalisé par l'élève en classe de langue étrangère. Dans ce cas, la 1^{re} peut être considérée comme un point de départ à la seconde.

forme exprime l'antériorité par rapport au moment d'énonciation et se traduit en français par le passé composé.

Par exemple : [*baqijafidaribi*] : « Il est resté / resta chez lui »

— Celle de l'imparfait F2 ou FP (Forme verbale à indice personnel préfixé ou discontinu), appelée en arabe [*muḍare*^o] et se réalise par exemple en : [*na-ktub-u*] : « Nous écrivons » ; [*ja-ktub-^o*] : « Il écrit » ; [*ta-ktub-a*] : « Tu écris ». Cette forme, qui principalement employée dans le discours, exprime la concomitance avec le moment de locution et le procès y est présenté en cours de réalisation (inaccompli). Donc tout procès inclus dans le moment de locution prend cette forme.

Par exemple : [*inahujuḥzinuniāntaḍhabu*] : « Cela m'attriste que vous partiez »

Mais employé à une forme négative, il exprime le passé, par exemple : [*lamarāakḠaruminkasabrā*] : « Je ne vis (je n'ai vu) personne plus endurant que toi ».

Par ailleurs, on y souligne aussi que ces deux formes verbales de base FS et FP peuvent s'articuler soit entre elles, soit avec des particules comme [*qad/kanalsalsawfa*], pour exprimer d'autres valeurs aspectuo-temporelles³, c'est le cas de :

— FS + FP son fonctionnement dans le récit est fondamentalement aspectuel. Le procès est marqué dans son déroulement. Dans cet emploi, il est précédé de la forme FS permettant la localisation dans le passé d'où la forme composée. Dans ce cas, l'action est au passé à valeur d'inaccompli, c'est-à-dire un procès passé vu dans son déroulement, par exemple : [*bātajufakiru*], ce qui signifie « il a réfléchi toute la nuit. »

— qad + FS : cette forme rend compte d'un procès dont une partie de son intervalle est dans le passé et une autre chevauche avec le moment de la parole. Donc tout procès révolu en chevauchement avec le moment de locution prend cette forme, par exemple : [*qadxalagnasibʔusamawat*] : « Nous avons créé sept cieux ». Cette même forme dans le cadre d'un récit au passé, lorsqu'elle est précédée par un autre verbe au passé, elle exprime l'antériorité dans le passé et se traduit en français par le plus-que-parfait, par exemple : [*wazadnahuqadakala*] : « Nous constatâmes qu'il avait mangé. »

³ Nous rendons compte des différentes valeurs aspectuo-temporelles de l'arabe à travers des exemples empruntés à des linguistes francophones tels que ABIAAD, CHAIRET et HAJJAR.

— kana + qad +FS: tout procès révolu antérieur à un autre procès révolu prend cette forme: [*kānaqad/amarathijabahu*]: « Il avait retroussé ses vêtements. »

— kana + FP: exprime un procès qui, par opposition à un autre procès (F1), rend compte d'un événement dans le passé (antérieur au moment de locution) en cours de réalisation: [*kānalājufāriqubābahamza*]: « Il ne s'éloignait pas de la porte de Hamza. »

— sa/sawfa + FP: tout procès révolu postérieur à un autre procès au passé prend la forme, pouvant exprimer également la postériorité par rapport au moment de la parole, par exemple: [*sawfaadhābuliru'jatihiyadan*]: « J'irai le voir demain »

— Etc.

En somme, le sens d'une forme verbale est rendu par le fait de son appartenance soit au récit, soit au discours et leur seul changement de point de référence, les formes verbales changent de valeurs et ne peuvent être classées dans une seule et même liste.

Protocole de la recherche

Dans une recherche « action », nous cherchons à concevoir puis à tester une démarche d'enseignement/apprentissage des temps verbaux orientée vers la didactisation du transfert des compétences dans une classe de FLE. Pour ce faire, nous partons de quelques préalables fondamentaux en didactique des langues, en l'occurrence ceux qui portent sur le transfert tels qu'ils ont été établis par Perrenoud (1997):

— les pratiques pédagogiques axées sur le transfert doivent considérer le transfert non seulement comme moyen d'apprentissage mais aussi comme objet d'apprentissage;

— les acquisitions dans une première langue ne peuvent être transférées dans une autre que si l'enseignant a fait découvrir à ses élèves les éléments communs entre les langues source et cible, en les amenant à repérer les points de contact et de rupture qui définissent les deux langues, l'une par rapport à l'autre et donc à développer une conscience linguistique plurilingue;

— le transfert des compétences ne fait plus partie de la seule sphère de l'apprenant mais il implique les trois pôles de la relation didactique (Apprenant/Enseignant/Savoir). Dans cette optique, le savoir enseigné doit être réorganisé en tenant compte du transfert de compétences; l'enseignant doit prendre en charge le transfert dans sa démarche d'enseignement et

l'élève doit prendre conscience de cette ressource dans l'apprentissage de la langue étrangère ;

— plus est forte la maîtrise d'un champ conceptuel d'un domaine de connaissances, plus elle facilite le transfert, en garantissant la compréhension des structures profondes de la réalité et de l'action, ce qui accroît chez l'apprenant la capacité de transposer des méthodes ou des solutions d'une situation à une autre ;

— travailler le transfert peut passer par un approfondissement théorique car la compétence d'un expert se fonde toujours, à la fois, sur la richesse de son expérience et sa maîtrise de la théorie, qui ensemble, lui permettent :

- d'identifier des isomorphismes là où quelqu'un de moins formé ne voit aucune parenté des situations ;
- de puiser dans une mémoire qui contient un large éventail de cas partiellement semblables aussi bien qu'un ensemble de concepts et de fragments de théories qui sont autant de clés pour rendre le réel intelligible ;
- de construire une solution originale à partir de ces ressources.

Ces principes sous-tendant la construction des compétences dans une langue étrangère impose donc une approche nouvelle de l'enseignement/apprentissage des temps verbaux dans une classe de français langue étrangère, impliquant à la fois élève et enseignant dans un processus de découverte, d'observation, d'analyse, de confrontation et de conceptualisation des connaissances.

Dans cette perspective, S.-G. Chartrand (1996) dans une démarche active de découverte, propose à l'élève/enseignant une démarche en six étapes dans l'étude d'un phénomène grammatical :

— l'observation du phénomène menée sur un ensemble d'exemples appelé corpus constitué d'énoncés produits par les élèves ou tout simplement pris d'un support textuel ;

— la manipulation des énoncés et la formulation des hypothèses à partir des acquis antérieurs, notamment dans la langue source, c'est-à-dire que l'élève par des opérations de substitution, de transformation, etc., arrive à se former une idée sur le fonctionnement du phénomène grammatical qu'il étudie par rapport à ce qu'il sait déjà ;

— la vérification des hypothèses : ces hypothèses vont être confirmées ou infirmées en les appliquant sur un autre corpus ;

— la formulation des régularités et l'établissement des procédures : de l'analyse précédente, l'élève aboutit à la norme qu'il vérifiera dans plusieurs ouvrages de référence ;

— l'exercisation : c'est la mise en application des découvertes dans des contextes linguistiques variés en vue des renforcements sur le plan du raisonnement ainsi que des procédures de résolution de problèmes ;

— le réinvestissement contrôlé correspond au moment où l'élève réutilise son savoir-faire relatif au phénomène grammatical en question dans des activités de lecture et d'écriture dans le but d'évaluer les performances réalisées.

En fait, la démarche de la didacticienne cherche à faire comprendre à l'élève le fonctionnement de sa langue première et d'en faire un point de départ. Cette démarche ayant donné ses fruits est actuellement au centre de plusieurs méthodes d'enseignement.

En contextualisant cette approche dans le cadre scolaire algérien où s'impose la nécessité non seulement de considérer le plurilinguisme des apprenants mais aussi de réfléchir à « une didactique intégrante » qui suppose une réflexion d'ensemble sur les langues en présence, nous voulons adapter les principes de cette pratique pédagogique à la question des temps verbaux du français langue étrangère. Pour ce faire, nous expliciterons dans ce qui suit le dispositif didactique à proposer à l'enseignante participant à notre expérimentation puis nous le testerons au moyen d'activités réalisées par un groupe restreint d'élèves algériens.

Public ciblé

Nous avons choisi de travailler avec des élèves de première année secondaire en situation d'appropriation du système des temps verbaux français pour deux raisons. D'un côté, la 1^{re} AS est une classe charnière dans le cursus scolaire de l'élève. Elle représente pour lui un moment de transition entre cycle moyen et le cycle secondaire impliquant davantage l'élève dans son processus d'apprentissage afin d'aboutir à des productions de discours écrits et oraux. D'un autre côté, la notion de « valeur temporelle » est reprise, de manière approfondie, par le programme d'arabe, ce qui nous a permis de vérifier la réalisation des contenus d'apprentissage dans cette langue.

Nous avons constitué deux groupes de 10 élèves (5 filles et 5 garçons) puis nous avons sollicité l'aide d'une même enseignante de français (pour limiter les variables) d'un des lycées d'Alger-Est (Ben Rahal), nous lui avons expliqué l'objectif de notre expérimentation et nous lui avons demandé d'y participer en étant la plus objective possible. L'enseignante devait réaliser deux séances destinées à l'étude des temps verbaux de l'indicatif d'abord dans le fait divers (en relation avec le moment de l'énonciation

et donc avec les temps du discours), ensuite dans la nouvelle fantastique (en relation avec les temps du récit). Ces deux séances devaient être réalisées avec les deux groupes que nous avons constitué, en suivant scrupuleusement la démarche que nous lui avons donnée et expliquée avec le 1^{er} groupe (désormais groupe A), et la démarche qu'elle avait coutume de pratiquer avec le second (désormais groupe B). Un troisième moment d'évaluation est alors destiné aux deux groupes confondus. Nous avons proposé deux courts textes lacunaires à compléter avec au total 14 formes verbales appropriées.

Outil d'investigation

Pour étudier l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage des temps verbaux en contexte plurilingue, nous proposons à l'enseignante qui participe à notre expérimentation un dispositif didactique que nous lui avons expliqué (son contenu, ses objectifs, la manière dont il doit être réalisé ; etc.), puis nous lui avons demandé de l'appliquer scrupuleusement avec le groupe A. Mais nous avons au préalable défini avec elle la compétence visée, la durée de la séance ainsi que les objectifs spécifiques d'apprentissage. Nous lui avons demandé également de commencer par distribuer les supports textuels aux élèves en leur donnant le temps nécessaire à la lecture ; suite à quoi elle devra solliciter l'ensemble des élèves à participer activement dans la réalisation des tâches proposées tout au long des trois moments suivants qui composent la séance :

1^{er} moment :

En faisant appel à l'une des habiletés cognitives fondamentales en l'occurrence, l'observation, cette activité cible la capacité de l'élève à retrouver lui-même les caractéristiques discursives à partir d'indices linguistiques du texte proposé. Cette activité cible en fait, la prise en compte par l'élève, du type de référentiel temporel dans lequel s'inscrivent les formes verbales du texte en question. En ce sens, une première phase correspond à un travail sur le croisement entre formes discursives et intentions communicatives, sur les types d'ancrages et sur les marques linguistiques de la situation de communication dont il s'agit. À travers des questions qui ciblent la lecture analytique du support d'un point de vue de la linguistique de l'énonciation (Qui ? À qui ? Pour dire quoi ? Dans quel but ? Quels sont les formes verbales employées ? ...), on demandera à l'élève d'émettre

des hypothèses quant au fonctionnement des formes verbales relevées du texte étudié. Le support textuel donné :

Morgane me traitait comme une bonne mais cela a changé. Je suis au café des aveugles. Et c'est bien de s'asseoir à la terrasse au soleil. J'ai mon sac avec des affaires. C'est Morgane qui me l'a offert. Je lui avais dit mon petit nom, Libbie, et elle l'a gravé sur ma bandoulière. Je me sens bien ici. Chaque fois que je serai un peu perdue, j'y reviendrai. Enfin, aussitôt que j'aurai terminé le ménage chez Morgane, je m'installerai ici, au même endroit. (J.-M.-G. Le Clézio, *Printemps et autres saisons*)

Le questionnaire de l'enseignant doit aider l'élève à identifier :

- le « je » du texte ;
- le lieu où se trouve l'énonciataire ;
- le moment de la parole à partir des déictiques de temps : adverbes, syntagmes prépositionnels et formes verbales.

L'enseignant écrit au tableau les réponses des élèves au fur et à mesure qu'elles sont données sous forme d'une représentation iconique, d'un tableau, etc., en vue d'établir une relation de sens entre les temps verbaux du texte et l'instance de l'énonciation. Un premier classement selon des critères facilement identifiables permet à l'élève de construire un champ de relations entre les différents éléments linguistiques qui apparaissent dans l'énoncé en question. Il est mis en situation de trouver des explications aux faits grammaticaux, les uns par rapport aux autres, en l'occurrence les formes verbales par rapport aux autres éléments de l'énoncé. L'élève construit de la sorte, des hypothèses quant aux différents temps verbaux employés dans le texte, qu'il vérifiera ultérieurement.

2^e moment :

Dans une logique de tâtonnement expérimental, la seconde activité cible la mise au point de la suite d'opérations cognitives nécessaires à l'emploi des formes verbales dans un texte. Dans un premier temps, l'enseignant demande de conjuguer les verbes mis entre parenthèses aux temps de l'indicatif qui conviennent. Le support proposé :

Une fois, j' (avoir) trois ans, je (se souvenir) que je (vouloir) aider ma mère à laver la vaisselle (...) Mes pieds nus (rencontrer) une lamelle de bois qui (dépasser) ; je (cogner) mon gros orteil et je (tomber) sur le plat complètement écrasé par mon poids. Mon père me (donner) le fouet aussitôt, je le (se rappeler) ; je (se mettre) à pleurer affreusement. Je ne (pleurer) pas de mon mal mais parce

que j' (avoir) la veille la promesse de ne plus être battue sans savoir pourquoi. (Pearl Buck, *Promesse*, 1942)

Dans un second temps, l'enseignant écoute, note au tableau les différentes réponses des élèves et les confronte les une aux autres. Par un jeu de questions réponses l'élève prend conscience des opérations mentales qu'il déploie en situation d'appropriation du système verbal français :

— Remplace la forme verbale X par une autre Y ; le sens de l'énoncé reste-t-il le même ?

— Effectue la même opération dans ta langue de référence ; que conclus-tu ?

— Supprime de l'énoncé donné la forme verbale X ; dans ce cas la forme verbale reste-t-elle correcte ?

— Effectue la même opération dans ta langue de référence ; que conclus-tu ?

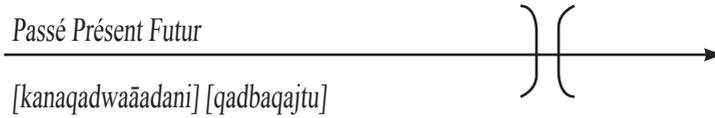
Le questionnaire de l'enseignant doit être organisé de manière à ce que l'élève fasse ressortir les caractéristiques du procès dont il s'agit, en insistant sur les procédures cognitives qui lui permettent de construire la temporalité dans sa langue de référence, notamment en réfléchissant sur ce qui détermine la forme verbale d'abord dans sa langue source puis par une opération de transfert appliquer les mêmes étapes du processus cognitif sur des énoncés de la langue cible. Ensuite, il s'agit de formuler une procédure pour choisir la forme verbale adéquate au contexte en exploitant ses savoir-faire en langue 1. C'est une étape importante pour que l'élève-constructeur comprenne la procédure dans la construction d'une valeur aspectuo-temporelle et puisse l'exécuter en situation authentique d'emploi. De la sorte, l'élève passe de : « le passé composé exprime... » : une simple reprise d'une règle, à « pour savoir si le passé composé convient à cet énoncé, j'identifie le moment du procès MP sur l'axe de temps par rapport à ME et MR, j'établis les relations entre MP et MR et je définis l'ouverture ou la fermeture des bornes de l'intervalle du procès. »

Par exemple, en phase de correction de cette activité, l'enseignant commence par le premier verbe proposé « avoir » et écrit au tableau les réponses correctes et incorrectes données par ses élèves. Dans une présentation par paire de réponses, il oppose l'imparfait au passé composé ; l'imparfait au plus-que-parfait ; l'imparfait au présent, etc. Il demande ensuite aux élèves d'exprimer ces oppositions aspectuo-temporelles dans le système verbal de l'arabe standard. Par des opérations de substitution, il transcrit au tableau les différentes combinaisons que proposent les élèves. En revenant

à chaque fois au sens à reproduire, les élèves construisent collectivement la valeur aspectuo-temporelle dans leur langue de référence en fonction des contraintes co-contextuelles de l'énoncé donné en évacuant la proposition erronée de chacune des paires de réponses préalablement données pour aboutir à : [*kun-tu fi rabiāa min āomri*]. L'enseignant demande qu'un élève verbalise la procédure réalisée dans sa langue source : si je veux exprimer un fait non actuel, présenté comme en train de s'accomplir, j'emploie la forme *kana*+FP ou l'auxiliaire FP parce que le procès dont il s'agit est antérieur au moment présent et exprime un fait inaccompli qui n'est plus vrai au moment de la locution. En transférant ce savoir faire dans la réalisation de la tâche dans la langue étrangère, l'élève complète par : pour conjuguer le verbe (avoir) qui exprime un fait antérieur au procès-repère : se souvenir et qui n'est plus vrai au moment de l'énonciation et dont on ne perçoit ni le début ni la fin de son accomplissement, j'utilise l'imparfait parce qu'il s'agit d'un procès inactuel inaccompli. En suivant cette même démarche, l'enseignant amène ses élèves à construire la valeur d'un perfectif résultatif dans le système verbal arabe par la forme [qad + FS] : si je veux exprimer un fait passé dont on ne perçoit pas la fin au moment où il est énoncé et dont l'intervalle temporel chevauche avec le moment de locution, j'utilise [qad + FS]. En effet, dans l'énoncé [*qadaradtumusaāadatumifiāaslielawaniqadistademetasabiāarizilibi (...) qadsaqattufawkaēsahn*] la narratrice rend compte de faits vécus dans le passé sans qu'il y ait de rupture avec le moment où ils sont énoncés. Ces formes verbales arabes correspondent au passé composé dans le système aspectuo-temporel du français : « J'ai voulu aider ma mère à laver la vaisselle [...] Mes pieds nus ont rencontré une lamelle de bois ; j'ai cogné mon gros orteil et je suis tombée sur le plat complètement écrasé par mon poids ».

Dans l'énoncé : « J' (avoir) la veille la promesse de ne plus être battue sans savoir pourquoi », l'enseignant peut également aider ses élèves à construire dans une activité de groupe, la valeur aspectuo-temporelle du procès dans le système verbal de l'arabe. Ayant identifié le type de référentiel dans lequel s'inscrit le procès en question, les élèves sont invités à localiser le procès sur l'axe de temps, à établir les rapports topologiques entre l'intervalle de ce procès avec le moment-repère et le moment de

l'énonciation puis à définir la manière dont il se réalise pour aboutir à la schématisation suivante :



Partant du savoir-faire de ses élèves dans l'emploi des formes verbales de l'arabe standard, l'enseignant met l'accent moyennant la verbalisation, sur le processus cognitif déployé dans la construction de la valeur d'un passé parfait. Le transfert de cette compétence leur permettra, par la suite, d'une part de mieux saisir le procédé de construction de cette valeur aspectuo-temporelle dans le système verbal du français et de l'autre, de lui faire correspondre la forme verbale du plus-que-parfait.

Pour ce faire, nous proposons d'utiliser les tableaux suivants comme outil conceptuel pouvant être un premier apport dans une approche du système des temps verbaux dans une classe de FLE, construite à partir des transferts de compétences de l'élève, en mettant en exergue les parallélismes existant entre les différentes modalités pouvant être exploitées en situation de transfert. Les deux tableaux⁴ ne sont pas une fin en soi mais ils constituent pour l'enseignant un appui à sa démarche en situation d'enseignement du système verbal de la langue cible. Il n'est donc pas nécessaire pour l'élève de dénommer chacune des valeurs aspectuo-temporelles ; il doit toutefois comprendre les principes qui régissent leur fonctionnement dans un texte. À partir d'un support textuel, l'enseignant invite ses élèves à observer, à décrire, à rechercher des explications au travers des manipulations, et donc à produire eux-mêmes du discours métalinguistique grammatical.

⁴ Ces deux tableaux ont été conçus en référence à des travaux en linguistique contrastive, notamment ceux d'A. ABIAAD, M. CHAIRET, J.-N. HAJJAR, et de L. MASSAOUDI. Nous nous appuyons sur ces travaux parce qu'ils reprennent et appliquent les préceptes de la théorie de l'énonciation aussi bien au système aspectuo-temporel français que celui de l'arabe, en mettant en exergue le fonctionnement des formes verbales des deux langues, les unes par rapport aux autres dans des contextes particuliers où elles se réalisent.

Caractéristiques du procès dans le référentiel énoncif			Valeurs aspectu-temporlles	Temps verbaux	
				Du français	De l'arabe
Rapport entre MR (au passé) et MP	Chevauchement	1.1. [MP] \subset [MR]	Passé/ perfectif	Passé simple	FS
		1.2. [MR] \subset [MP]	Passé/ imperfectif	Imparfait	Kana+FP
	Relation d'ordre	2.1. [MR] \mapsto [MP] (postériorité)	Passé/ prospectif	Futur dans le passé	sa/sawfa + FP
		2.2. [MP] \mapsto [MR] (antériorité)	Passé/parfait	Plus-que-parfait/Passé antérieur	Kana+qad+FS
Bornage de l'intervalle du procès	ouvert: [--- ou ---		Inaccompli	Imparfait/ futur dans le passé	Kana+FP
	fermé: [---] ou ---]		Accompli	Plus-que-parfait/Passé antérieur/ passé simple	Kana+qad+FS/ FS

Caractéristiques du procès dans le référentiel énonciatif			Valeurs aspectuo-temporelles	Temps verbaux	
				Du français	De l'arabe
Rapport entre MRE (au passé) et MP	Chevauchement	1.1. [MP] \subset [ME]	Présent/perfectif Présent/résultatif	Présent de l'ind. Passé composé	FP qad+FP
		1.2. [ME] \subset [MP]	Présent/imperfectif	Présent de l'ind	FP
	Relation d'ordre	2.1. [ME] \mapsto [MP] (postériorité)	Prospectif	Futur simple	sa/sawfa + FP
		2.2. [MP] \mapsto [ME] (antériorité)	Présent/parfait Non actuel	Passé composé / imparfait	Kana+FP/ FS
Bornage de l'intervalle du procès	Ouvert: [--- ou ---]	Inaccompli	Futur simple / Imparfait/ présent	Sa/ sawfa+FP /kana+FP/ FP	
	Fermé: [---] ou ---]	Accompli	Passé composé/ futur antérieur/ plus-que-parfait	FS	

Tableaux (1 et 2) conceptuels inhérents aux systèmes aspectuo-temporels de l'arabe standard et du français pour une didactisation du transfert des connaissances de L1 vers L2.

Dans un troisième temps et à la fin de cette activité, l'élève arrivera à se former une idée sur le fonctionnement du système verbal français en comparaison avec celui de l'arabe standard, en créant au niveau cognitif des liens entre l'ensemble de ses connaissances inhérentes à l'expression de la temporalité. L'élaboration d'un réseau de relations lui permettra une meilleure intégration des savoirs et constitue un point de départ au transfert positif. Il formule les régularités et établit les procédures en montrant sa compréhension des concepts par des exemples qui viennent appuyer l'hypothèse validée. De ce travail d'analyse, l'élève aboutira à la norme qu'il mettra en application dans des contextes linguistiques variés dans le but des automatismes sur le plan du raisonnement ainsi que des procédures de résolution du problème. De cette manière, l'élève apprendra à transférer son savoir faire acquis dans sa première langue apprise vers la langue qu'il est en train d'apprendre. Il faut toutefois que l'enseignant s'assure que l'élève comprenne l'analogie, mieux encore,

qu'il apprenne à la construire de manière autonome ; d'où l'importance d'être à l'écoute de sa façon d'expliquer les choses.

3^e moment :

Pour atteindre une certaine aisance dans l'application de la procédure, il faut l'exercer. En ce qui concerne l'emploi des temps verbaux du français, les exercices seront la continuation de l'étape précédente. Les élèves pourront rechercher tous les verbes conjugués d'un texte en faisant ressortir les critères définissant leur emploi. L'important est de continuer à demander fréquemment aux élèves de justifier leur démarche en verbalisant le raisonnement suivi. Il est tout aussi important de revenir collectivement sur les erreurs et de les expliquer en revenant à chaque fois au modèle précédemment construit par l'ensemble de la classe. Le travail en coopération est constructif dans la mesure où les élèves peuvent discuter entre eux et amener devant toute la classe des justifications qui répondent à leur façon de comprendre l'organisation du système aspectuo-temporel. Il faut passer ensuite à une utilisation pertinente des connaissances grammaticales en production de texte. L'élève doit réinvestir les connaissances qu'il vient de construire en appliquant les procédures de résolution de ce type de tâche. Ce dernier exercice vise à favoriser d'abord l'aisance dans la consultation des procédures mises en exergue par des représentations iconiques tels que les tableaux puis la mémorisation des règles d'application. Pour y arriver, l'enseignant se doit de proposer des exercices dans lesquels l'élève pourra transférer et expliquer pourquoi et comment il l'a fait. Cette dernière phase renforcera chez l'élève sa capacité à transférer ses savoir-faire de sa langue de référence vers la langue étrangère et à consolider, de manière autonome, ses propres apprentissages.

Analyse et interprétation des résultats

Une 2^e séance a été consacrée à évaluer les capacités des élèves à employer les temps verbaux adéquats dans deux passages proposés directement après l'intervention de l'enseignante dans les deux groupes A et B. il s'agit de mettre au temps qui convient chacun des verbes mis entre parenthèses dans les deux passages suivants :

Quand je (vivre) (.....1) en Angleterre, j' (avoir) (.....2) la télévision. Par la suite, je n' (avoir) (.....3) plus envie ni en France ni en Suisse de suivre les programmes proposés par la télévision. Pour le moment, j' (avoir) (.....4) un petit écran mais il n' (être) (.....5) relié qu'au magnétoscope, pas au réseau télévisé.

Mais aussitôt que les journalistes (comprendre) (.....6) leur rôle de fidèles rapporteurs de la réalité, je (brancher) (.....7) ma télévision au câble. (Interview extraite du journal, *Le Monde, radio-télévision*, semaine du 9 au 15 avril 1990.)

L'Histoire de la ville de Montréal est reliée au voyage entrepris par Jacques Cartier en 1535.

En entamant ce voyage, il (espérer) (.....8) découvrir la route maritime débouchant sur l'Orient. Mais il (échouer) (.....9) sur les rives d'un monde inconnu, deux semaines après qu'il (quitter) (.....10) le port de Saint-Malo. Il (découvrir) (.....11) une terre que (traverser) (.....12) un fleuve immense où un torrent impétueux (bloquer) (.....13) la route et auquel il (donner) (.....14) le nom de Saint Laurent. (Vialar, *Images du monde*)

Après la réalisation de ces tests d'évaluation dans chacun des deux groupes, nous regroupons les taux de réussite réalisés par les élèves dans le tableau récapitulatif suivant :

Temps verbaux à employer	Taux de réussite	
	Groupe A	Groupe B
L'imparfait (items 1, 2 : texte 1 § item 8, 12 : texte 2)	29/40	11/40
Le passé composé (item 3 : texte 1)	7/10	3/10
Le présent (items 4 et 5 : texte 1)	16/20	4/20
Le futur antérieur (item 6 : texte 1)	7/10	3/10
Le futur simple (item 7 : texte 1)	8/10	2/10
Le passé simple (items 9, 11 : texte 2)	13/20	7/20
Le passé antérieur (item 11 : texte 2)	7/10	3/10
Le plus-que-parfait (items 13, 14 : texte 2)	11/20	9/20
TOTAL	98/140 Soit 70 %	42/140 Soit 30 %
Temps verbaux à employer	Taux de réussite	
	Groupe A	Groupe B
L'imparfait (items 1, 2 : texte 1 § item 8, 12 : texte 2)	29/40	11/40
Le passé composé (item 3 : texte 1)	7/10	3/10
Le présent (items 4 et 5 : texte 1)	16/20	4/20
Le futur antérieur (item 6 : texte 1)	7/10	3/10
Le futur simple (item 7 : texte 1)	8/10	2/10
Le passé simple (items 9, 11 : texte 2)	13/20	7/20
Le passé antérieur (item 11 : texte 2)	7/10	3/10
Le plus-que-parfait (items 13, 14 : texte 2)	11/20	9/20

TOTAL	98/140 Soit 70 %	42/140 Soit 30 %
Temps verbaux à employer	Taux de réussite	
	Groupe A	Groupe B
L'imparfait (items 1, 2 : texte 1 § item 8, 12 : texte 2	29/40	11/40
Le passé composé (item 3 : texte 1)	7/10	3/10
Le présent (items 4 et 5 : texte 1)	16/20	4/20
Le futur antérieur (item 6 : texte 1)	7/10	3/10
Le futur simple (item 7 : texte 1)	8/10	2/10
Le passé simple (items 9, 11 : texte 2)	13/20	7/20
Le passé antérieur (item 11 : texte 2)	7/10	3/10
Le plus-que-parfait (items 13, 14 : texte 2)	11/20	9/20
TOTAL	98/140 Soit 70 %	42/140 Soit 30 %

Soulignons que le taux de réussite est plus important chez le groupe A par rapport au groupe B. En définitive, l'expérimentation menée, en l'occurrence la mise en place de la pratique enseignante orientée vers la transférabilité des acquis inhérents à la temporalité de l'arabe standard vers le français, a donné des résultats concluants quant à l'emploi des temps verbaux du français par un public d'élèves algériens.

Conclusion

Partant du fait que le transfert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être d'une langue source vers une langue cible est un aspect incontournable, inhérent au processus d'apprentissage, nous nous sommes intéressée dans le cadre de ce présent article à ce procédé stratégique en situation d'enseignement/apprentissage des temps verbaux du français dans le contexte scolaire algérien. Nous nous sommes demandé quelle serait la pratique de transmission favorable au transfert de compétences de la langue source vers la langue cible, notamment dans sa prise en charge par le dispositif didactique de manière générale et par l'enseignant de manière particulière ?

Nous avons convenu, à l'instar des recherches de Perrenoud, qu'un élève ayant développé des connaissances sur les structures d'une première langue, ayant construit ses propres représentations, ayant appris à conduire sa pensée à des fins de conceptualisation dans cette langue (l'arabe standard pour les sujets observés dans cette réflexion), en somme, ayant compris le fonctionnement d'une langue de référence, dite L1, il lui est facile de construire son apprentissage de la langue étrangère en s'appuyant sur

ses acquis. De là, dans une mise en relation contrastive entre les deux langues, nous avons posé l'hypothèse suivante : appliquer un dispositif où l'enseignant attribue à l'élève l'opportunité de comparer les caractéristiques de la langue qu'il apprend avec celles de la langue qu'il connaît déjà, en l'occurrence dans l'expression de la temporalité, en appliquant des ressources de son raisonnement et en partant toujours de ce qu'il connaît dans sa langue de référence l'aiderait à s'approprier de manière efficace le système des temps verbaux de la langue étrangère. Pour y répondre en ciblant notamment le contexte scolaire algérien qui avec ses spécificités linguistiques, constitue un terrain d'apprentissage particulier où la notion de transfert est vécue de manière singulière, nous avons monté puis testé une démarche d'enseignement/apprentissage des temps verbaux appliquée dans une classe de français langue étrangère, axée sur la transférabilité des savoir-faire des apprenants de leur langue source vers la langue cible.

En définitive, dans une perspective didactique dite « convergente ou intégrée » du français langue étrangère et de l'arabe, langue de scolarisation en Algérie, où s'impose désormais la nécessité de réfléchir sur les enseignements/apprentissages des langues en contact comme un « tout » homogène et interdépendant, construit sur une toile de fond méthodologique commune, nous avons pu voir que le développement des compétences plurilingues, notamment dans l'expression de la temporalité, passe par des pratiques enseignantes où le transfert n'est plus l'apanage de l'élève mais est au centre de la relation didactique dans l'espace d'intersection entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir.

Références bibliographiques

- ABIAAD A., 2001, *Le système verbal de l'arabe comparé au français. Énonciation et pragmatique*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- BASTELLI D., 2009, *La temporalité linguistique. Circonscrire un objet d'analyse ainsi que des finalités à cette analyse*. Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage, Université de Nanterre, Paris x.
- BEGUELIN M.-J., 2000, *De la phrase à l'énoncé : grammaire scolaire et description linguistique*, Bruxelles, De Boeck et Duculot.
- BENHAMOUDA B., 1993, *Les clés de la langue arabe*, OPU.
- BENHOUBOU N. 2007, *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives*, thèse de doctorat en didactique des langues, Université d'Alger
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, éd. Gallimard.
- BOUKELSOUS. S, 1992, *Grammaire du verbe*, Alger, ENL.
- CHACHOU I., 2011, *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistiques*, thèse de doctorat en sociolinguistique, université de Mostaganem.
- CHACHOU I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratique plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris, éd. L'Harmattan.
- CHAIRET M., 1996, « Fonctionnement du système verbal en arabe et en français », in *Linguistique contrastive et traduction. N° spécial*. Ophrys.
- CHARTRAND. S-G, 1996, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions Logiques.
- COHEN D, 1989, *L'aspect verbal*, Paris, PUF.
- COSEREANU E., 2010, « Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE », dans *Les Cahiers de l'Acedle, Recherche en didactique des langues - Les langues tout au long de la vie*, vol. 7, no 2, p. 5-36.
- DESOUTTER C., 2003, « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? », dans *Synergies France*, no1, p. 127-137.
- GAONACH D., 1971, *Théories d'apprentissage et acquisition étrangère*, Paris, Didier.
- GIACOBBE J., 1990, « Le recours à la langue première : approche cognitive », dans *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, numéro spécial février/mars, p. 115-123.
- HAJJAR J.-N., 1986, *Traité de traduction. Grammaire, rhétorique et stylistique*, Beyrouth, Librairie orientale.
- JAMET M.-C., 2009, « Contact entre langues apparentées : le transfert négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », dans *Synergies Italie*, no5, p. 49-59.
- LEVY M., 2000, *Grammaire du français. Approche énonciative*, Paris, Ophrys.

- MESSAOUDI L., 1985, *Temps et aspect. Approche de la phrase simple en arabe*, Librairie orientaliste, Paris, P. Geuthner.
- MOORE D., CASTELLOTTI V., 1999, « Alternance des langues et construction des savoirs », dans *Cahiers du Français Contemporain*, CREDIF, ENS Fontenay/Saint-Cloud.
- MORSLY D., 2012, « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives », dans *Cinquantenaire de l'indépendance de l'Algérie, Réflexions et perspectives*, Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger 2, Alger, OPU, p. 245-258.
- NOYAU C, 1998, « L'acquisition de la temporalité en situation bilingue », *Linx* [En ligne], no 38, mis en ligne le 21 septembre 2012. URL : <http://linx.revues.org/847>
- PERRENOUD Ph., 1997, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF, p. 53-71.
- SACI N., 2007, *Transfert de compétences dans l'enseignement/l'apprentissage du système des temps verbaux du français en 1^{re} A.S.*, mémoire de Magister en didactique des langues, ENS de Bouzaréah, Alger.
- TALEB IBRAHIMI Kh., 2006, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », dans *L'année du Maghreb I*, p. 207-218.
- TARDIF J., 1999, *Les transferts des apprentissages*, Montréal, éd. Logiques.
- VERONIQUE D., 2007, « L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères », dans *Le Français dans le monde*, no41, p. 96-106.
- VIGNER G., 2000, « Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS » dans « Actualité de l'enseignement bilingue », dans *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial, p. 141-149.
- WEINRICH H, 1989, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier.