

Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe: arabe/français

Noureddine Bahloul
TRADIL (Université Badji Mokhtar Annaba)

Résumé:

La problématique de l'enseignement / apprentissage du savoir grammatical en didactique des langues incite à réfléchir sans cesse aux outils méthodologiques de médiation pour un ancrage certain des connaissances chez les usagers de langues en contexte institutionnel. Une didactique convergente instituant un discours métalinguistique entre les systèmes de l'arabe et du français, peut inscrire une entrée à une démarche éclairante en matière de grammaire par le sens. Un transfert de contenus de savoirs dans une logique d'équivalence possible des données, est à même de réduire les marges de complexité dans le cas de langues marquées par une distance intralinguistique avérée. L'étude de la phrase prédicative du français, peut traduire une expérience de classe où la situation de contact de langues apparaît comme un outil de régulation des contraintes de conceptualisation des faits de langues les plus « têtus ».

Abstract

The issue of teaching / learning of grammatical knowledge in language teaching encourages thinking constantly methodological mediation tools for anchoring some knowledge among language users in the institutional context. A convergent educational establishing a meta-linguistic discourse between systems of Arabic and French, can register an entry to an illuminating approach to semantics grammar. A knowledge transfer contents in a possible logical equivalence of data, is able to reduce the margins of complexity in the case of languages marked by a distance interlinguistic proven. The study of the predicative sentence in French, may reflect class experience where language contact situation appears as a regulatory tool constraints conceptualization of the facts of the languages most "stubborn".

Keywords: Appropriation- Convergent- Users- Teaching Languages- Intralinguistic distance.

Introduction :

La question de contact de langues/contact des systèmes s'inscrit, nous semble-t-il dans une trajectoire éclairante sur la constitution des savoirs dont toute investigation moins englobante soit-elle, elle est porteuse de connaissances sur des niveaux insoupçonnés des systèmes linguistiques en confrontation. Les travaux conduits dans le domaine de la didactique intégrée pour ce qui est des langues de proximité systémique, ont permis de focaliser l'attention sur des principes méthodologiques opératoires, facilitant ainsi l'accès aux transferts des contenus enseignables à visée transversale entre la langue source (L1) et la langue cible (L2). Le projet bivalence (1992) conduit au Brésil, est une illustration d'une expérience sur des pratiques de classe tout à fait innovante en termes de stratégies d'enseignement. Ceci a un rapport avec la mise en œuvre d'une pédagogie de coopération entre les enseignants pour ce qui concerne une implication didactique effective des données en commun – dont il faut exploiter les niveaux d'équivalence possibles-, des langues en contact.¹

Pour rappel, les travaux de didactique intégrée ont concerné au départ, les pratiques pédagogiques attentives aux principes de similitude comme catalyseur favorisant le transfert des « savoirs en commun » entrant dans une visée dialectique entre les langues en présence (L1/L2), (voir travaux d'E. Roulet : 1980). Aussi, convient-il de souligner un prolongement de travaux qui ont permis d'observer une réflexion sur des postures méthodologiques de didactique convergente établissant des liens entre les langues secondes ou étrangères (L1,L2, Ln) C. Brohy et L. Gajo (2009) . Cela étant, la présente étude envisage de réfléchir à une didactisation de la notion de transitivité dans le cas de deux langues distantes, soit l'arabe et le français. Nos investigations d'ordre méthodologique prendront appui sur certains éléments clés empruntés aux travaux conduits dans le cadre de l'approche contrastive, des grammaires descriptive, sémantique et de la linguistique du discours.

Aussi, veut-on noter à partir de cette réflexion qu'une démarche comparative consacrée à l'étude de la transitivité comme fait de langue, permet d'attirer l'attention sur la possibilité de catégoriser une forme transitive prototypique G. KLEIBER (1990) dans les système en présence. Outre les formes verbales pouvant réaliser la transitivité, il est à retenir le système des clitiques qui constitue un niveau de complexification en langue arabe, ce qui n'est pas le cas pour le français. Aussi, veut-on attirer l'attention sur le fait que le micro-système syntaxique en question - en référence aux langues en présence-, est objet de complexité et de résistance en termes de saisie. Dans ce contexte, la phrase prédicative, en tant que matériau de nos investigations, est à même de nous éclairer sur la spécificité d'ordre distributionnel, transformationnel et sémantique dans les deux systèmes (L1/L2).

1. Contact de langues et langue (s) de scolarisation en contexte algérien

Le paysage sociolinguistique algérien est marqué par une pluralité des usages linguistiques dont les sphères linguistiques existantes : le berbère, le Chaoui et le Muzabit et le Terghi s'adjoignent à l'arabe et se convertissent en langue hybride donnant ainsi naissance à des pratiques langagières nourries du phénomène de l'alternance codique et/ou du mélange

de codes. Cet état de faits linguistiques prégnants n'est pas sans conséquence sur la réalité des « situations didactiques » qui sont à considérer comme un outil d'apprentissage G. Brousseau (1998). Les sujets parlants algériens adaptent leurs discours et coopèrent au moyen de parlars métissés où prédomine le phénomène d'emprunt, celui à titre d'exemple du couple arabe/français. En situation de communication, le locuteur algérien recourt à l'alternance codique ou adopte le mélange des codes.

La prise en compte de la pluralité linguistique est une alternative relevant de la détermination et du choix d'une politique linguistique favorable à l'essor d'une éducation bilingue qui puise sa dynamique dans le contexte sociolinguistique auquel elle s'identifie en tant que projet de société. Ceci n'est pas le propos que nous voudrions développer dans le cadre de l'étude que nous abordons ici. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le contact de langues permet un épanouissement du processus de verbalisation mis en œuvre par les sujets apprenants, ce qui incite à une reconsidération du bilinguisme comme procédure pédagogique opérante en situation de classe: l'arabe, au contact du français, n'échappe pas à cet ordre de vision.

La ligne directrice de cette étude est d'inciter les acteurs de l'espace –classe, les enseignants et formateurs en matière de langues (L1, L2, L3) à réfléchir à une démarche pédagogique opérante – à une cohérence dans la définition des concepts d'entrée aux savoirs savants, à la fonctionnalité des outils méthodologiques en s'assurant de l'habileté du savoir-faire de l'enseignant-, permettant une rentabilité mesurable en contexte d'enseignement/apprentissage des langues en contact. A ce sujet, faudrait-il qu'il y ait d'abord une volonté consensuelle impliquant une adhésion probable des praticiens du terrain au principe de coopération et de coordination pédagogique, une conjoncture qui n'est pas toujours facile à négocier. Il importe quand même de noter la contribution de la démarche intégrée dans l'installation des compétences linguistiques surtout celle systématisant la modulation et la régulation du savoir grammatical dans le cas de deux langues éloignées, à savoir l'arabe et le français.

Les pratiques de classes en contexte algérien occultent, dans la majorité des cas, le recours à la langue première- dans notre cas l'arabe dit dialectal que nous considérons comme langue hybride véhiculaire –métissage du rapport duel arabe/français-, assurant une fonctionnalité d'ordre communicationnel au sein des groupes sociaux. Nous signifions par le recours au parler arabe en contexte de classe du français, l'adoption d'une posture méthodologique à un moment donné de l'histoire de la classe ; autrement dit, une conduite pédagogique favorisant l'épanouissement des langues par la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance codique. Par manque de sécurité linguistique dans la langue à apprendre, le recours à la langue première constitue en fait une valeur sûre chez le sujet apprenant lequel peut exprimer ses idées de manière subtile V. Castelloti (2001).

Comme instrument de communication et d'institution des savoirs enseignés transposables Y. Chevalard (1985) - dont la légitimité est reconnue socialement-, l'arabe de référence est la langue de scolarisation dans le système éducatif algérien. Cette langue normée subit-elle, elle-même le poids de la norme subjective des usagers qui la parlent, soit les

enseignants de différentes disciplines. Une question gênante que nous formulons ainsi : les enseignants de langue arabe, font-ils un usage normé de cette langue dans leurs pratiques de classes respectives et dans toutes les disciplines confondues ? Dans la même visée, il convient de s'interroger aussi sur la norme de référence de l'arabe qu'adoptent les enseignants en contexte de classe. Force est de constater que cet état de fait ne fait qu'accentuer le débat sur le registre approprié aux stratégies d'enseignement en didactique de l'arabe.

2. Phrase prédicative et notion de transitivité dans le système du français

Les travaux à versant linguistique traitant de l'étude de la prédication en français, ont mis l'accent sur la complexité que semble revêtir les différentes modalités de réalisation de la transitivité. Cette difficulté se traduit aussi bien au plan de l'identification que du fonctionnement de ce fait de langue au niveau de la phrase canonique du français. En effet, un nombre de difficultés retenues dans la réalisation des constructions transitives s'explique en partie par rapport à des considérations d'ordre théorique voire même terminologique. En effet, les diverses définitions que proposent certaines grammaires descriptives de référence du français, ont conduit à considérer une métalangue dont les implications pédagogiques s'avèrent assez contraignantes en situation de classe.

La grammaire scolaire traditionnelle classe, à titre d'exemple, les compléments – objet direct/ indirect et circonstanciel- dans la catégorie de complément de verbe ; ce qui génère une incohérence nettement prévisible dans l'identification des syntagmes prépositionnels faisant partie de la structure du verbe (objet indirect ou circonstanciel) ou ceux relevant de la structure de la phrase, soit les compléments circonstanciels. Aussi, est-il à noter que le discours métalinguistique développé dans le cadre des pratiques de classe, peut induire à des difficultés ressenties quant à l'identification des syntagmes nominaux constitutifs du verbe dans la phrase minimale du français.

Dans cet ordre d'idée, Wilmet. M (1997) pose que « *les notions « transitif » et « objet direct » sont complètement inutiles pour les descriptions grammaticales, elles ne correspondent à aucun phénomène linguistique précis et la fixation aveugle de tels concepts a certainement beaucoup contribué à l'arrêt du progrès et à la régression dans la description des langues, sans parler des dégâts qu'elles continuent à occasionner dans l'enseignement* ». Le problème définitoire des deux concepts en question par rapport à la nature même de la métalangue inspirée d'une terminologie – négociée par le couple enseignant/apprenant-, qui contribue incontestablement à l'émergence d'une ambiguïté sémantique à l'origine des difficultés de saisie observées quant à l'enseignement de ces faits de langue en situation d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, Creissels. D (1995) fait savoir que lorsqu' « *on s'occupe de questions mettant en jeu la notion de transitivité, il convient notamment de se méfier de l'hypothèse, à première vue séduisante, selon laquelle les lexèmes verbaux seraient de par leur sens « naturellement » prédisposés à des emplois transitifs ou intransitifs*. En effet, un nombre considérable de verbes dits intransitifs en français admet une version transitive. Dans les exemples illustrés, certaines classes de verbes de types : courir, sortir, dormir, etc. sont

pourtant affectés de transitivité. *Il court les boutiques. Il sort son chien. Il dort deux nuits à l'hôtel.*

Du point de vue didactique, il semble utile judicieux de ne pas stigmatiser les représentations métalinguistiques chez les apprenants quant aux définitions propres aux formes transitives – pour ce qui nous concerne dans cette étude, les apprenants arabophones en classe de FLE-, vu la complexité que revêt cette notion morpho-syntaxique chargée d'un sémantisme avéré. Faudrait-il souligner dans ce contexte que la phrase de base du français présente une certaine hiérarchie des unités linguistiques dont les constituants postverbaux sont soumis, à titre d'exemple, à des procédures assez contraignantes en termes de déplacement.

Nos préoccupations portant sur le problème de la transitivité se limitent à certains emplois précis, vu l'étendue de ce sujet et les difficultés qu'il présente en termes d'apprentissage. Notre choix s'étend des constructions transitives avec objet à celles réalisées à partir de l'effacement du complément : il boit du café / il boit, il consulte les patients/ il consulte. En ce sens, les emplois absolus, en l'occurrence les compléments dits internes, illustrent entre autre cette difficulté : je vis / je vis une vie d'enfer. Par ailleurs, en abordant ce rapport duel entre passivation/ transitivité, formes unipersonnelles/transitivité voire même transitivité et topicalisation, nous ne faisons que corroborer l'idée que les emplois transitifs se distinguent à la fois par leur caractère contraignant et résistant à l'apprentissage. Aussi, retenons-nous comme illustration ces exemples :

a) tous les verbes transitifs n'agrèent pas forcément une passivation :

- Sidonie perd la mémoire/ *la mémoire est perdue par Sidonie.

b) tous les verbes transitifs/intransitifs n'adoptent pas nécessairement une complémentation :

- Il écrit une lettre/il écrit ; il pense le monde/il pense.

c) une classe de verbes transitifs est soumise à la réversibilité :

- Il court les rues/il court ; il danse la salsa.

d) les verbes unipersonnels ont des emplois transitifs :

- Il arrive une voiture. Il pleut des cordes (usage courant).

Il convient de noter qu'un nombre d'écarts retenus au niveau de constructions transitives en français (L1) se justifie aussi par rapport à la complexité du système de l'arabe. A ce sujet, la notion de transitivité obéit à un certain ordre syntaxique et des critères morphologiques voire sémantiques assez contraignants. Aussi, le système de pronominalisation constitue-t-il un aspect à la fois dynamique et complexe de la transitivité au niveau la phrase canonique de l'arabe.

3. Transitivité et phrase canonique du système de l'arabe

La phrase canonique de l'arabe est soumise à des contraintes syntaxiques, ce qui lui équivaut l'appellation de phrase nominale ou phrase verbale selon les contextes considérés. Une description de ces deux types de phrases nous permettra, entre autres, de déterminer les niveaux et les possibilités de réalisation du principe de transitivité à partir des formes pronominales dans le système de l'arabe. Une description des structures linguistiques du système de l'arabe - à savoir la phrase verbale et la phrase nominale-, est susceptible de renseigner sur une distribution distincte du français au plan syntagmatique.

Le système de l'arabe présente des constructions transitives assez diversifiées. Celles-ci se distinguent par leur complexité. A ce sujet, l'arabe admet des constructions transitives qui présentent des compléments d'attribution parallèlement à certains emplois transitifs affectés d'une double voire même d'une triple complémentation. علمنا النحو التلميذ / ollamna anhwa 'atilmi :da / pour : « nous enseignâmes la grammaire [à]l'élève. Nous notons à la suite de (R. Blachère : 1975) que « *les grammairiens arabes veulent trouver un triple régime direct dans une phrase [...]* *علمت زيد عمرا شاخصا* j'ai avisé Zayd [qu'] Amr [est] partant [...] le dernier terme est un appositif du 2^{ème} complément. Le système de complémentation de l'arabe illustre de manière assez pertinente une mobilité de paradigmes affecté par la transitivité. Il découle de l'exemple : *علمت زيدا عمرا شاخصا* une observation qui consiste à voir dans la structure syntaxique à trois compléments, un cas isolé du fait que cette construction est peu répandue dans les manuels scolaires algériens pour ne pas dire inexistante.

La phrase canonique de l'arabe présente en fait, « *un nombre de combinaisons rigides à l'intérieur desquelles peuvent s'introduire des variantes* » (R. Blachère : 1975), c'est-à-dire des essais de transformations imposées par la nécessité des usages de la langue moderne. Ceci traduit un souci de fonctionnalité d'un point de vue communicationnel dans la mesure où il est question selon le même auteur « *d'assouplir et de varier l'articulation de la phrase* ». Il est possible d'observer dans le système de l'arabe des cas de détachement du groupe transitif. Aussi, cette procédure traduit-elle un déplacement en tête de phrase du propos tel l'exemple : *التفاحة أكله علي* / 'attuf'hatu 'akalaha 'aliūn / (la pomme, Ali l'a mangée) une construction impossible en français où le détachement concerne plutôt l'objet second dans : « *Paul a offert des roses à Marie* ». « *A Marie, Paul lui a offert des roses* ».

Néanmoins, il est possible de rencontrer des cas d'énoncés où le détachement de l'objet premier s'effectue par le principe de thématization au sens d'un énoncé présentant une emphase syntaxique, soit la dislocation pour reprendre une idée de R. Tomasson (1996) : « *Cette histoire, tu me l'a déjà racontée* ». Par ailleurs, nous retenons en arabe des cas de figure où le pronom suffixe complément se positionne en début de phrase : [*يا ك نعبد*] iīaka na'budu - pour nous vous adorons. Le pronom suffixe de l'accusatif *ك* / ka / se trouve antéposé au verbe *نعبد* / na'budu /. Cela dit, le pronom suffixe complément peut être antéposé ou postposé au verbe : *ضربه* / zarabahu / il l'a frappé. En outre, l'on dispose aussi en arabe d'une distribution de pronoms suffixes compléments qui peuvent s'annexer au verbe : *أعطيتكه* // 'a'taītukahu / je te l'ai donné. A ce niveau, les deux pronoms suffixes sont contiguës *كه* / kahu /.

Les verbes intransitifs en langue arabe, s'emploient transitivement à la suite d'adjonction de particule sous forme de préfixe ou infixé : (1) جلس علي / jalasa 'aliūn / Ali s'assoit , (2) جلس المعلم علي / 'ajlasa am mu'alimu 'aliūn / le maître ordonne à Ali de s'asseoir, (3) فلس زيد / falasa Zaydun / Zayd à dilapidé sa fortune (4) فلس زيد أبا ه / falasa Zaydun 'abahu / Zayd a dépensé la fortune de son père. Les exemples (1) et (2) comme (3) et (4) permettent d'attirer l'attention sur la caractère instable de certaines formes verbales propre à l'arabe.

Nous retenons à la suite de (M. Al Ghalaini : 2005) que les groupes transitifs peuvent être soumis à des procédures d'effacement tel que nous le rappelons dans l'exemple : هل ظننت خالدًا مسافرًا / hal zananta khalidan musafirā ? crois-tu [que] Khaled s'apprête à partir → « ظننت » /zanantu / je le crois ; c'est-à-dire ظننته مسافرًا zanantuhu musafirā / je crois qu'il part en voyage . En ce sens, le procédé d'effacement paraît restrictif et concerne certains verbes de cœur ; il y a effacement de l'un ou des deux groupes transitif dans la mesure où l'énoncé puise sa signification dans le contexte où il se réalise. Car, le fait d'employer ظننت » /zanantu de façon isolé, l'énoncé devient ambigu voire aussi agrammatical.

Par ailleurs, il convient de souligner que le système de pronominalisation dont dispose le système du français se compose de huit pronoms personnels activés par le système de conjugaison. D'autre part, il existe en arabe, des variantes pronominales ; à savoir le pronom indépendant simple comme هو / huwa/ : lui ; le pronom composé comme اياه / iā'hu / : le, lui, composé de l'élément de l'accusatif ايا / iā / et du pronom suffixe ه / hu /. Parallèlement, nous retenons à la suite de G-D. de Salins (1996) que le français dispose « de deux classes de pronoms personnels.

Des pronoms personnels de forme faible ou atone (je, tu, il / elle, en sont des exemples) et des pronoms personnels de forme pleine, forte ou tonique : *Moi, je m'appelle Boli* ». La maîtrise des emplois transitifs en langue arabe reste tributaire de l'assimilation de l'ensemble des formes verbales régissant le système de conjugaison. Son ignorance voire sa connaissance approximative induirait sans équivoque les utilisateurs à des erreurs probables et inévitables. Une maîtrise des structures de base – phrase nominale/phrase verbale- est une condition sine qua non pour pouvoir comprendre les articulations des groupes fonctionnels dont les constructions transitives constituent un fait de grammaire marqué par une complexité du point de vue linguistique et pragmatique.

Tableau illustratif des niveaux de correspondance et de contraintes des groupes transitifs

Contraintes morphosyntaxiques	Français	Arabe
Groupe transitif à un complément	+	+
Groupes transitifs à deux compléments	+	+
Groupes transitifs à trois compléments	-	+
Verbes transitifs réversibles	+	+
Procédures de thématization	+	+
Déplacement du coi	+	-
Déplacement du cod	+	+
Pro.cod antéposé au verbe	-	+
Effacement du groupe transitif	+	+
Maintient du passif du cas transitif	-	+

4. Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe français/arabe

Les pratiques de classe conduites en didactique de l'arabe gagneraient en temps d'apprentissage, soit en édifiant les stratégies d'enseignement selon le principe d'une chronogenèse « raisonnée » Y. Chevalard (1986) judicieusement négociée entre les partenaires de la classe : enseignant/enseigné. Les traditions de la classe de langue arabe comme c'est le cas pour le français, sont moins exhaustives pour ce qui concerne l'exploitation de la phrase de base : la structure canonique basique n'est pas exploitée dans ses emplois les plus diversifiés, d'où l'approche des contraintes systémiques relevant de l'ordre linguistique et pragmatique.

Une transposition didactique soucieuse d'adapter les contenus enseignables en situation de classe, donne à l'enseignant l'avantage et le privilège de prendre une distance par rapport au savoir à enseigner Y. Chevalard (1986) qu'il dispense. Cette distance peut être réduite dans le cas de démarches convergentes impliquant une contribution pédagogique à sens croisé entre la L1 et la L2, dans notre cas l'arabe et le français. Pour être plus explicite, il est un nombre de matériaux linguistiques qui peuvent être exploités de façon transversale entre les deux langues en question. Des outils conceptuels affectés de sémantisme disponibles dans les deux langues en présence - soit les notions de الجامد / المتحرك, el- jāmīd / el-mutaharak/, c'est-à-dire animé/non animé ; ظاهر / zahir / مستتر / mustatir/, à savoir les concepts : concret/abstrait (sous-jacent)-, sont des procédés opératoires susceptibles de réduire les marges d'ambiguïté sémantique et de faciliter le processus de réception et d'accès aux savoirs.

Faut-il réfléchir tout d'abord comme le souligne M. Miled (2005), à « *décloisonner et à penser certains contenus d'enseignement-apprentissage en termes de compétences transversales intégrées* ». Ceci ne saurait se concrétiser, à notre avis, dans le cadre des méthodologies de l'enseignement de la grammaire que se soit en langue arabe ou en contexte de classe de français dans les milieux scolaires algériens. Les pratiques de la grammaire en contexte scolaire algérien sont réductrices du point de vue des démarches adoptées pour aborder les contenus d'enseignement. Elles se limitent à un simple descriptivisme des

paradigmes fonctionnels au niveau phrastique. Des aspects déterminants comme l'accès au sens et la conceptualisation des faits de langues en matière d'analyse grammaticale, sont occultés du discours métalinguistique de la classe.

Une connaissance superficielle des concepts clés – qui sont retenus en guise d'illustration parmi d'autres-, ou leur méconnaissance, influe sur les capacités de réception et de maîtrise des savoirs enseignés en grammaire arabe. Convient-il d'attirer l'attention sur l'urgence d'explicitier la terminologie grammaticale par des applications pédagogiques qui élucident ce rapport forme/sens- par rapport à une notion donnée, et ce pour dissiper les ambiguïtés sémantiques probables à l'origine des écarts systémiques entre L1 et L2. Un changement de cap à versant bivalent - « constructiviste/socioconstructiviste », observé dans les méthodologies d'enseignement de la grammaire dans les deux langues (français/arabe), peut être rentable en termes de réussite. A ce propos, nous convenons avec une démarche d'enseignement de la grammaire à l'instar de J-P Cuq (1996) , pour qui la pratique de la grammaire est « *Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire des représentations métalinguistiques organisées de la langue qu'il étudie [elle constitue] le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne* ». Le rapport aux langues imposent des contraintes non seulement d'ordre linguistique, psycho-cognitif mais surtout représentationnel. A ce sujet, nous faisons allusion à la place de la langue première (dans notre cas l'arabe) en classe de langue étrangère, soit le français. La réhabilitation de la langue première en classe de FLE- comme outil de guidage et de médiation-, nous semble d'une portée pédagogique certaine. Une alternative peut être envisagée du côté des praticiens du terrain, à savoir que « *les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs* » Castellotti (2001). Ceci dépendrait du cadre pédagogique lequel peut aider à démythifier les pratiques de classes inopérantes pour entreprendre de nouvelles résolutions à visée didactique moins couteuses en termes de prise de décision mais plutôt rentable comme renouveau méthodologique en action.

Conclusion :

Pour conclure, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que la mise en œuvre d'un enseignement / apprentissage visant l'autonomisation de l'apprenant, permet d'inciter les enseignants à revisiter quelques pratiques de classes devenues inopérantes. Dans cette perspective, une remise en question de certaines manières d'enseigner à des non natifs en contexte de FLE doit être observée de façon continue. Dans cette optique, les enseignants sont appelés à encourager des enseignements qui prennent appui sur les trois connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (stratégiques), J Tardif : (1999). Aussi, les progressions pédagogiques devraient-elles prévoir des d'exercices de conceptualisation visant à tester l'intuition des apprenants ; à savoir leur compétence épilinguistique. Celle-ci permet à l'apprenant de découvrir par lui-même les règles attendues et d'être créatif. Il y a lieu de rapprocher les grammaires d'apprentissages (interlangues des apprenants) des grammaires d'enseignements (activités autour de la grammaire) pour un enseignement plus efficient. En fait, un « enseignement stratégique »

pour peu qu'il soit cohérent, constitue à notre avis une alternative incontournable dans le cadre d'une philosophie de « l'apprendre » -(apprendre à apprendre)-.Ceci semble relever d'un « défi pédagogique » que l'école algérienne est supposée assurer avec le concours des acteurs de l'éducation.

Note:

¹ - Le projet bivalence est né en 1992 à la suite de travaux menés dans le cadre du symposium organisé par le conseil de l'Europe en à TURKU 1972. Ce réflexion est systématisé par les contributions et les propositions formulées par Eddy Roulet (voir travaux de Roulet 1980/1995).

Bibliographie:

Blachere, R. (1975). Grammaire de l'arabe classique. Maisonneuve et la Rose.

Brohy, C. Gajo, L. (2009). Didactique intégrée : mise en perspective et en contexte. 4^{ème} Forum « Langues » de la CIIP . Babylonia.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. La pensée Sauvage. Grenoble.

Castellotti, V. (2001). « *La langue maternelle en classe de langue étrangère* ». Paris : Cle international.

Colom, J. Chevalard, Y. (1986). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. In : *Revue française de pédagogie*. Volume 76. pp. 89-91

Creissels, D (1995). Eléments de syntaxe générale. Paris : Puf, p. 248.

Cuq, J-P (1996). *Une introduction la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.

De Oliveira Graça, R-M. Viviani, Z-A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. ELA. N° 21, p.p. 79-87.

El Ghalaini, M. (2005). *Durus al arabia* . Bayrouth : Dar Alnamoudajia.

Kleiber, G. (1990). *Sémantique du prototype : catégorie et sens lexical*. Paris : PUF.

Miled, M. (2005). Vers une didactique intégrée – arabe langue maternelle et français langue seconde. LE FDLM. Janvier.

Roulet, E. (1980). Langue maternelle et langue seconde : Vers une pédagogie intégrée. Paris. Hatier, Coll. LAL.

Salins, G-D. (1996). Méthodologie, éclectisme... Et bricolage pédagogique, Le FDLM n° 280, p. 40-41.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Tomassone, R. (1996). Pour enseigner la grammaire. Paris : Delagrave.

Wilmet, M. (1993). *Grammaire critique du français*. Paris : Hachette.