

Directrice de la revue
Attika ABBÈS KARA

Responsables de la rédaction
Malika KEBBAS
Attika ABBÈS KARA

Développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants De la théorie à la pratique

Numéro coordonné
par
Belkacem BENTAIFOUR

Avec la collaboration de
Nawel SACI-BOURKAIB

Politique éditoriale

La revue *Socles (Société et Langues)* se veut le reflet des recherches, privilégiant l'interdisciplinarité, menées au sein du laboratoire LISODIP dans des domaines variés en sociolinguistique, en sociodidactique et en littérature francophone en contextes plurilingues.

C'est ainsi qu'en prolongement d'une démarche engagée depuis plusieurs années, ces recherches, malgré la diversité des problématiques, des contextes et des corpus, s'intéressent toutes aux situations de pluralité des langues, des variétés et des usages, à leurs modes de contacts, aux représentations produites, tant dans le cadre socioprofessionnel et scolaire que dans le cadre littéraire. Elles permettent de réunir des données contextualisées et de s'interroger sur les enjeux épistémologiques et théoriques qu'induisent les transférabilités modélisatrices de certains concepts et démarches dans lesquelles le français est en contact avec d'autres langues : paradigme de « complexité » et de « réflexivité » ; concept de « variation », de « socialité », de « mobilité », d'« interculturel », d'« écriture bilingue ».

La revue *Socles* tend, par ailleurs, à promouvoir l'échange entre équipes de recherche nationales et internationales et à créer une dynamique répondant aux attentes des jeunes chercheurs.

Comité scientifique

ABBES Attika-Yasmine (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; ASSELAH-RAHAL Safia (Université Alger 2, Algérie) ; ATTATFA Djillali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BEACCO Jean-Claude (Université Paris 3) ; BECETTI Abdelali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BENTAIFOUR Belkacem (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BILLIEZ Jacqueline (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; BLANCHET Philippe (Université Rennes 2, France) ; BONN Charles (Université Lyon 2) ; CLERC Stéphanie (Université de Provence, France) ; CORTIER Claude (Université de Lyon, France) ; COSTE Claude (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; ELOY Jean-Michel (Université de Picardie, France) ; KEBBAS Malika (Université Blida 2, Algérie) ; KHELLADI Khadidja (Université Alger 2, Algérie) ; LANÇON Daniel (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; LEHDAHDA Mohamed (Université Moulay Smaïl de Meknès, Maroc) ; OUCHERIF Lamia (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; PIAT Julien (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; RISPAIL Marielle (Université de Saint-Etienne, France) ; STAFFORD Andy (Université de Leeds, Royaume-Uni) ; VAN DER POEL Ieme (Université d'Amsterdam, Pays-Bas).

Président d'honneur : KOLLI Abdellah, Directeur de l'ENS Bouzaréah – Alger

Directrice de publication : ABBÈS KARA Attika

Responsables de la rédaction : KEBBAS Malika et ABBÈS KARA Attika

Secrétariat de rédaction : ACI Ouardia et MEZALI Safia Latifa

Contacts

ENS de Bouzaréah, 93, rue Ali Remli, Bouzaréah, Alger, Algérie

lisodip@gmail.com

Édition et impression de la revue

Hibr Éditions



Revue publiée sous le haut patronage du Ministère algérien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique



Sommaire

Avant-propos	7
Axe N°1 : Contacts de langues-cultures : Représentations, apprentissage et enseignement	
Colette NOYAU Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit : l'enseignement des langues de scolarisation au primaire	15
Radhia CHERAK Communication interculturelle : vers la valorisation du capital culturel des apprenants Algériens en langues étrangères.	35
Manel GHIMOUZE Internet et les représentations culturelles en classe de langue	43
Nabila BEDJAOUI « L'homme pluriel » entre langues et cultures. Cas des apprenants du CEIL de Biskra	51
Axe No2 : Contacts de langues (L1/L2) et méthodologie d'enseignement	
Gaouaou MANAA De la langue maternelle aux langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ?	65
Zoulikha MERED La morphologie du système verbal du français à l'épreuve du fonctionnalisme d'André Martinet et de la théorie néo-khalilienne de Abderrahman Hadj-Salah. De quelques réflexions sur une application comparée en didactique du français	73
Nawel SACI 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 ?	93
Rima BENKHELIL Le plurilinguisme en Algérie : est-ce une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue « étrangère » ?	115

Avant-propos

Le présent numéro de la revue *Socles* s'inscrit dans le cadre du projet de recherche du laboratoire LISODIP dont l'un des objectifs consiste à repenser les rapports entre les langues en milieu scolaire algérien. En fait, la réalité plurilingue de l'école algérienne suscite un ensemble de questionnements sur le rôle des langues en présence, les unes avec les autres, précisément le rapport langue maternelle/langue étrangère. De nombreux chercheurs ont traité cette question, chacun choisissant son terrain d'investigation et adoptant une approche propre, différente de celle de l'autre. Il en résulte une abondance de définitions ne se recoupant pas toujours. Elles introduisent en conséquence un flou dans le domaine de la recherche qui se soucie des contextes sociaux dans l'approche des situations d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Dans cette optique, ce numéro de *Socles* offre l'occasion d'une part, de porter un regard critique sur les approches théoriques développées au cours de ces dernières années pour mesurer leur degré de compatibilité avec des situations d'enseignement/apprentissage des langues en Algérie et d'autre part, de réfléchir, au croisement de deux approches complémentaires : la sociolinguistique et la didactique sur la manière dont se manifeste le « déjà là » acquis ou appris en arabe algérien ou en berbère (avec toutes leurs variétés) au moment où l'apprenant construit de nouvelles connaissances en français langue étrangère. Si nous posons un tel cadre de réflexion, c'est parce que les nouvelles recherches portant sur l'acquisition/apprentissage des langues étrangères renvoient inéluctablement à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle comme étant :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 2009).

En ce sens, l'acquisition/apprentissage des langues ne signifie pas le développement de plusieurs compétences parallèles dans plusieurs langues mais « d'une seule compétence dite de communication qui englobe l'ensemble du répertoire langagier mis à la disposition de l'apprenant », (ouvr. cité, 2009). De ce fait, confronté ainsi à la langue à apprendre (langue-cible) d'un côté à une première langue maîtrisée (langue source) et de l'autre à sa culture d'origine et à celle de la langue à apprendre, l'apprenant analyse, raisonne et établit des sortes de « ponts » interlinguaux significatifs entre les deux langues-cultures, en se servant de l'ensemble de son patrimoine cognitif de manière générale et de ses connaissances acquises en langue maternelle, de manière particulière.

Face à cette réalité, l'ensemble des articles proposés dans ce présent numéro pose la problématique du contact, voire de l'influence réciproque entre les deux langues en présence chez les apprenants plurilingues dans la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle aux niveaux linguistique, communicationnel, cognitif, sociodidactique, identitaire, etc. Les principaux objectifs de ces contributions se résument à :

- faire le point sur les derniers développements de la recherche dans le domaine du contact des langues, et plus spécialement du plurilinguisme et du pluriculturalisme appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues ;
- poser les principes d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme qui réponde aux exigences des situations plurilingue et pluriculturelle réelles des apprenants ;
- réfléchir à une méthodologie d'intégration de la variation sociolinguistique et socioculturelle dans l'enseignement des langues.

Il est donc question de répondre au comment prendre en compte les données du contexte social en matière de plurilinguisme et de pluriculturalisme dans l'enseignement/apprentissage des langues : de la théorie (approches méthodologiques proposées) à la pratique (démarches expérimentées) ? Cette réflexion est menée dans une double perspective au milieu du dispositif didactique, centrée sur l'apprenant d'une part en tant que « sujet social » avec ses représentations, ses motivations, ses aspirations identitaires et son substrat culturel, et d'autre part en tant que « sujet pensant », avec ses processus mentaux et ses stratégies, en considérant les influences réciproques de la L1 et des autres langues (modalités d'accommodation aux interpénétrations, constitution de l'interlangue, recours à la traduction). De là se dégagent deux principaux axes de réflexions :

Axe N° 1 : Contacts de langues-cultures : Représentations, apprentissage et enseignement.

Axe N° 2 : Contacts de langues (L1/L2) et méthodologie d'enseignement.

Dans le premier axe, l'article de Colette Noyau est une réflexion de synthèse qui se propose d'examiner comment les rapports de force entre langues et représentations du plurilinguisme chez les maîtres en contexte plurilingue subsaharien produisent des effets sur les apprentissages des langues (L1 et L2) chez les élèves. À partir d'enquêtes de terrain menées dans les écoles de plusieurs pays subsahariens, la conférencière aborde les effets des représentations inégalitaires des langues nationales et du français chez les maîtres, ainsi que ceux d'une culture métalinguistique fondée exclusivement sur le français, sur la façon de présenter la L2 en classe.

M. Cherak définit dans son article les notions de culture, de communication interculturelle et de compétence de communication puis aborde les différents aspects de la valorisation du capital culturel de l'apprenant algérien grâce à l'apprentissage du français/langue étrangère. Face au défi attribué aujourd'hui à l'école algérienne, en l'occurrence la formation de citoyens plurilingues ouverts sur le monde, cet article met l'accent sur les fonctions de l'institution scolaire de manière générale et de l'enseignant de langue de manière particulière.

Partant du fait que tout élève est un « acteur social » qui cherche à comprendre l'Autre et à se faire comprendre, M. Ghimouz s'interroge sur l'utilité d'internet en tant que moyen didactique dont dispose aujourd'hui l'école algérienne. Ce moyen pourrait aider l'apprenant à s'identifier et à identifier l'Autre. Dans son article, d'abord elle rend compte du rôle déterminant que peut jouer la Toile dans le développement de la compétence pluriculturelle chez l'apprenant, ensuite elle fait une mise au point sur la manière d'aborder l'interculturel en classe à partir d'un site de langue.

N. Bedjaoui part des définitions des notions de langue, culture, compétence plurilingue/pluriculturelle et du profil de l'homme pluriel de Bernard Lahire, pour poser la problématique suivante : l'apprenant algérien est-il conscient de l'importance de la notion de « langue culture » ? Et surtout le (ou les) contexte(s) algérien(s) sont-ils favorables pour une pluralité des langues et des cultures ? À travers une investigation de terrain, elle étudie les représentations chez des universitaires algériens autour de l'image du français et de ce qu'ils connaissent de cette culture.

Dans le deuxième axe, G. Manaa aborde la question du rôle attribué à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère en posant les questions suivantes : « comment apprend-on une langue étrangère ? Dans quelle mesure cette acquisition diffère-t-elle de l'acquisition de la langue maternelle ? Et dans quelle mesure les caractéristiques spécifiques de la langue maternelle vont-elles influencer sur l'acquisition de la langue étrangère ? Pour y répondre, il aborde les modes spécifiques d'acquisition, le rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2, la fonction interprétative de la L1 et de la L2, l'articulation des niveaux linguistiques et communicatifs et la hiérarchisation des compétences linguistique et discursive.

Z. Merad, part du constat que l'écolier algérien, de par son plurilinguisme, en situation d'apprentissage du système verbal de la langue française, se trouve non seulement confronté à la complexité inhérente au système mais aussi à l'interaction, dans sa conscience linguistique avec des spécificités qui déterminent le sien. De ce fait et à l'issue d'une réflexion d'ordre linguistique autour de deux traditions de pensée sur le système verbal du français tel qu'il apparaît dans la grammaire fonctionnelle du français d'André Martinet, puis mis à l'épreuve de la théorie néo-khalilienne de Abderahmane Hadj-Salah, elle aboutit à des exercices d'apprentissage orientés vers une didactique de la morphologie du verbe qui ne tienne compte, quelle que soit la théorie, que des bienfaits qu'en tireraient les apprenants.

Dans sa contribution, N. Saci pose la problématique du transfert de compétence plurilingue dans ses rapports avec les pratiques de transmission. Partant des limites du dispositif didactique mis en place dans le système scolaire algérien quant à la prise en charge du transfert de compétences, elle propose un dispositif pédagogique fondé sur un travail « métacognitif » et « linguistique » autour des points de contact et de rupture des deux systèmes verbaux de l'arabe standard et du français en vue de développer la conscience linguistique des apprenants, de favoriser les opérations de transfert, en somme de développer leur compétence plurilingue, notamment dans l'emploi des temps verbaux du français.

R. Benkhelil s'intéresse aux difficultés de prononciation en français chez des élèves algériens et au rôle de la « phonétique corrective » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'interroge sur les causes des erreurs dans la prononciation des voyelles orales françaises chez des apprenants algériens : s'agit-il d'un fait inéluctable résultant de la différence entre les systèmes phonologiques des langues qu'ils parlent ? La phonétique

corrective pourrait-elle remédier à cette situation ? Comment ? L'objectif de cette réflexion est de trouver des explications à ces erreurs et de voir si leur(s) langue(s) maternelle(s) est (sont) responsable(s) de ce genre de déficits phonétiques : en somme le plurilinguisme en Algérie est-il une entrave à l'apprentissage de la phonétique du français ?

Belkacem BENTAIFOUR
LISODIP
ENS de Bouzaréah, Alger

Nawal SACI
Université de Bida

Axe N° 1

**Contacts de langues-cultures :
Représentations, apprentissage
et enseignement**

Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit : l'enseignement des langues de scolarisation au primaire

Résumé :

Cet article réexamine diverses enquêtes sur le terrain que nous avons menées dans des classes subsahariennes conventionnelles et bilingues, en vue d'y scruter les effets des représentations inégalitaires des langues nationales et du français, et ceux d'une culture métalinguistique fondée essentiellement sur le français, pour présenter la L2 en classe et tenir compte du bi-plurilinguisme. On analyse des moments significatifs des interactions maître-élèves pour estimer les apprentissages permis, freinés voire parfois bloqués par les pratiques de classe et on en tire quelques implications tant pour favoriser les apprentissages chez les élèves que pour revoir la formation des maîtres à tenir compte du bi-plurilinguisme.

Abstract:

In this paper, we come back to different field studies we have done in conventional as well as in bilingual Sub-Saharan schools over the years. We seek to analyse the effects of unequal representations of national languages and French, and those of a metalinguistic culture mainly based upon French alone, when it goes about working on the L2 as L2 and taking bi-plurilingualism into account. We analyse significant moments of teacher-pupil interactions, in order to find out whether learning is allowed, or hindered, or even blocked by given teaching practices. We then suggest some implications of the analysed phenomena to improve learning, as regards both young learners and teacher training, which should help teachers take bi-plurilingualism into account.

Cet article est une réflexion de synthèse, qui se propose d'examiner comment les rapports de force entre langues et les représentations du plurilinguisme chez les maîtres en contexte plurilingue subsaharien produisent des effets sur les apprentissages des langues (L1 et L2) chez les élèves. À partir d'enquêtes de terrain menées dans les écoles de plusieurs pays subsahariens, nous scrutons les effets des représentations inégalitaires des langues nationales et du français chez les maîtres, ainsi que ceux d'une culture métalinguistique souvent fondée exclusivement sur le français, sur la façon de présenter la L2 en classe.

Même là où les États ont mis en place un système d'enseignement bilingue au primaire, avant d'introduire la langue seconde qui deviendra la principale langue d'enseignement, le passage de la L1 à la L2 ne s'effectue pas sans difficulté en classe, et il n'est pas rare que ce soit le français qui soit invoqué pour justifier tel phénomène de la L1. Cette inversion paradoxale qui fait aller de l'inconnu au connu a des conséquences sur la formation d'une conscience métalinguistique et de représentations adéquates des langues chez les élèves.

Nous allons observer notamment des moments de comparaison entre les langues en classe pour présenter une notion de grammaire ou dans une démarche de remédiation, dont on peut analyser le parcours cognitif. En conclusion, nous avançons des suggestions sur les façons de renforcer une culture métalinguistique compatible avec les objectifs d'un bi-plurilinguisme scolaire. Cela est concrétisable en actes pédagogiques pertinents chez les enseignants.

Le travail sur le terrain

Nous avons mené diverses enquêtes dans les classes primaires de plusieurs pays du sud depuis la fin des années 1990, desquelles nous puisons les matériaux illustrant notre propos. Nous nous centrons sur quelques illustrations emblématiques des tendances relevées, qui ont été analysées plus en détail dans nos écrits antérieurs.

Les premières enquêtes ont été effectuées pour le projet AUF/Campus/ACI Cognitique Bénin-Togo (2000-2005) « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique » ou lors des pré-enquêtes au Bénin et au Togo qui en avaient tracé la voie depuis 1997 (Noyau, 2007). Dans ce projet, on s'est intéressé au développement de la capacité langagière des enfants en L2, mais aussi en L1, avec une vaste enquête transversale auprès d'élèves de 5 paliers de l'école de base: 2^e, 4^e, 6^e, 8^e, 10^e année de scolarisation, l'objectif principal étant d'évaluer le développement continu de la L1 parallèlement à l'acquisition de la L2, pour des activités langagières ciblées (récits, descriptions, explications). Simultanément, on a analysé les pratiques de classe (dans des écoles du système « classique » à français exclusif), et on a sondé les représentations des langues et de l'apprentissage chez les maîtres par des entretiens individuels et de groupe¹.

Les premières enquêtes dans des classes bilingues relèvent d'un projet de l'OIF « Modalités d'optimisation du passage de L1 au français à l'école bilingue en contexte plurilingue » (2008-2009), pour lequel nous avons observé ce qui se passe dans des écoles bilingues de trois pays : Mali, Mauritanie, Seychelles. Il s'est agi d'élucider les relations L1-L2 au primaire, par l'analyse fouillée de séquences de classe de et en L1, de et en français, pour divers domaines d'enseignement, et de recueillir les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement chez les maîtres des classes visitées par des entretiens de groupe post hoc (Noyau, 2009a).

Enfin les enquêtes les plus récentes émanent d'un projet multilatéral « Transferts de connaissances et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue: du point de vue des élèves aux activités de classe² » (AUF et OIF, 2011-2014, Burkina Faso, Mali, Niger, et Univ. Paris Ouest Nanterre).

Représentations du plurilinguisme et des rapports de force entre les langues chez les maîtres

Nous avons recueilli les points de vue des maîtres du terrain par des entretiens de groupe au Togo et au Bénin, au Mali, en Mauritanie, dont nous extrayons quelques tendances.

Dans l'étude menée au Bénin et au Togo, nous avons élaboré une méthode pour susciter l'expression des représentations sur les langues et

¹ Sur ce projet, voir sa synthèse et une bibliographie indicative à : <http://colette.noyau.free.fr>

² Site du projet, avec données et documents : <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/>

leur apprentissage par des entretiens métalinguistiques autour de thèmes précis (voir Noyau, 2005 ; Peuvergne, 2006 ; Vigouroux, 2005) :

a) *Qu'est-ce que bien parler?*

La majorité des enseignants ont une conception fondée sur l'absence d'erreurs par rapport à la norme, plus que sur l'efficacité fonctionnelle (« savoir se faire comprendre » ou communicative), surtout concernant l'écrit :

[1] V Qu'est-ce c'est pour vous « bien parler » français ?

M « Bien parler » français, c'est d'avoir au moins le langage acceptable. Parce que y a des fautes de grammaire, des fautes d'expression, mais il faut que celui qui est en face de moi comprenne quand même ce que je veux dire, mais faut pas essayer de parler et avoir, comme on dit, les expressions « petit nègre ». C'est ça. Donc on reprend cela.

V Et qu'est-ce c'est « bien écrire » le français ?

M « Bien écrire » le français, c'est, ne pas avoir des fautes, de grammaire, par exemple en conjugaison, ou utiliser des vocabulaires qu'on utiliserait dans la rue, et le faire à l'écrit, c'est pas acceptable. Donc c'est ça. (prof de CEG Lomé, Vigourou11)

b) *Jugements métalinguistiques sur des énoncés* manifestant diverses variations sociolinguistiques ou des anomalies : les enseignants tendent à refuser les phrases clivées, les interrogations par intonation, mais aussi les phrases à enchâssements multiples, au profit des phrases canoniques.

c) *Littéracie et lecture* : qu'est-ce que lire, pour le maître (lire quoi, quand, pour quoi faire). Il ressort de leurs propos que le livre-roi, c'est le manuel scolaire, objet de désir et de plaisir, et parangon des genres textuels, alors que « lire du roman », ce qui veut dire tout ouvrage imprimé non scolaire, était peu valorisé³.

d) *Qu'est-ce qu'apprendre le français?* Majoritairement les instituteurs considèrent que l'apprentissage du français s'effectue par imprégnation et imitation, comme celui de la L1. Aux paliers plus élevés comme au collège, c'est la notion de faute à corriger qui se dégage des propos, avec toujours la conception implicite que l'assimilation de la langue orale comme écrite se fait par imitation et, bien sûr, par la correction des fautes.

Les entretiens de groupe menés avec les enseignants des classes bilingues visitées et avec des cadres pédagogiques du terrain au Mali et en Mauritanie

³ « Lire du roman » (toute publication non directement liée aux tâches scolaires) tend à être critiqué, en famille, lorsqu'il s'agit d'élèves, comme relevant d'une oisiveté stérile (Noyau, 2002).

montrent une grande diversité des degrés de conscience métalinguistique de la L1, des évaluations du plurilinguisme éducatif, et de la maîtrise des mises en relation L1-L2.

Pratiques métalinguistiques en classe monolingue conventionnelle

Examinons trois types d'activités métalinguistiques menées dans les classes conventionnelles des écoles « tout-français » : les reformulations, les corrections, les explications de faits linguistiques.

Les reformulations du maître

En ce qui concerne les reformulations, elles sont essentiellement initiées par le M, pour conduire à la formulation modèle (du manuel, du résumé copié dans le cahier) à mémoriser. Ainsi dans cette séquence d'Éducation Scientifique et Initiation à la Vie pratique⁴ (EduSciViP, 6^e année primaire, Togo) :

[2]Ma nous avons vu la poule _ +++ pourquoi élève-t-on la poule? + (...) oui +

Ea on élève la poule pour sa chair et son œuf

Mb oui + et pour ses œufs <écrit au tableau> + pour sa chair + et pour ses œufs + répète

Eb on élève la poule pour sa chair et ses œufs\

Mc \ et pour ses œufs

Ec on élève la poule pour sa chair et pour ses œufs

Md et pour ses œufs + n'est-ce pas? + très bien +

Avec des enfants de 11-12 ans disposant depuis longtemps des connaissances pratiques pour veiller sur les volailles de la cour familiale, même en ville, cette séquence a pour seul objectif effectif, peut-on se dire, de mémoriser les « bonnes réponses » aux questions du domaine scientifique lors de l'examen de fin de primaire ouvrant la voie au collège (Voir Noyau, 2011b). Ce qui entrave la poursuite des objectifs fondamentaux de

⁴ Abréviations utilisées : M = maître ; E, EEE = élève(s) ; nnn° = intonation montante ; nnn_° = intonation descendante ; +, ++, +++° = pause brève, moyenne, longue ; nnn/° = auto-interruption ; nnn\° = interruption par autrui ; xxx° = segment ininterprétable ; (...)° = passage élagué.

l'appropriation de la langue d'enseignement pour communiquer et construire des connaissances⁵.

Les corrections du langage oral

Dans les échanges M-EE, on constate fréquemment des moments de correction de la langue. Dans la même séquence d'EduScIViP, le M modèle l'énoncé proposé par un E jusqu'à lui faire atteindre la phrase-modèle à mémoriser — sans changement pour l'information sur le domaine de la leçon :

[3] M qui va me donner le nom d'un poisson qui n'a pas le corps couvert d'écaillés +++ ouais Bxxx

E il y a le silure

M le silure + reprends le silure n'a pas

E le silure n'a pas d'écaillés

M le silure n'a pas le corps recouvert reprends

E le silure n'a pas le corps recouvert d'écaillés

M très bien + acclamez-le aussi

L'intention est clairement d'obtenir une phrase complète satisfaisante en l'absence de contexte. Encore un objectif implicite : même à l'oral, ce qui est visé, c'est l'écrit décontextualisé des connaissances à manifester sous forme phrastique aux examens écrits.

Explication de faits de langue

Enfin, comment s'y prennent les MM pour expliquer des faits de la langue française au primaire conventionnel ? Jusqu'au niveau de la 3^e année, les explications relèvent essentiellement des manipulations explicitement décrites lors d'exercices (M : J'écris une phrase + nous essayons de compléter ça + par + l'expression + au-dessous ou bien au-dessus + d'accord °), ou des évaluations (admis / non) (M : C'est quoi ça le dessin là + E1 : C'est un avion M : Il dit « avion » tu vois ce qu'il dit + Dis le + Oui + Jean E2 : C'est un avion). La formule pédagogique consacrée pour obtenir des formulations acceptables au niveau du lexique est « Qui dit mieux ? ». De la 4^e à la 6^e et dernière année du primaire, la langue normée est ainsi modelée par le M via répétitions, rectifications, répétitions. Mais un raisonnement pour appuyer ces usages admis / non admis est rarement

⁵ Cette focalisation sur la langue formelle fait aussi passer au second plan — voire annule — la centration sur des contenus à construire (par exemple ici, des connaissances qui permettraient aux EE de dépasser leurs routines pratiques en ce qui concerne la gestion quotidienne des volailles en les reliant à des savoirs scientifiques.

présent. Les dénominations des objets linguistiques quant à elles s'en tiennent au contenu des questions de grammaire sur la « dictée-questions » des examens, visant à évaluer la reconnaissance des classes de mots dans l'analyse grammaticale de phrases, avec accent sur celles qui permettent de mettre en place les accords écrits.

[4] M « les cordonniers promènent dans les villes les voitures peuvent les cogner » alors là qu'est-ce qui manque + qu'est-ce qu'on va dire oui

E1 les voitures peuvent faire un accident

M bon d'abord tu reprends le promener + elle a dit les cordonniers promènent dans les villes + qu'est-ce qu'elle doit dire oui

E2 les cordonniers se promènent dans les villes

M les cordonniers se promènent dans les villes répète

E3 les cordonniers se promènent dans les villes

M les cordonniers se promènent dans les villes + donc le verbe se promener c'est quel type de verbe

E c'est le verbe pro/ pronominal

M Le verbe pronominal il faut pas oublier le pronom « se » qui l'accompagne souvent d'accord

Ee oui

Le travail grammatical est ainsi focalisé sur le respect de la syntaxe et de l'orthographe de l'écrit, paramètre important de la notation aux examens (voir Noyau, 2011b).

Quand la L1 refoulée fait surface

Voyons maintenant comment la L1 du milieu refoulée (interdite en classe dans les écoles conventionnelles) produit des effets non maîtrisables justement du fait de son absence et de la non-prise en compte du plurilinguisme, dans les apprentissages scolaires. Dans une séquence de mathématiques de 1^{re} année au Togo, le travail porte sur les comparaisons entre grandeurs. Le M entraîne les EE à l'utilisation des expressions « plus grand que » et « plus petit que » en faisant venir au tableau des élèves pour comparer leur taille, dans une démarche allant du concret vers la généralisation en vue de la comparaison entre nombres. Or il se trouve que la langue du milieu, ici l'éwé, formule les expressions comparatives exclusivement en partant de la grandeur supérieure : la chaussure est plus grande que mon pied / mon pied est plus grand que la chaussure (voir Noyau et Vellard, 2004). Les études de typologie linguistique sur les structures

de la comparaison ont dégagé des convergences aréales dans les langues africaines des diverses régions du continent :

le recours à des lexèmes verbaux signifiant « dépasser » ainsi qu'à des constructions locatives sont très généralement signalés comme les procédés les plus courants pour exprimer des relations de comparaison » (Creissels, 2005).

Dans la séquence de mathématiques du Togo où la L1 prohibée est une variété de l'éwé, on constate une résistance récurrente à formuler la comparaison en prenant comme objet comparé le plus petit (X [fille] est plus petite que Y [garçon]) : un E reprend la phrase en commençant par le garçon pour retrouver l'ordre « normal » pour lui de la comparaison, mais en gardant « plus petit » ; le M corrige la forme de la phrase par « plus grand que », mais l'objectif était d'obtenir des phrases organisées selon la comparaison « plus petit que » ... Un autre E reprend l'élément « garçon » permettant une comparaison en « plus grand que », en formulant la comparaison en « plus petit », ce qui est une paraphrase erronée, car le sens est inversé. Le M le corrige par « plus grand », l'E reprend la phrase avec « plus petit », elle est acceptée telle quelle en écho par le M : même le M se trompe. Le substrat linguistique influence de façon clandestine mais obstinée la formulation de comparaisons. La représentation mathématique de la comparaison entre grandeurs est-elle en cause ? Si elle l'est, c'est que la L1 a installé une routine de raisonnement imposant une comparaison de supériorité. En tous cas, le problème n'est ni aperçu, ni traité, la L1 étant interdite de séjour en classe et dans les consciences.

Les moments de classe présentés ici montrent bien la nécessité — et la difficulté — à articuler les notions à construire et leur formulation avec leur représentation en L1 dont disposent les EE, et avec les rapports entre L1 et L2 qui se tissent, qu'on le veuille ou non, chez les apprenants. Les relations L1-L2 sont donc un aspect fondamental — et délicat — à considérer dans la formation des maîtres en contexte multilingue, et qui appelle des outils pour établir ces relations et les amener à la clarté cognitive chez les apprenants.

Pratiques métalinguistiques dans les classes bilingues

Dans les écoles bilingues, la langue du milieu a été travaillée explicitement dès la première année pour la communication et pour le passage à l'écrit. À partir de la 3^e année primaire, c'est le français qui fera l'objet d'un travail explicite systématique. Les maîtres ne sont pas toujours assez formés

pour maîtriser, outre l'écriture de leur L1, la réflexion métalinguistique sur cette langue, et donc la comparaison explicite L1-L2 pour guider le transfert. Car leur culture linguistique d'enseignants est généralement fondée exclusivement sur le français, et ils n'ont pas été accompagnés pour aborder la question centrale de l'enseignement bilingue : comment présenter la L2 *comme* L2. Dans ce qui suit, nous analysons les démarches suivies par quelques maîtres de classes bilingues au Mali pour le travail explicite sur la langue française (Noyau, 2009a).

Apprendre à saluer en français : transfert et restructuration

Nous synthétisons ici la démarche bilingue pertinente employée par une maîtresse dans une première leçon de français oral pour des élèves bambarophones en 2^e année (une analyse plus approfondie de cette séquence de classe est présentée dans Noyau, 2011a).

Les étapes sont les suivantes :

- Partir d'une situation ritualisée de salutation en bambara L1 : lorsque la maîtresse entre dans la classe, que dit-on ?
- Dégager les variables de la salutation appropriée : si c'est le matin / si c'est le soir (= après l'heure de midi) — mais la formule sera la même s'il s'agit d'un maître ou d'une maîtresse⁶ ;
- Établir les formules correspondantes en L2 et leurs variables pertinentes, différentes de celles de la L1 : si c'est un homme ou une femme ; là où la L1 utilise un terme de fonction dépourvu de genre, le français utilisera uniquement les termes Madame et Monsieur sans indication de fonction.

Les salutations en français selon les variables contextuelles de la culture de L1 (qui ont été activées en bambara en 1^e année) : si l'adulte est très âgé/ de l'âge de son père ou sa mère / de l'âge d'un parent plus jeune que son père ou sa mère, on utilisera de façon métaphorique des termes de parenté ([grand-] maman, papa, tonton, tante, ...).

La démarche aborde ainsi les catégories linguistiques communes aux deux langues : moments de la journée,⁷ les catégories propres au français : genre des personnes adultes, et propres à la culture du milieu : titres fonctionnels (enseignant-e, ...), et surtout l'utilisation métaphorique des termes de parenté pour assigner à des relations de parenté usuelles la

⁶ karamOgO ni sOgOma = « enseignant-e et le matin ». Le bambara, n'ayant pas de genre grammatical, laisse fréquemment au contexte l'information sur le sexe des animés.

⁷ Mais elles sont interprétées différemment : le soir commence à 12h. dans la culture du milieu et non à la tombée de la nuit comme dans l'hexagone. Ce paramètre reste cependant implicite, car on utilise les langues (L1 comme L2) pour des usages endoculturels liés au milieu environnant.

salutation appropriée adressée à des adultes de tranches d'âge différenciées. On voit que le français cible, c'est la langue française qui s'utilise dans un contexte endoculturel — il ne s'agit pas d'une langue « étrangère », les enfants n'ont que faire au primaire de savoir comment les petits Français saluent les adultes dans un environnement français.

Cette entrée dans la langue est accompagnée de l'écriture au tableau des formules, en L1 puis en français (dont seul l'oral est travaillé en 2^e année, mais on préconise une imprégnation non exploitée cette année-là à l'écrit du français).

On a là une comparaison efficace entre L1 et L2 pour affiner la contextualisation pragmatique des salutations, dont les règles d'usage diffèrent en L1 et en L2. Les enfants sont conduits ainsi pas à pas à découvrir les catégorisations des personnes qui sont pertinentes pour des salutations appropriées en français au Mali. Cette leçon 1 de la nouvelle langue prédispose à un transfert réussi : convergences et divergences des formules de salutation en L1/L2 sont présentées de façon claire, à partir d'un contexte situationnel simulé, puis leur variation présentée pas à pas sur la base de situations-type appartenant au contexte culturel connu des enfants.

Les tribulations d'une classe avec la conjugaison de Venir

En revanche, dans la même école, un jeune maître issu d'une formation « classique » centrée sur la seule langue française et débarquant dans une classe bilingue bambara-français de 3^e année tombe dans plusieurs pièges lors de sa leçon de grammaire (conjugaison du verbe « venir » au présent) consécutifs à un manque de réflexion sur la relation entre la L1 des enfants et la L2 d'enseignement (détails dans Noyau, 2009a, section III.2.2). Cette séquence nous servira pour méditer sur la nature des besoins de formation continue des maîtres amenés à enseigner dans des classes bilingues.

Partant d'un texte qu'il écrit au tableau et qui contient les différentes formes conjuguées au présent du verbe « venir », il questionne les élèves sur les sujets des formes présentées (« Qui est-ce qui viennent nombreuses ? ») et la nature des formes observées (« Ça vient de quel verbe ? C'est conjugué à quel temps, à quelle personne ? Quel est son groupe ? »). Il attire l'attention sur la terminaison -nt, en expliquant : « C'est parce que c'est un verbe du 3^e groupe en -ir⁸ », puis écrit au tableau une longue phrase explicitant la

⁸ Ce qui n'a rien à voir avec la terminaison concernée ...

règle morphologique, suivie du paradigme de la conjugaison de « venir » au présent. À toutes ces phases, des élèves viennent lire ou relire au tableau. La partie pratique se déroule avec les ardoises : d'abord recopier le paradigme de conjugaison de « venir ». Le maître passe valider ce qui est copié, explique au passage la différence entre 2^e groupe et 3^e groupe sur la base de la 1^{re} personne du pluriel (finissons / venons), enfin il écrit au tableau un exercice à trous, où les formes de « venir » sont à choisir en fonction du groupe nominal sujet. Les élèves recopient soigneusement le texte avec ses trous, mais ont effacé de leurs ardoises la conjugaison qui pourrait les aider : ils n'ont pas compris la consigne. Le maître, voyant le temps consommé, complique la chose en voulant l'accélérer, il change la consigne : « Ce n'est pas la peine d'écrire tout, mettez 1, 2, 3, 4 ». La correction au tableau demande aux élèves d'écrire les formes verbales non dans le texte mais dans une liste numérotée. Des élèves passent successivement au tableau pour proposer une forme, et sont simplement renvoyés à leur place si la réponse n'est pas juste. Enfin le maître copie les formes de « venir » dans les trous du texte au tableau (mais ne demande pas de recopier ces réponses).

Quel bilan tirer de la séquence au regard de la prise de conscience métalinguistique ?

La séquence a duré une trentaine de minutes sans bénéfice cognitif pour l'entraînement à la conjugaison ni pour la réflexion sur la L2 : pas d'appui sur l'oral, aucun appel à la conjugaison orale du français, pas de comparaison avec la L1 bambara, qui ne connaît pas de conjugaisons ni d'accord en personne (on doit se demander si les élèves ont vu et assimilé la fonction sujet en L1, notion commune aux deux langues mais sans incidence sur la morphologie en L1), et finalement, les élèves n'ont pas saisi que la forme du verbe dépendait de la personne du groupe sujet, donc la logique de l'exercice proposé. Le français L2, abordé seulement à l'oral l'année précédente et encore peu maîtrisé par les élèves, est traité comme une langue déjà maîtrisée à l'oral où il resterait à traiter des points d'orthographe grammaticale (accords muets), ce qui est tout à fait conforme à l'approche du français seule langue de scolarisation des classes conventionnelles sur le modèle post-colonial.

Il manque une réflexion sur les prérequis pour permettre aux élèves de s'approprier la conjugaison en français : qu'est-ce que conjuguer, pour un enfant bambarophone ? Les élèves connaissent-ils déjà la conjugaison de « venir » oralement ? Et comment, en partant d'un texte et en terminant sur

un autre texte (à trous), on peut organiser un parcours contextualisation, décontextualisation, recontextualisation : ce que les formes font dans un texte — comment elles s'organisent (l'écrit dépendant de l'oral) — comment les mobiliser dans un contexte ?

Apprendre à identifier le COD en français L2

Voyons un troisième exemple de travail sur la langue française, en 5^e année, dans une séance ayant pour objectif l'identification du complément d'objet direct (voir Noyau, 2009a, section III.2.2). Cette fonction syntaxique servira d'appui ultérieur pour la grammaire des pronoms personnels puis les accords qui en dépendent, thèmes de prédilection des questions de grammaire liées à la dictée aux examens de fin de cycle primaire.

La séance présente une démarche bien rôdée de grammaire de phrase pour l'analyse, base des distinctions entre séries de pronoms objets/obliques. L'enseignante demande aux élèves de proposer chacun par écrit « une phrase comprenant un groupe verbal et un groupe nominal sujet », et de séparer ces deux groupes. Toutes les phrases des élèves sont acceptables au regard de cette consigne : Fatou *mange du riz*. Il *a pris le riz*. Aminata *est malade*. Maman *part au marché*. Etc. mais pas toutes dans la perspective de cerner le complément d'objet.

La M exploite les phrases contenant un COD pour en dégager des définitions approximatives reliées mnémoriquement aux dénominations : « complément » = « complète la phrase » ; « C'est un mot qu'on ne peut pas enlever ni supprimer, car la phrase n'est pas complète » ; « complément d'objet direct » = « collé directement au verbe ». Suivent des exercices de décomposition de phrases simples en GN + GV, puis de GV en : V + N, où le COD est qualifié de nom, et non de groupe du nom comme pour le GN sujet (M : *Mon père a acheté un vélo*, *Quel est le COD ?* E : *vélo*. M : *Souligne. Mon père a acheté quoi ? Un vélo. Vélo est le COD d'acheter*).

La séquence se termine par une activité de production individuelle sur les ardoises de phrases isolées, dans lesquelles les EE ont à souligner le COD — ou le N du COD, cette nuance n'étant pas traitée. Il est vrai qu'au regard des fonctions grammaticale (pronoms clitiques) et orthographique (accord du participe passé) que jouera cette notion de COD, ce flottement n'a normalement pas d'impact.

Invoyer la L2 pour modeler la L1 ?

Des pratiques métalinguistiques émergent en classe dès les débuts de l'enseignement oral de la L2, à l'occasion de sa mise à l'écrit au tableau.

L'activité présentée dans ce qui suit (voir Noyau, 2009a et 2009b DVD) a lieu au milieu de la seconde année de classe bilingue au Mali (L1 bambara), en travail de groupe (environ 8 enfants par groupe, chacun avec son ardoise, et parmi eux un secrétaire). Elle a pour but la récapitulation de la nomenclature des jours de la semaine en français, ce qui se fait d'abord en groupes, puis au tableau où viendront des secrétaires de groupes écrire tel ou tel jour de la liste, sous la supervision de la classe, qui propose des corrections, encouragée par le maître. Cette activité permet :

- de développer le jugement métalinguistique, par la détection mutuelle des erreurs et la proposition de formes acceptées, avec l'étayage du maître ;

- de mettre en relation oral et écrit, car c'est le français oral qui est ciblé en année 2, les instructions demandant au maître de noter simplement au tableau au passage les éléments enseignés, pour une « imprégnation » à exploiter ultérieurement⁹.

Une E écrit « dimanche » : <jimache>, voyons la réaction corrective du M entre L1 et L2 : « M : c'est pas en bambara, on écrit <di> ». Ce qui dénote une confusion entre les niveaux phonique et graphique, et révèle le fait que c'est le mot écrit qui constitue pour le M la référence. En effet, on comprend que pour lui, <di> en français et <ji> en bambara sont une seule et même réalité sonore (phonétiquement : [dʒi]), que seule la graphie distingue selon le code graphique de la langue utilisée, vision erronée de la langue française parlée à travers un filtre phonologique du bambara.

Après ce parcours d'analyse de différents moments significatifs de classe, dans des écoles conventionnelles et bilingues subsahariennes, et leurs implications pour les apprentissages langagiers en contexte multilingue, nous allons revenir aux fondements théoriques de la réflexion sur les apprentissages, et notamment les transferts entre apprentissages effectués et nouveaux apprentissages, pour éclairer les défis concernant les élèves, d'une part, et les maîtres, d'autre part. Car si l'on veut pouvoir faire évoluer les pratiques d'enseignement de façon plus favorable aux apprentissages en contexte multilingue et à la réussite de tous les enfants, il convient d'envisager également les enseignants comme enseignants en devenir, et d'esquisser les facteurs de leur formation continue susceptibles de faire réussir cette évolution des pratiques.

⁹ La tâche révèle aussi, en passant, les difficultés de l'adaptation du geste graphique entre l'ardoise et le tableau, où les élèves écrivent très petit, sous leur nez, sans conscience des conditions de lisibilité de leur écrit pour la classe.

Outils pour relier les représentations de L2 à celles de la L1

Les enfants issus de contextes multilingues et scolarisés en classe bilingue dans les contextes écologiques et culturels qui sont les leurs sont gérés par un curriculum qui varie de pays à pays (notamment le moment, le rythme et les modalités du passage au français seconde langue de scolarisation). Ces enfants sont enseignés par des maîtres plus ou moins expérimentés, mais dont la formation initiale, lorsqu'ils en ont bénéficié, n'a en général pas touché au bilinguisme. Leur modèle initial de l'enseignement est le modèle post-colonial, dont ils ont eu eux-mêmes l'expérience en tant qu'élèves. Certains ont participé à des formations continues — souvent brèves — à l'enseignement primaire bilingue, allant du simple module d'« alphabétisation dans leur langue » en 30 heures pour tout viatique de littéracie en L1, à un suivi constant comportant des formations annuelles étagées au curriculum bilingue. Ce sont donc les grands principes et les démarches qui peuvent être traités à un niveau plurinational, le détail étant laissé à une contextualisation pays par pays (sur la théorisation des contextualisations didactiques, voir Anciaux, Forissier et Prudent, 2013).

L'approfondissement des analyses de ces moments d'apprentissages langagiers en classe en contexte plurilingue est à faire dans plusieurs directions, que nous regrouperons en deux volets, celui des apprentissages chez les élèves, celui des compétences à acquérir et à déployer par les maîtres des classes bilingues.

Le point de vue de l'élève et de ses apprentissages

Dans les apprentissages, on sait le rôle que jouent le semblable et le différent, ou dans les termes de Piaget (1956) les processus de convergence *versus* divergence. Lorsque les nouvelles données sont en cohérence avec les schèmes déjà acquis et peuvent être traitées par eux, cela renforce ces schèmes — par exemple là où L2 = L1, le transfert peut jouer et la propriété commune est renforcée. Inversement, lorsque les données sont divergentes et ne peuvent pas être traitées par des schèmes disponibles, l'apprenant, face à ce manque de cohérence (au regard de ses acquis), s'en tient au détail des informations à traiter, ce qui donne un traitement superficiel et atomisé : l'assimilation est bloquée. C'est alors que l'aide de l'enseignant doit amener l'apprenant à modifier ses schèmes cognitifs pour leur permettre de traiter les nouveaux éléments.

L'enseignant doit faire en sorte :

a) que face aux données nouvelles (de la L2) convergentes avec L1, l'apprenant puisse les saisir et les traiter par des schèmes déjà éprouvés, en élargissant leur domaine d'action : il s'agit alors d'encourager le transfert ;

b) que l'E puisse limiter ce transfert-là où il n'est plus opérant, face à des données L1-L2 divergentes qui demandent de s'accommoder : il s'agit alors de trouver de nouveaux traits pertinents, monter une nouvelle catégorie, restructurer un champ en plus ou moins d'unités, qui sont à identifier par des traits de nature nouvelle, et ce à chaque niveau d'organisation du langage (voir Noyau, 2014a).

Dans tout cela, la comparaison joue un rôle central. Si le semblable (convergence) permet le transfert, les divergences conduisent à une prise de conscience de spécificités qui appellent à remanier le traitement, à l'installation des outils linguistiques appropriés et à l'entraînement à leur maniement, conduisant à leur utilisation automatisée, avec blocage du transfert.

Le rôle des interactions et de l'environnement dans ces apprentissages est alors déterminant. Par ailleurs, on ne saurait ignorer que les cultures orales possèdent des concepts et des outils pour traiter de la langue, dans lesquels la didactique de la L1 doit pouvoir puiser (ce point est développé dans Noyau, 2014, à paraître), ce qui rend cruciale l'intervention de l'enseignant. Tant il est vrai que la contextualisation didactique doit s'appuyer sur les représentations et les pratiques culturelles propres à chaque langue dans son environnement (Beacco et al., 2005).

Le point de vue des maîtres et des capacités pédagogiques à déployer pour accompagner les apprentissages

Les maîtres de l'enseignement primaire arrivent dans les classes bilingues munis de leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage construites à partir de leurs expériences d'apprenant puis d'enseignant, fondées sur l'enseignement conventionnel entièrement en langue officielle. Leurs comportements dans les interactions didactiques, dont l'article a saisi un échantillon, sont fondés sur des croyances et des connaissances professionnelles ancrées dans leur culture et dans leur histoire individuelle (Vause, 2010). Lorsqu'un élément nouveau entre dans l'espace-problème de l'enseignement : la langue première, ces représentations doivent être remaniées, en partant de leur « savoir de travail » (*work knowledge*, voir Vause, 2010).

Comment doter les enseignants des connaissances de travail nécessaires à faire réussir un enseignement bilingue ? Quels parcours peut-on favoriser en les accompagnant par des outils de conscientisation des maîtres à adopter des démarches comparatives L1-L2 ? Ces capacités de comparaison doivent se monter non dans l'esprit de la linguistique contrastive qui se

focalise sur les différences, mais dans celui de la didactique convergente, qui bâtit à partir de ce qui est commun, encourage le transfert puis en limite l'application en mettant en évidence les traits permettant la restructuration là où il le faut. Et pour cela, un appui essentiel peut être fourni par des outils de didactisation des convergences et divergences L1-L2 tels que les bigrammaires élaborées par l'OIF pour un ensemble de grandes langues subsahariennes transfrontalières, dont le mandingue pour ce qui est du bambara du Mali (Daff et Maiga, 2014 ; Maiga et Keita, 2009).

À partir de ces outils, peut se mettre en place une didactisation adaptée aux contextes nationaux et locaux, enrichie par les expériences pratiques et le « savoir de travail » des maîtres, qui est à solliciter dans les formations.

Comme le relève Beacco (2004, p. 4) :

Les petits mots ordinaires sont mis en circulation par les enseignants, parce qu'ils sont à distance proximale des apprenants, cela au prix d'approximations catégorielles [...] ; les catégories et les descriptions savantes peuvent aussi rester étrangères ... à des apprenants qui construisent alors des régulations déconcertantes mais opératoires, que seule la verbalisation (donc la reconnaissance semble pouvoir déplacer.

Il importe donc de trouver les voies de la prise de conscience des maîtres à partir de leurs représentations occurrentes, dont nous avons présenté certaines facettes fondées sur nos explorations de terrain, et de solliciter leur investissement dans ces changements de perspective et de mise en pratique.

Pour conclure

Dans le contexte subsaharien notamment, un enseignement s'appuyant sur les langues du milieu familières aux enfants pour construire la L2 permet une entrée dans le mode de l'école et celui de l'écrit dotée de sens et en cohérence avec l'expérience de vie des enfants. C'est une voie propre à faire avancer les systèmes éducatifs vers l'atteinte des objectifs de scolarisation universelle, en faisant reculer l'échec et la déperdition scolaire chez les enfants n'ayant d'autre contact avec le français que l'école. Le modèle élitiste de l'école coloniale dont se sont à peine démarqués les systèmes éducatifs nationaux conventionnels contribue à reproduire des élites locales, mais beaucoup moins à améliorer le taux de scolarisation et

d'accès à l'écrit des jeunes générations, pour assurer un réel développement du continent africain.

Comme l'a proposé Eric Hawkins (1984, 1999), l'éveil au langage, c'est la façon dont on traite de façon coordonnée L1 et LE, au bénéfice de la prise de conscience de la L1 donc de la littéracie. Le terrain de réflexion de cet auteur est la Grande-Bretagne et sa réforme de l'éducation des années 1970, où dans un vaste mouvement de démocratisation, ont été instaurées les "comprehensive schools" dans lesquelles se retrouve toute la classe d'âge à étudier une LVE (alors qu'avant, seule une élite, 10 % des enfants, y accédaient). E. Hawkins s'est employé à trouver des méthodes pour faire réussir les enfants de milieu langagier et culturel moins privilégié. Lui-même s'est engagé en créant des écoles d'été pour préadolescents défavorisés linguistiquement, avec prise en charge par des formateurs et des étudiants volontaires par petits groupes (ensuite il y impliquera les retraités ...), qui se fondaient sur deux idées fondamentales : le langage pour faire, et pour apprendre à connaître le monde (inspiré par M. Halliday) ; et : maîtriser la variété standard par les échanges en dialogue avec un adulte qui la pratique (inspiré par Vygotsky et le *language acquisition support system* ou LASS).

Or il est difficile de mettre en place de nouveaux modèles didactiques sans tenir compte des contextes culturels et des représentations des langues et de l'apprentissage chez les maîtres — ainsi que de celles des parents qui, souvent victimes de préjugés favorables au français seule langue de scolarisation, tentent de contourner les dispositifs bilingues (voir Ilboudo, 2014). L'approche didactique du bi-plurilinguisme actuellement impulsée par l'Initiative-ELAN passe aussi par une sensibilisation des familles aux bénéfices d'un bilinguisme avec bilittéracie. À suivre donc ...

Références bibliographiques

AILE 9, 1996, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, <http://aile.revues.org>

ANCIAX F., FORISSIER T. et PRUDENT L.-F. (éds.), 2013, *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, « cognition et formation ».

A.U.F. (ed.), 2004. *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (éds.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

BEACCO J.-C. (éd.), 2004, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Langages 154, Larousse.

- CREISSELS D., 2005, « L'expression de la comparaison dans une langue africaine : l'exemple du tswana », dans *Faits de langues*, n° 5, p. 41-50.
- DAFF M., MAIGA A., 2014 (à par.), « Démarches de didactique convergente et intégrative de conception de bigrammaire », dans *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- HAWKINS E., 1984, *Language awareness, an introduction*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- HAWKINS E., 1999, « Foreign language study and language awareness », dans *Language Awareness* N° 8/3-4, p. 124-142.
- LLBOUDO P.-T., 2014 (à par.), « Communication (négociation sociale, plaidoyer, sensibilisation) », dans *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- MAIGA A., KEITA A. (eds.), 2009, *Bigrammaire mandingue-français*, Paris, O.I.F./Eds Le Web pédagogique.
- NOYAU C., 2002, « Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ? », *La littératie : le rôle de l'école*, (actes du colloque à l'UIFM de Grenoble, 24-26 octobre 2002 (inédit)).
- NOYAU C., 2003, « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.-P. BERNIÉ, M. JAUBERT et M. REBIÈRE, eds. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- NOYAU C. et VELLARD D., 2004, « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », dans *Cahiers du Français Contemporain 9, Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS Éditions, p. 57-76.
- NOYAU C., 2005, « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde » dans K. Ploog et B. Rui, *Appropriation en contexte multilingue — éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues, n° 3, p. 33-57.
- NOYAU C. (éd.), 2007, *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, Paris-X-Nanterre, COMETE, cédérom multimédia.
- NOYAU C., 2007, « Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne. Atouts et obstacles pour leur mise en pratique » dans G. Chevalier, *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat*, EAC / AUF, voir <http://colette.noyau.free.fr>

NOYAU C., 2009, *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue, Mauritanie, Mali, Seychelles*, OIF/Paris, Le Web pédagogique.

NOYAU C., 2011, « Les divergences curriculum-évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme » dans *Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)*, *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janvier), p. 137-154.

NOYAU C., 2014a (à par.), « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme » dans *ELAN (2014) : École et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

NOYAU C., 2014b (à par.), « Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit », *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (colloque international, DILTEC/EDA/STL, Paris, 23-25 janvier 2014).

PEUVERGNE J., 2006, *Regards sur les langues* (Entretiens avec des instituteurs de Lomé (Togo)), Paris, Université Paris-X-Nanterre.

PIAGET J., 1956, « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », *Symposium de l'ASLF Genève 1955* (Actes du symposium), Paris, PUF, p. 33-42.

VAUSE A., 2010, « L'approche vygotzkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants », dans *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 81.

VIGOUROUX C., 2005, « Interroger nos pratiques pour comprendre nos objets de savoir : étude de cas », dans K. Ploog et B. Rui, *Appropriation en contexte multilingue — éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues, n° 3, p. 61-80.

VYGOTZKY L.-S., 1997 [1934/1985], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Communication interculturelle : vers la valorisation du capital culturel des apprenants Algériens en langues étrangères.

Résumé :

La notion de culture désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. L'interculturel connaît aujourd'hui une certaine vogue. Il est dit qu'on accède à la culture de l'autre grâce à sa langue qui n'est pas considérée seulement comme un code linguistique. Donc, il ne suffit pas seulement de bien parler une langue mais il faut également savoir l'utiliser, il faut parler sa culture pour que « apprendre » devienne « comprendre ». En effet, apprendre à communiquer c'est apprendre à communiquer culturellement. C'est pour cette raison qu'il faut qu'on apprenne aux apprenants Algériens à communiquer avec l'autre, d'accepter ce qu'il dit, à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés et des stéréotypes. De nos jours la communication interculturelle est considérée comme un enjeu, un nouveau défi : plus on connaît la culture de l'autre, mieux on réussit notre communication. En revanche, on doit apprendre aux apprenants à connaître d'abord leur propre culture ou « culture maternelle » puis s'ouvrir sur d'autres cultures. La langue et la culture sont intimement liées : la langue est imbibée de culture, chaque langue est porteuse de culture. Le langage n'est pas seulement un instrument de communication. Dans le langage on trouve aussi les pratiques sociales, c'est le reflet de la réalité culturelle.

Abstract:

The concept of culture refers to lifestyle social group: its ways of acting or thinking, his relationship with nature, man, technology and artistic creation. Intercultural today knows a certain vogue. It is said that access to the culture of the other through language that is not only considered as a linguistic code. So it is not enough just to talk the language but we also know how to use, you must speak to that culture "learn" becomes "understand". Indeed, learning to communicate is learning to communicate culturally. It is for this reason that we have to teach learners Algerians communicate with the other, to accept what he says, to know themselves better and to see beyond the prejudices and stereotypes. Today intercultural communication is considered a challenge, a new challenge: the more you know the culture of the other, the better we managed our communication. However, we must teach students to know their own culture or "mother culture" and open to other cultures first. Language and culture are closely linked: the language is soaked culture, every language is a carrier of culture. The language is not only an instrument of communication. In language there are also social practices, it is a reflection of cultural reality.

L'école est pensée et perçue comme une institution devant transmettre, en fonction de plusieurs paramètres (âge, programmes, buts à atteindre, idéologie...), des connaissances aux apprenants, développer leur intelligence et enrichir leur savoir. L'école algérienne, en particulier, se donne une mission aux multiples visages, elle doit former et éduquer le citoyen de demain et le doter des mécanismes de base de la connaissance.

En classe, l'apprenant Algérien apprend des langues étrangères entre autres le français. Au fur et à mesure de son apprentissage, de nouvelles compétences s'installent chez lui. D'une façon générale, c'est le langage qui va lui donner accès à la culture de l'Autre et en particulier aux différentes identités culturelles. En effet, quand on parle la langue de l'Autre, on comprend sa culture, donc on parle d'une « communication interculturelle » : relations qui s'établissent entre des personnes ou des groupes appartenant à des cultures différentes.

Donc, dans ce présent article nous allons voir la valorisation du capital culturel de l'apprenant Algérien grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère entre autres le français.

Le premier but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre et à parler et à écrire, mais aussi à communiquer ce qui va permettre aux apprenants de se confronter à d'autres cultures et de développer un esprit de tolérance, de respect de l'Autre et une compétence interculturelle.

Depuis l'indépendance le français a eu plusieurs statuts en Algérie : « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques » et depuis quelques années on lui a attribué celui de « langue étrangère ». En effet, le français a le statut de langue étrangère dans le contexte scolaire algérien, il s'agit d'une langue enseignée à des apprenants non francophones. Il est considéré comme un instrument de communication, un outil d'acquisition des sciences et des technologies et un moyen d'ouverture à l'Autre et au monde. Donc, l'objectif commun entre tous les enseignants est « enseigner à communiquer en français langue étrangère ».

La mondialisation, l'internationalisation des échanges et la naissance de différentes méthodologies et théories linguistiques ont contribué à l'avènement et à la diffusion du français langue étrangère comme discipline d'enseignement, ce qui a été souligné par Aline Gohard-Radenkovic :

Parallèlement à ce phénomène de planétarisation des communications techniques et humaines, des déplacements et de l'économie de marché se formule depuis une vingtaine d'années un autre phénomène : l'évolution des besoins en langues étrangères, qui se traduit par une demande croissante de l'apprentissage des langues occidentales de communication. Un marché des langues s'est constitué. En effet, on constate depuis une trentaine d'années l'affirmation d'un marché éditorial spécialisé dans la conception et la diffusion de méthodes de langues étrangères et de langues de professions [...] et d'ouvrages de didactique des langues, en particulier du français langue étrangère. Cette évolution démontre l'émergence d'un marché des langues croissant, de plus en plus étendu, de plus en plus diversifié, impulsant de nouvelles préoccupations didactiques, de nouvelles approches méthodologiques, et de nouvelles stratégies d'acquisition. (1999, p. 26-27)

Il est dit qu'une langue est dite étrangère quand elle est apprise ou acquise après la langue maternelle ou encore quand c'est une langue enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline : c'est le cas du français en Algérie. Selon Jean-Pierre Cuq :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : — la distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement relevée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue ; — distance culturelle, [...] deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre ; — la distance linguistique, [...] En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle [...] Le français est donc langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle langue étrangère » (2003, p. 150)

Apprendre une langue étrangère c'est être capable de comprendre des échanges oraux appartenant à plusieurs domaines : universitaires, professionnels...

De nos jours l'apprentissage du français langue étrangère est devenu inévitable. Louis Porcher précise que :

Le savoir-apprendre est une compétence scolaire décisive. On ne saurait croire qu'elle est innée. Apprendre est un savoir-faire, une compétence, une technique, donc aussi un métier. Le très célèbre « apprendre à apprendre » n'est pas seulement un slogan, c'est une réalité. Pour être un bon élève, il faut avoir acquis le savoir apprendre. La première tâche de tout enseignant est de développer chez l'élève cette compétence-là dans sa matière, ici apprendre une langue étrangère. L'enseignant ne saurait apprendre à la place de l'élève, il ne peut pas se substituer à lui. (1995, p. 27)

Il s'agit d'apprendre un système autre que celui de la langue maternelle du locuteur et acquérir ce qui est appelé en anglais des "*skills*" : « Aptitude, habileté » (Cuq, 2003, p. 222). Le locuteur va s'approprier un système linguistique tout à fait différent de sa langue maternelle. Comme il est souligné :

En matière de langue, une langue étrangère ne peut être apprise de la même manière que la langue maternelle : celle-ci est nécessairement présente comme élément de comparaison et d'appui, et il est impossible de faire abstraction de cette donnée. (Charmeux, 1996, p. 94)

Malgré l'arabisation instaurée progressivement en Algérie au lendemain de l'indépendance, les Algériens n'ont pas pu se passer de la langue française car ils sont très familiers avec cette langue qui est la première langue étrangère en Algérie qui est le deuxième plus grand pays francophone dans le monde après la France.

La société algérienne est plurilingue où la langue parlée est un mélange entre l'arabe dialectal (le darija), le berbère (chaoui, kabyle, mozabit...) et le français, ce qui nous amène à entendre beaucoup de mots français lorsqu'on parle en famille, avec les voisins et les amis. La plupart des Algériens s'expriment bien en langue française qui est d'une importance primordiale dans diverses circonstances de la vie quotidienne : situations familiales, activités commerciales, professionnelles...

De nos jours, l'apprentissage du FLE fait partie de l'horizon didactique actuel. Son enseignement ne cesse de se développer dans différents pays du monde entier, il vise à faire acquérir aux apprenants, futurs citoyens algériens, une compétence communicative qui leur permettra de s'exprimer et communiquer librement en français à l'oral et à l'écrit. Louis Porcher

affirme que « l'élève, tout en restant lui-même, s'ouvre sur un monde autre en l'intégrant au sien propre. C'est une sorte de métissage voulu, choisi comme une double nationalité intellectuelle » (1995, p. 68)

Il appartient donc, aux Algériens d'adapter l'école aux exigences d'un monde en devenir dans le but de son intégration dans la mondialisation et au sein d'un marché linguistique en pleine expansion. En Algérie il serait utile de souligner que l'enseignement / apprentissage du français représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. A travers cette langue, il s'agit de valoriser le capital culturel des apprenants comme l'a mentionné Monsieur Abdelaziz Bouteflika lors du discours d'installation de la Commission Nationale de la réforme du système éducatif algérien :

la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. (Bouteflika, 2000)

D'autre part, la notion de culture désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. L'interculturel connaît aujourd'hui une certaine vogue. Il est dit qu'on accède à la culture de l'Autre grâce à sa langue qui n'est pas considérée seulement comme un code linguistique. Donc, il ne suffit pas seulement de bien parler une langue mais il faut également savoir l'utiliser, il faut parler sa culture pour que « apprendre » devienne « comprendre ». En effet, apprendre à communiquer c'est apprendre à communiquer culturellement et plus on connaît l'Autre dans sa culture, plus on réussit. Selon Jean-Pierre Cuq, la notion de culture est définie comme :

Un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de

construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres). (2003, p. 63)

La communication interculturelle est toujours plus ou moins directement, une interaction entre les différentes collectivités sociales par les langues et les cultures interposées. C'est pour cette raison qu'il faut qu'on apprenne aux jeunes Algériens de communiquer avec l'Autre, d'accepter ce qu'il dit, à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés et des stéréotypes. De nos jours la communication interculturelle est considérée comme un enjeu, un nouveau défi : plus on connaît la culture de l'Autre, mieux on réussit notre communication. C'est une interaction entre des collectivités sociales différentes.

En revanche, on doit apprendre aux apprenants de connaître d'abord leur propre culture ou « culture maternelle » puis s'ouvrir sur d'autres cultures. La langue et la culture sont intimement liées : la langue et imbibée de culture, chaque langue est porteuse de culture. Le langage n'est pas seulement un instrument de communication, dans le langage on trouve aussi les pratiques sociales, c'est le reflet de la réalité culturelle.

Une question importante qu'on doit poser : Quelles relations doit-on établir entre cette langue et la culture qu'elle véhicule dans le contexte scolaire ?

L'école algérienne, qui se veut moderne et ouverte sur le monde, se voit obligée de suivre le cours des changements qui ont bouleversé le monde entier : faire acquérir aux apprenants cette langue qui véhicule une culture et des valeurs socioculturelles différentes que les siennes. Cette évolution a conduit à la reconfiguration des programmes des différents paliers pour l'adaptation des apprenants et leur insertion dans ce nouveau monde qui connaît différentes mutations. En effet, si le programme est conçu soigneusement, il est possible de s'attendre à ce que plusieurs expériences d'apprentissage conçues à l'intérieur de ces programmes rendent l'apprentissage plus facile à réussir.

Un Inspecteur de l'éducation nationale, Benmasbah Ali, montre que :

De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien : « Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais

aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples ». (Benmasbah, 2009)

Actuellement, l'école algérienne est confrontée à de nouveaux défis : former des citoyens (promotion de l'esprit de citoyenneté) et plus spécialement des citoyens plurilingues. C'est le système éducatif qui va prendre en charge cette pénible mission comme l'a précisé un journaliste en disant que :

Les efforts que consacre l'Algérie pour l'éducation des générations futures sont, de l'avis des spécialistes et des pédagogues, sans précédent, ils traduisent en fait « la volonté ferme » des responsables du secteur à faire de l'école « la pierre angulaire » du développement du pays dans tous les domaines, affirment-ils. (El Moudjahid, 2009)

C'est à l'enseignant d'aider l'apprenant à garder ses principes en s'ouvrant sur la culture de l'Autre. Il faut que l'apprenant sache que le fait d'accepter l'Autre ne veut pas dire l'imiter, c'est une question d'ouverture et de tolérance. Dans le milieu scolaire, il ne suffit pas de parler dans la langue de l'Autre mais il faut également parler sa culture car apprendre à communiquer c'est apprendre à communiquer culturellement. L'enseignement d'une langue étrangère doit permettre une maîtrise générale des compétences de communication tout en tenant compte de certaines spécificités (culturelles, sociales...) :

Dell Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq, 2003, p. 48)

D'après lui, pour communiquer, on doit se servir de la langue en fonction du contexte social et il ne suffit pas de connaître son système seulement. Même l'essayiste Montaigne affirmait que nul plaisir n'a pour lui sans communication. De son côté, Sophie Moirand identifie quatre composantes pour communiquer : une composante linguistique ; une composante référentielle ; une composante socioculturelle et une composante discursive :

Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

1. une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2. une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
3. une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations.
4. une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (Moirand, 1982, p. 20)

Disons à la fin tant qu'il y a diversité linguistique, il y a diversité culturelle et pour qu'il y ait échange culturel, il faut qu'il y ait contact entre les différentes langues et cultures. Et comme l'a bien montré Goethe en disant que celui qui ne sait pas plusieurs langues, il ne sait rien non plus de sa propre langue.

Références bibliographiques

- BENMESBAH A., 08/02/2009, « Algérie : un système éducatif en mouvement » (En ligne), page visitée le 28/11/2009, disponible sur <http://www.fdlm.org/fle/article/330/algerie.php>
- BOUTEFLIKA A., 13/04/2000, (En ligne), « Installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif » Palais des Nations, Alger, page visitée le 08/06/2010, disponible sur <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>
- CHARMEUX E., 1996, *Ap-prendre la parole*, France, SEDRAP.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 1999, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers de compétences linguistiques*, Allemagne, Peter Lang.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation.
- El Moudjahid*, 25/02/2009, « Algérie — Réforme du système éducatif : indicateurs positifs de l'amélioration du niveau dans tous les domaines » (En ligne) Page visitée le 16/05/2009, disponible sur <http://www.algerieautrefois.com/news/news.php?news=2668>

Internet et les représentations culturelles en classe de langue

Résumé :

Le nouveau programme de Français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). L'enseignement du FLE au secondaire vise la sensibilisation des apprenants aux technologies modernes. De cette manière, la classe de langue s'ouvre sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. Parmi les moyens dont dispose aujourd'hui l'école algérienne : internet, outil pouvant pallier le manque de moyens didactiques et pédagogiques indispensables à l'apprentissage du français. Nous nous demandons comment cet outil pourra aider l'apprenant à s'identifier et à identifier l'Autre. Nous pensons que dans une perspective actionnelle, l'apprenant considéré comme « acteur social » trouvera l'occasion de se faire comprendre et de comprendre l'Autre.

Abstract:

In a country where multilingualism and multiculturalism reign a society like the Algerian society, teaching languages especially teaching the French language should overtake these obstacles which resulted from the incompatibility that exists between the different systems of linguistic and also the cultural one of the languages contact. The TICE seems to be the best means for exploiting a language in a classroom and permits the learners of FLE to be identified and to identify the other through his language.

L'amélioration qualitative du nouveau programme de Français pour le secondaire, s'inscrivant dans le cadre de la refonte du système éducatif, doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). L'enseignement du FLE au secondaire vise comme objectif la sensibilisation des apprenants aux NTIC¹ et leur familiarisation avec les autres cultures pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. De cette manière, la classe de langue s'ouvre sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

L'école algérienne dispose aujourd'hui d'internet, outil pouvant pallier le manque terrible de moyens didactiques et pédagogiques indispensables à l'apprentissage du français. Les professeurs se plaignent toujours du manque de supports écrits, sonores, visuels et audio-visuels, et ils se trouvent la plupart du temps obligés de consulter Internet. Ces enseignants sont de plus en plus fascinés par ce moyen en raison des multiples possibilités d'exploitation pédagogique qu'il offre et des documents authentiques qu'il propose. De leur côté, les élèves fréquentent souvent les cybercafés pour effectuer des recherches en vue de la réalisation des projets pédagogiques proposés par le programme. Malheureusement, l'outil Internet n'est presque jamais utilisé pour servir l'enseignement/apprentissage.

Nous essayons à travers notre étude de comprendre cet état de fait, mais surtout nous nous intéressons à l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement de la langue et la possibilité de l'exploiter en classe du FLE à l'école. Nous nous interrogeons sur la place qu'occupe réellement la Toile dans le milieu scolaire et le rôle qu'elle remplit depuis son intégration. Nous nous demandons comment Internet peut être employé et intégré dans l'enseignement du FLE. Aussi, tentons-nous de dégager les compétences que permet de développer ce moyen chez les apprenants du français à travers les didacticiels et les exercices proposés. Nous insistons précisément dans cet article sur les possibilités qu'offre la Toile pour faire acquérir aux apprenants une compétence culturelle.

¹ NTIC : Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication

Malgré l'importance attribuée à l'enseignement des cultures par les concepteurs des nouveaux programmes l'interculturel demeure très marginalisé et selon Blanchet et Lounici (2007, p. 21): « il apparaît clairement qu'à la question des modalités d'enseignement des langues étrangères, l'école algérienne néglige largement la dimension interculturelle ». Ces auteurs ajoutent qu'

en fait, dans une perspective qui met l'accent sur la compétence communicative et sa maîtrise, l'enseignement des langues étrangères obéit au même principe: savoir communiquer dans une langue autre, sans prendre en compte les aspects interculturels. [...] Concrètement aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et manuels scolaires: c'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves.

Aujourd'hui, l'accès aux TICE permet à l'apprenant de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans, des contextes différents. Elisabeth Brodin (2002, p. 156) aborde les « interactions sociales via l'ordinateur » et parle des réseaux comme:

Facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entreprise des TIC.

Pour notre recherche nous consacrons un chapitre à l'analyse d'un site de langue. Ce travail s'inscrit dans deux perspectives: évaluer d'une part le fonctionnement technique et ergonomique du site, d'autre part le contenu linguistique et pédagogique qu'il propose. Nous voudrions ainsi participer au processus de la mise en œuvre d'un enseignement en ligne du FLE au secondaire.

Pour mener à bien cette étude évaluative, nous avons choisi de procéder à l'analyse du site PolarFLE² dont l'accès est facile et gratuit et dont les activités proposées nous semblent très intéressantes: Il s'agit d'un site d'apprentissage du français langue étrangère, organisé autour de la résolution d'une énigme. L'apprenant joue le rôle de l'assistant d'un inspecteur de police et doit résoudre l'enquête en quatre temps (« crime », « personnages », « interrogatoire », « arrestation »). Ce site nous semble convenir au niveau de nos apprenants et répond parfaitement à leurs besoins en FLE.

² Polar FLE — apprendre le français — cours et exercices de français, www.polarfle.com

Il ne s'agit pas dans cet article de présenter les résultats obtenus suite à notre analyse, mais de faire le point sur la manière d'aborder l'interculturel à partir d'un site de langue.

Lors de notre analyse nous nous sommes arrêtée sur le contenu culturel de certains exercices nécessaires à la résolution de l'énigme policière. Il est demandé à l'apprenant de bien conjuguer les verbes et de compléter les textes pour arriver à la description physique et morale des suspects au cours de l'enquête menée par l'inspecteur Roger Duflair. L'objectif de l'activité est bien indiqué : comprendre les habitudes de chaque personnage. Mais quelles habitudes ? Boire du vin, aller aux discothèques, être un Don Juan, adorer les cigares, écouter des genres musicaux spéciaux. Oui on parle de personnages français, mais aussi et implicitement de culture française. Selon Kok-Escalé (1998, p. 171-179) :

Si l'enseignement n'est pas explicitement un enseignement de civilisation française, celle-ci se trouve être [...] le premier support de l'apprentissage de la langue qui présente une façon française de voir les choses et facilite l'appropriation d'une certaine image de la France [...]. À ce stade l'enseignant doit prévoir d'autres activités afin de sensibiliser les apprenants à l'interculturalité.

Cet enseignement va permettre non seulement d'avoir des connaissances sur la culture de l'Autre, mais davantage il va contribuer à intégrer les futurs enseignants dans des interactions avec les individus de cultures différentes. Autrement dit, il ne s'agit pas pour l'apprenant d'apprendre une culture mais plutôt acquérir un savoir-faire et une compétence culturelle pour mieux appréhender la culture étrangère. En effet, comme le souligne G. Zarate, « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances » (1983, p. 98). Bien entendu, décrypter des faits culturels articulés dans la langue passe principalement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socioculturel de la culture cible.

L'apprenant en tant qu'acteur social dans une culture donnée use de ses représentations personnelles pour décoder la réalité étrangère. Ce sont ces représentations intrinsèques qu'il faut mettre continuellement à jour pour éviter de tomber dans la stéréotypie, qu'il faut conscientiser, dans le double but d'une part de leur ôter leur caractère d'évidence et de les déconstruire afin de les apprécier à leur juste valeur, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'un enseignement culturel.

Le contexte algérien : Culture et identité culturelle

S'identifier, dans un pays constituant un carrefour civilisationnel où règne une pluralité linguistique, cristallisée autour des composantes linguistiques comme l'Algérie, ne pourrait se réaliser qu'à travers l'identification de l'Autre.

Le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère (FLE) n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français.

Entre culture et identité : Définitions

La *culture* est définie comme étant :

un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (*comportement* incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). (Ph. Blanchet, 2004, p. 7)

Quant à *l'identité culturelle*, c'est un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes. Il s'agit aussi « d'un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes, dont les caractéristiques identitaires (notamment culturelles) se recourent en partie » (Ph. Blanchet, 2004, p. 7). Toute identité est fondamentalement dialogique :

elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. Cela entraîne que son affirmation est indissociable de la validation que lui apporte — ou que lui refuse — autrui. En d'autres termes, toute « image de soi » que propose le sujet est soumise à la reconnaissance d'autrui [...] l'appartenance à tel groupe social ne sera effective qu'à partir du moment où elle sera perçue comme telle tant par les membres du groupe concerné que par l'extérieur. (Ph. Blanchet, 2004, p. 10)

La Toile au service de l'interculturel

L'interculturel se nourrit principalement des échanges, des questionnements et des discussions entre individus/apprenants à partir de moments vécus ou de supports déclenchant la réflexion (attitudes, valeurs de l'autre culture et de la sienne). Autrement dit, il s'agit d'une démarche de prise

de conscience où l'on cherche à comprendre ce qui explique que chaque individu se conduise de manière différente (Demorgon, 2002, p. 8). L'apprenant peut donc distinguer les ressemblances et les différences de la culture cible et de la culture maternelle afin de privilégier une meilleure compréhension et une meilleure communication, d'apporter des modifications profitables, des enrichissements réciproques, d'éviter la schématisation, de tenir compte des particularismes et de ne pas figer l'identité. Comme le souligne M. Abdallah-Preteuille (2003, p. 14), il s'agit : « d'apprendre à voir, écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l'ouverture dans une perspective de diversité ».

L'enseignant et les apprenants trouvent sur Internet des documents plus ou moins « authentiques », avec un registre de langue plus ou moins standard, sur des thèmes plus ou moins familiers, aux contenus plus ou moins riches en informations, d'une longueur plus ou moins grande, etc. Nous avons donc noté une variété des genres, des supports, des discours oraux ou écrits. Internet fournit des données relatives à un très grand nombre de domaines de la vie quotidienne, sociale, politique, culturelle, etc. À ce sujet Lancin (2004, p. 8-9) considère la Toile comme moyen de connaissance et de découverte, les ressources en ligne telles que les échanges à distance (courrier électronique, forum) et les cyberenquêtes peuvent offrir à la classe des contenus d'apprentissage relevant de plusieurs contextes afin d'aborder l'interculturel. De son côté, Springer (2009, p. 25-34), dans sa réflexion autour des blogues communautaires, met l'accent sur la dimension sociale et interculturelle pouvant être explorée dans le cadre de projets éducatifs. Il souligne qu'

une pédagogie du dialogue interculturel par le biais du blogue communautaire, peut être mise en place assez facilement. Elle s'inscrit clairement dans la perspective actionnelle et la pédagogie du projet. Les élèves peuvent ainsi développer, grâce au dialogue interculturel, une compétence interculturelle variée et en développement. Cela suppose bien entendu une formation des enseignants aux TIC.

Le contexte plurilingue algérien oblige les responsables hommes politiques, pédagogues et réformateurs à mettre en place les moyens indispensables à la gestion de ce plurilinguisme en milieu scolaire. Ainsi le rôle de l'école consistera à amener les apprenants à réfléchir sur les langues en contact ou les langues de racines différentes. Grâce aux TIC, plus particulièrement la Toile, l'apprenant du FLE pourra agir sur les représentations sociales et les stéréotypes en faisant découvrir le plurilinguisme de ses camarades de classe et celui de l'Autre. Ces pratiques en ligne vont contribuer à faire

de l'apprenant un acteur social plurilingue et pluriculturel conscient de cette situation.

À l'issue de nombreuses recherches nationales et internationales qui ont pu mettre en avant l'intérêt que représente Internet chez un public d'enseignants d'apprenants de FLE, il paraît évident que cet outil est perçu positivement par ce public. Pour notre part, Internet peut constituer une réponse satisfaisante à la conception d'un cours abordant les thématiques culturelles, à l'accès et à l'apprentissage des connaissances culturelles. Il est donc indispensable de commencer à réfléchir sur les didacticiels de langue ainsi que les types d'activités réalisables lors de l'enseignement de la culture — civilisation en se basant sur Internet. Ces ressources doivent être : identifiables, pertinentes, accessibles et de préférence multilingues permettant à la classe de :

- mettre en relief la diversité interne de la langue et de la culture « cibles » ;

- repérer les ressemblances et les traits communs partagés par les langues et cultures et prendre en compte les différences et leur arbitraire ;

- maintenir comme objectif la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes (culturels et linguistiques) ;

- travailler sur les pratiques culturelles fondamentales du quotidien (l'alimentation, la structure familiale, les relations entre les sexes, les croyances, l'habitat, les rythmes de vie, etc.) ;

- utiliser des supports pédagogiques authentiques et des activités vraisemblables et contextualisées ;

- aborder les discours codifiés (écrits et oraux) ainsi que les règles de base de la communication sous toutes ses formes dans la culture cible.

Conclusion

Pour conclure, il faut dire que les objectifs de l'introduction des TIC dans l'éducation scolaire ne sont pas encore atteints. De ce fait, un grand rôle est attribué au Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation créé en 2003. Il sera question de garantir à tous les établissements scolaires, de manière équitable, et à la famille de l'éducation, de manière générale, les meilleures conditions d'accès à l'internet. En suite mettre à la disposition des encadreurs et des administrations des banques de données et des ressources. Quant aux contenus de formation, il faut penser à mettre en place une large

organisation d'experts pédagogiques et d'experts techniques pour lancer une production massive de cours qui seront mis dans un portail didactique sur internet. Ainsi, la Toile serait au service de l'enseignement du FLE dans toutes ses dimensions.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour unhumanisme divers*, Paris, Anthropos.

BEACCO J.C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

BLANCHET Ph., 2004, *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licences 2004/2005*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, en ligne : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf

BRODIN E., 2002, *Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes*, ALSIC, vol. 5, n° 2.

DEMORGON J., 2002, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos.

KOK ESCALLE M.-C.-J., 1998, « Civilisation française : de la langue à la culture », dans *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. Numéro spécial, Vanves, p. 171-178.

LANCIEN T., 2004, *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.

LOUNICI A. et BLANCHET Ph., 2007, « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie », dans ASSELAH-RAHAL S. et BLANCHET Ph. (Dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôles du français en contextes didactiques*, Fernelmont, E.M.E./ InterCommunications.

SPRINGER C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », dans É. ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde — Recherches et applications*, p. 25-34.

ZARATE G., 1983, « Objectiver le rapport culture maternelle/ culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, n° 181, p. 24-39.

« L'homme pluriel » entre langues et cultures. Cas des apprenants du CEIL de Biskra

Résumé :

Sommes- nous pluriel ou sommes-nous singulier ?

Avant de répondre à cette question il faut consulter le Larousse. « Pluriel » renvoie à *multiple* et « singulier » renvoie à *anomalie, bizarrerie...* Alors plutôt multiple ou plutôt bizarre ? Dans la première de couverture de *L'homme pluriel* de Bernard Lahire (2011), il est écrit : « Nous sommes tous porteurs d'une pluralité de dispositions, de façons de voir, de sentir et d'agir. ». Dans notre intervention nous essayerons de transposer cette pluralité au niveau des langues et des cultures. L'objectif étant de montrer qu'elle ne peut être que bénéfique pour l'apprenant des langues étrangères et qu'elle ne peut que lui faciliter l'accès à ces langues, sachant qu'en Algérie l'enseignement des langues étrangères, et notamment le français, est sujet à de multiples controverses. Enseigner et la langue et la culture serait-ce le remède à cette situation problématique ?

Abstract:

Are we plural or are we singular?

Before answering this question, you should consult Larousse. "Plural" refers to *multiple* and "singular" refers to *abnormal, bizarre...* So rather multiple or rather weird?

In the front cover of *the pluriel man*, of Bernard Lahire, it is written: "We are all holders of a plurality of layouts, ways of seeing, feeling and acting." In our article, we will try to implement this plurality in languages and cultures. The aim is to show that it can only be beneficial for learning foreign languages and it can only facilitate the access to these languages. Knowing that in Algeria the teaching of foreign languages, including French, is subject to much controversies. Teaching the language and the culture, is it the cure for this problematic situation?

« De quoi sommes-nous faits sinon de mots et de “façons” de parler? »

Andrée TABOURET-KELLER, 1996, p. 76

Dans mon intervention, je me pencherai sur l'axe de *l'apprenant au milieu du dispositif didactique*. Mon poste de coordinatrice pédagogique au sein du CEIL (Centre d'enseignement intensif des langues) de l'université de Biskra, m'a permis d'être face au phénomène de la pluralité des langues et la pluralité des cultures. L'enseignement que nous dispensons dans notre centre est inspiré du CECRL (Cadre européen commun de références des langues), nous proposons donc à nos apprenants la langue et la culture de cette langue. Exemple pour le français, l'apprenant se promène à Paris, visite le Louvre et regarde le film de Piaf *La vie en rose*, de même pour l'anglais, l'italien, l'allemand et l'espagnol.

Mon intervention tournera autour de la problématique suivante : L'apprenant algérien est-il conscient de l'importance de la notion de « Langue culture » ?

L'hypothèse que j'essayerai de confirmer par le biais d'une enquête au sein de notre centre est la suivante :

Nos apprenants n'ont presque aucune idée sur la culture française parce qu'on leur enseigne la *langue* et non pas la *culture*. Et aussi parce que le français n'existe plus comme avant dans le contexte socioculturel de ces apprenants.

Même au niveau des manuels scolaires, les allusions à la culture française sont peu fréquentes et quand elles existent, elles ne remplissent pas une fonction didactique par rapport à l'enseignement de la langue française.

Il est à noter que nos apprenants sont pour ces méthodes et la culture véhiculée par la langue qu'ils apprennent. J'essayerai dans mon intervention de faire le tour de la notion de la compétence plurilingue qui ne renvoie pas, d'après D. Coste à « une simple juxtaposition de compétences plus ou moins homologues et homogènes dans différentes langues, mais un ensemble composite, déséquilibré et dynamique de variétés relevant en effet de plusieurs langues, mais géré comme un capital complexe de ressources diversifiées » (2006, p. 15).

Enfin j'esquisserai le profil de *l'homme pluriel* de Bernard Lahire (2011), qui résumera en quelque sorte ce à quoi nous aspirons dans le domaine des compétences plurilingues et pluriculturelles.

La singularité du pluriel

Lors de mes lectures, j'ai été interpellée par la notion de *L'Homme pluriel* cité, notamment par D. Coste dans son exposé « Pluralité des langues, diversité des contextes : Quel enjeu pour le français ». Cette notion résume à elle seule l'essentiel des attentes des didacticiens en matière de langues. Lahire a esquissé en deux mots le profil de ce que devrait être tout apprenant ; voire tout être humain. Il y a tellement de ressources à exploiter qu'il faut désormais penser au pluriel et non pas au singulier. Il faut donc opter pour la pluralité des langues et des cultures. Propos que Lahire redessine lors d'une interview :

Je ne dirais jamais — et n'ai jamais écrit — que l'acteur individuel est, en tant que tel, obligatoirement et universellement pluriel. La bonne question à se poser est : Quelles sont les conditions sociales, historiques de production d'un acteur individuel *dispositionnellement* pluriel? [...] On voit très bien que ce qui introduit la pluralité des dispositions, ce sont des situations historiques telles que celles que nous vivons, des situations de concurrence socialisatrice ou éducative. Il ne s'agit donc pas de dire que « l'homme est pluriel » mais de se demander dans quelles conditions historiques un individu peut devenir pluriel et à quelle échelle d'observation le chercheur doit se placer pour mettre au jour ces phénomènes? (Duvoux, 2009, para. 4)

L'homme pluriel est donc un idéal à atteindre. Le tout est d'essayer de trouver comment l'atteindre. Il souligne le fait que la pluralité des contextes contribue à l'émergence de la pluralité des compétences chez l'individu.

Langue et culture, au pluriel

De par sa nature l'homme ne peut-être que pluriel. Le contexte dans lequel il vit est tissé de multitudes d'expériences et d'acquis dans divers domaines. Et chaque individu véhicule cette diversité voire cette pluralité qu'il partage avec les autres individus de sa communauté. Ce contact ne peut que développer les compétences plurilingues et pluriculturelles chez ces individus.

Il y a pluralité des langues sur un même espace à quelque niveau qu'on se situe : planète, continent, pays, région, ville. Et à chacun de ces niveaux, une telle diversité se trouve valorisée comme constitutive d'un patrimoine mondial, national, régional, etc. toute langue est désormais considérée comme dépositaire d'une

expérience collective, comme expression et vecteur d'une ou de plusieurs culture. (Coste, 2006, p. 15)

Le plurilinguisme opte pour une valorisation des compétences partielles. Il n'aspire pas à la maîtrise parfaite de plus d'une langue ; ce qui constitue une représentation plus réaliste comme le précise Coste. Il s'agit plus de s'approprier la langue étrangère et l'adapter au contexte de l'apprenant plutôt que de la maîtriser à la perfection et faire l'étalage quand le besoin est. Et comme il est impossible de dissocier la langue et la culture, on les associe au pluriel pour faciliter l'acquisition des langues étrangères. Yaguello le confirme, « Base de toute vie sociale, la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. » (1988, p. 19)

À propos de la langue

La langue est la facette la plus importante de la personnalité de l'être humain. Grâce à elle il est connu et reconnu ; et à cause d'elle il est ignoré, marginalisé, voire condamné. C'est une arme à double tranchant. Aussi a-t-elle longtemps été ciblée par les colonisateurs, qui ont compris qu'en combattant la langue, ils combattaient l'âme même des colonisés. Ce qui fut le cas de l'Algérie pendant la période coloniale. « Dès les premières années de la colonisation, une entreprise de décolonisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays. » (Taleb Ibrahim, 1997, p. 36)

Est-ce qu'on peut parler de compétences pluriculturelles sans s'assurer de l'installation de compétences plurilinguistiques ?

Le contact des langues ne sous-entend pas automatiquement la maîtrise des langues en question.

Qui véhicule l'autre ? Est-ce que c'est la langue qui véhicule la culture ou bien est-ce la culture qui véhicule la langue ? En fait, la langue véhicule la culture et vice versa.

À propos de la culture

Quand on parle de la *langue culture* et de *pluriculturalité*, qu'entendons-nous par culture ? Est-ce qu'on se réfère à la définition qui dit que c'est tout ce qui nous reste quand on a tout oublié ? Cette définition est un peu trop générale. La culture est beaucoup plus que des résidus de la mémoire après un acte d'amnésie soudaine. Elle oriente notre perception du monde et des peuples. Elle est une des charpentes de notre personnalité. Elle souligne le profil de l'individu sous tous ses angles. C'est cette importance

qui lui confère ce pouvoir de pérennité. D'où le recours des didacticiens à cette culture pour essayer de fixer les apprentissages, notamment en langues étrangères.

Bernard Lahire¹ évoque la culture, plus encore, il la provoque dans un ouvrage de 800 pages *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (2006).

Olivier Moeschler, sociologue de la culture et docteur ès sciences sociales de l'Université de Lausanne, en propose une synthèse et décrit l'ouvrage comme étant « un véritable pavé que Bernard Lahire jette dans la mare de la sociologie de la culture et des pratiques culturelles. » (2005, p. 57) À travers ses enquêtes, Lahire a réussi à catégoriser la culture par rapport aux classes sociales. Il décrit les consommations culturelles, les activités de loisirs et les styles de vie des individus. Il réussit à dégager trois classes socioculturelles :

— Une classe dominante dont les pratiques culturelles sont qualifiées, par Moeschler, de *légitimes* et dont la culture est qualifiée par Lahire de *cultivée* d'où l'expression « culture cultivée » et qui englobe la littérature, le théâtre, la musique classique, les musées...

— Une classe moyenne qui manifeste l'envie de se cultiver sans toutefois y parvenir et ne consomme que les arts « moyens » tels les romans policiers, la photographie...

— Une classe dominée dont les goûts sont *illégitimes*.

En observant la société à travers l'individu, Lahire évoque le sujet de la démocratisation de la culture et insiste à rendre cette culture accessible pour toutes les classes sociales. Bourdieu et Darbel, cités par Moeschler, expliquent que :

La culture n'est pas un privilège de nature mais qu'il faudrait et qu'il suffirait que tous possèdent les moyens d'en prendre possession pour qu'elle appartienne à tous. (Moeschler, 2005, p. 57).

L'homme se doit d'être pluriel, il ne devrait pas s'exiler dans une langue unique sous prétexte que c'est sa langue maternelle ou c'est celle de son pays. Il ne doit pas non plus rejeter une langue autre que la sienne parce qu'elle représente la langue de l'ennemi, comme c'est le cas d'une tranche d'algériens vis-à-vis de la langue française. La pluralité de l'individu est inévitable, du moment où il traverse une multitude d'expériences aussi

¹ Né en 1963, c'est un sociologue français, professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon et directeur de l'Équipe *Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* du Centre Max-Weber (CNRS).

différentes que les contextes où elles prennent place. Chaque individu est porteur de cette qualité plurielle. Nous avons tous plus d'une vision du monde, des choses et des personnes, nous traversons tous des expériences qui nous traversent parfois et qui nous enrichissent malgré nous. La pluralité nous envahi à notre insu. Être pluriel n'est pas un choix c'est une fatalité. Il ya tellement de ressources en l'être humain qu'il ne peut qu'être pluriel.

Plurilinguisme, pluriculturalité, mais qu'en est-il de la réalité algérienne dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères? En d'autres termes, peut-on affirmer qu'il existe, chez les apprenants algériens une compétence plurilingue et pluriculturelle?

Qu'est-ce que la compétence plurilingue/ pluriculturelle?

La compétence plurilingue consiste à connaître et à maîtriser, deux ou plusieurs langues. Les connaître non pas en termes de quantité, mais en termes de qualité. Ce qui importe en fait ce n'est pas le nombre de connaissances accumulées concernant cette langue mais la capacité de produire cette langue et le fait de se l'approprier et de s'approprier la culture qu'elle véhicule.

Il ne s'agit pas seulement de respecter et défendre la pluralité des langues, mais bien de faire en sorte que de plus en plus d'acteurs sociaux soient à même d'apprendre et d'utiliser plus d'une langue « étrangère ». (Coste, 2006, p. 14)

Les auteurs de *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, mettent l'accent sur l'importance de ce brassage entre langue et culture et propose une définition du contact des langues : « La notion de contact des langues met directement l'accent sur les processus développés lors de la rencontre de langues, mais aussi de cultures » (Detrie, Siblot et Verine, 2001, p. 61)

Le rôle du contexte dans l'installation des compétences plurilingues et pluriculturelles

Il est primordial de prendre en compte le contexte dans lequel se développe la tendance plurilingue, car c'est ce qui aidera, ou non, à l'épanouissement des aspects culturels.

Une question se pose: Le contexte social et aussi économique, en Algérie d'aujourd'hui est-il favorable à l'épanouissement de la culture française? Le (les) contexte(s) algérien(s) est (sont) -il(s) favorable(s) pour une pluralité des langues et des cultures?

La didactique des langues doit s'adapter au contexte d'apprentissage et au profil socioculturel de l'apprenant, chose peu évidente, vu la diversité et la complexité du contexte en question. Bernard Lahire, cité par D. Coste, le souligne clairement. « Pluralité des langues, diversité des contextes, parcours et trajectoires complexes des acteurs sociaux, instances multiples de socialisation de l'homme pluriel. » (Coste, 2006, p. 14)

Les français eux-mêmes et pendant très longtemps, ont combattu les langues régionales en France. Insistant ainsi sur l'emploi exclusif de la langue française. Ils se voient aujourd'hui obligés de changer de position vis-à-vis du plurilinguisme.

Le pays qui s'est longtemps affirmé comme quasiment monolingue, à quelques survivances dialectales près, se présente officiellement aujourd'hui, sous l'aspect de la pluralité. Ce qui était le plus souvent désigné « dialecte », quand ce n'est pas « patois » (y compris par les locuteurs concernés), a été requalifié de « langue régionale », avant qu'un rapport récent n'en fasse des « langues de France » et n'en recense près de 80. (Coste, 2006, p. 14)

Expérimentation

En utilisant une approche statistique, je vais essayer de dégager le profil culturel des apprenants par rapport au français et donc à la France.

Lors du test d'accès que nous avons programmé pendant le mois de septembre et qui comporte une épreuve écrite et une épreuve orale, j'ai introduit dans l'oral des questions d'ordre général sur la culture française :

— Que savez-vous de la culture française ?

— Pouvez-vous citer :

Un titre de roman français ;

Un écrivain français ;

Un poète français ;

Un chanteur français ;

Un acteur français ;

Un peintre français ;

Une ville française ;

Un monument célèbre en France ?

77 apprenants ont été soumis à cette évaluation.

Profil sociolinguistique des apprenants

Les apprenants fréquentant le CEIL de l'université de Biskra présentent un aspect hétérogène à plus d'un niveau. Sur le côté social, ils appartiennent à

des classes différentes et exercent des métiers différents, en effet, il y a des médecins, des architectes, des étudiants, des plombiers, des chômeurs...

Sur le côté linguistique, le test d'accès révèle leur appartenance au niveau A1, A2, et même B1. Sachant qu'en ma qualité de coordinatrice pédagogique, j'ai dû proposer un niveau d'initiation A1.1, parce que la plupart des apprenants n'arrivaient pas à suivre le niveau A1.

Sur les 77 apprenants, beaucoup ont été incapables de citer, ne serait-ce qu'un élément de la liste donnée. En fait, ils étaient incapables de parler français et se sont exprimés en arabe sachant qu'une grande partie de ces apprenants sont des étudiants dans les différents départements de l'université, dont celui des langues étrangères.

Bien qu'ils aient traversé les 09 ans de français au primaire, au moyen et au lycée, ces apprenants semblent avoir été imperméables à toute trace de la langue française. De ce fait, ils n'ont rien retenu des aspects culturels relatifs au français.

Résultats de l'expérimentation

1. Roman	Réponse négative → 67 (87.01 %)	Les Misérables → 03 Le Rouge et le Noir → 01 Le fils du pauvre → 01 Les filles de joie → 01 L'alchimiste → 01 Le petit prince → 03
2. Auteur	Réponse négative → 57 (74.02 %)	Victor Hugo → 13 Stendhal → 01 Mouloud Feraoun → 02 Paulo Coelho → 01 Yasmina Khadra → 01 Saint Exupery → 02
3. Poète	Réponse négative → 74 (96.10 %)	Victor Hugo → 02 La Fontaine → 01
4. Acteur	Réponse négative → 77 (100 %)	/

5. chanteur	Réponse négative → 54 (70.12 %)	Mariah Carey → 01 Lara Fabian → 03 Céline Dion → 08 Enrico Macias → 01 Zaho → 01 La Fouine → 03 Célébration → 01 Cherifa Louna → 01 Julio Iglésias → 01 Diam's → 02 Amel Bent → 01
6. Peintre	Réponse négative → 77 (100 %)	/
7. Ville	Réponse négative → 17 (22.07 %)	Paris → 32 Marseille → 07 Lille → 01 Toulouse → 04 Lyon → 13 Nice → 02 Saint Etienne → 01
8. Monument	Réponse négative → 54 (70.12 %)	Tour Eiffel → 23

Lecture des résultats

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que le nombre des réponses négatives dépasse de loin celui des réponses positives. D'ailleurs les chiffres parlent d'eux-mêmes.

— *Question 01 : Pouvez-vous citer un titre de roman français ?*

87.01 % des réponses sont négatives. Les apprenants appartenant à cette tranche n'ont aucune connaissance dans le domaine de la littérature française ni dans celle écrite en français. Est mis en cause à ce niveau, le contexte socioculturel dans lequel évoluent ces apprenants. Un contexte où la langue française est de moins en moins présente. 10 apprenants ont quand même pu citer quelques titres : *Les Misérables*, *Le Rouge et le Noir*, *Le Fils du pauvre*, *Les Filles de joie*, *L'Alchimiste*, *Le Petit prince*. Mais ce nombre ne représente que 7.7 % de l'ensemble des apprenants.

— *Question 02 : Pouvez-vous citer un auteur français ?*

74.02 % des réponses sont négatives et seulement 20 réponses positives mais pas vraiment diversifiées puisque 13 apprenants ont cité Victor Hugo. Les autres ont proposé : Stendhal, Mouloud Feraoun, Paulo Coelho, Yasmina Khadra, Saint-Exupéry. Ce qui représente 25.97 % de l'ensemble des apprenants.

— *Question 03 : Pouvez-vous citer un poète français ?*

96.10 % des réponses sont négatives, le domaine de la poésie est ignoré par les apprenants. Deux d'entre eux ont cité Victor Hugo et un a cité La Fontaine. C'est-à-dire 3.89 % de réponses positives.

— *Question 04: Pouvez-vous citer un acteur français?*

100 % de réponses négatives. Aucun apprenant n'a réussi à donner un nom d'acteur français.

— *Question 05: Pouvez-vous citer un chanteur français?*

70.12 % de réponses négatives, et 29.87 % de réponses positives. En matière de chanson française, les apprenants semblent en relation avec le milieu. Exception faite pour l'apprenant qui a cité Mariah Carey (chanteuse américaine qui ne chante qu'en anglais).

— *Question 06: Pouvez-vous citer un peintre français?*

100 % de réponses négatives. Les 77 enquêtés n'ont aucune information concernant les peintres français.

— *Question 07: Pouvez-vous citer une ville française?*

77.92 % de réponses positives grâce à Paris, cité par 32 apprenants, néanmoins 17 n'ont pas donné de réponses.

— *Question 08: Pouvez-vous citer un monument célèbre en France?*

23 apprenants ont cité la Tour Eiffel. 54 apprenants n'ont donné aucune réponse, ce qui représente 70.12 %.

Analyse des résultats

À travers ces chiffres, nous pouvons constater l'écart considérable existant entre nos apprenants et la culture française. Sachant que ce même écart existe par rapport à la langue française. Il ya donc absence presque totale d'une compétence pluriculturelle, due à l'absence de la compétence linguistique chez les apprenants algériens en général et ceux du CEIL de l'université de Biskra, en particulier. Néanmoins l'enseignement de la langue culture est un bon moyen pour l'acquisition des compétences plurilingues et pluriculturelles. Les apprenants du CEIL qui ont accédé aux niveaux supérieurs le confirment.

Petite parenthèse

Les méthodes utilisées au CEIL de l'université de Biskra sont inspirées du CECRL (Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), qui constitue une base européenne pour l'enseignement des langues étrangères, il adopte « une démarche commune dans le domaine culturel. » (CECRL, 2001, p. 9.) Le CECRL favorise l'interaction entre différentes langues plutôt que la maîtrise quasi-totale d'une ou plusieurs langues. Il contribue ainsi à la promotion du plurilinguisme. Le CECRL encourage la diversité culturelle qui a trait à l'identité des individus aussi a-t-il dressé des niveaux de compétences en relation avec l'écrit et l'oral...

Conclusion

La mondialisation a des incidences directes sur le processus d'apprentissage des langues étrangères. Un domaine riche et foisonnant dont l'étude contribue à l'enrichissement du plurilinguisme.

Apprendre une langue par le biais de sa culture, c'est dépasser les frontières linguistiques pour pénétrer dans la dimension culturelle, afin de mieux s'imprégner de cette langue et pouvoir se l'approprier. En fait la culture sert à fixer les apprentissages linguistiques.

C'est pour toutes ces raisons que les politiques linguistiques ont changé à l'égard de la pluralité des langues. Désormais, elles prennent ces langues en charge et font en sorte de d'installer cette pluralité dans leur système éducatif. Néanmoins, avant d'être installées, ces compétences plurilingues ont besoin d'être étudiées et planifiées.

Dès lors des interrogations s'imposent : comment implanter cette nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte scolaire ? Quel est le poids du contexte dans le processus d'appropriation des langues et des cultures ? Enseigner les langues cultures serait-ce la solution à l'échec linguistique en Algérie ?

Références bibliographiques

- COSTE D., 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes : Quel enjeu pour le français ? », dans V. CASTELLOTTI et H. CHALABI, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, éd. L'Harmattan, Paris., p. 11-25.
- DETRIE, C., SIBLOT, P, VERINE, B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, éd HONORÉ CHAMPION, Paris.
- DUVOUX N., 2009, *La fabrication sociale d'un individu*, entretien avec Bernard Lahire, dans <http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html>
- MOESCHLER O., 2005, Résumé de l'article : « Bernard Lahire (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* », dans *Carnets de bord*, no 8, p.57-60. Sur le site : http://www.unige.ch/ses/socio/carnets-de-bord/revue/pdf/8_76.pdf
- TABOURET-KELLER A., 1996, *Maison du langage*, Montpellier, Presses de l'Université Paul Valéry.
- TALEB IBRAHIMI, K., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, les éditions El hikma.
- YAGUELLO M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Éditions du Seuil.

Axe N° 2
Contacts de langues (L1/L2)
et méthodologie d'enseignement

De la langue maternelle aux langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

Résumé :

Notre travail essaie de répondre à la question : « comment apprend-on une langue étrangère ? » Une bonne partie de nos réflexions porteront sur le rôle attribué à la langue maternelle dans cet apprentissage. Le contexte algérien plurilingue constitue une ressource pour la découverte par les apprenants de la manière dont les langues sont distribuées et, partant, une base pour le développement de différentes compétences de communication. La classe de FLE se donne pour but de permettre aux apprenants d'approcher leur propre plurilinguisme en leur faisant découvrir comment leurs langues se distribuent en fonction des situations d'interlocution. Les apprenants issus d'un contexte plurilingue, de par leur confrontation quotidienne avec les alternances codiques, devraient être particulièrement réceptifs à un travail sur les formes et les usages linguistiques. Il apparaît fructueux de faire réaliser aux apprenants des activités par lesquelles ceux-ci seraient amenés à identifier et à comprendre la distribution de leurs différentes langues. Les apprenants observeraient comment, dans différentes situations, ils pratiquent différentes langues et comment ces situations déterminent leurs choix linguistiques. Nous proposons de réaliser en classe des activités par lesquelles les apprenants observeraient leurs pratiques linguistiques afin de découvrir comment celles-ci sont déterminées par les situations de communication. Ils pourront découvrir les façons dont ils utilisent leurs différentes langues selon les situations dans lesquelles ils se trouvent : quels sont les cas où l'apprenant algérien utilise le français, l'arabe, le berbère ? Pourquoi dans telle situation parle-t-il telle langue ?

Abstract:

Foreign language acquisition raises the issue of the differences between mother tongue and foreign languages acquisition processes. Another issue concerns the influence of mother tongue characteristics on the acquisition of a foreign language. This work attempts to answer the question: "How do we learn a foreign language?" A large portion of this paper is devoted to the questioning of the role of mother tongue in the learning process.

Lorsque nous soulevons le problème de l'acquisition d'une langue seconde, la grande question qui vient à l'esprit est : en quelle mesure cette acquisition diffère-t-elle de l'acquisition de la langue maternelle ?

Cette première grande question entraîne une seconde : en quelle mesure les caractéristiques spécifiques de la langue maternelle vont-elles influencer sur l'acquisition de la langue seconde ?

Les modes spécifiques d'acquisition

La langue maternelle et les langues étrangères ne s'acquièrent pas de la même manière. Alors que l'acquisition de la langue maternelle coïncide avec celle du langage en général et implique l'enfant dans sa totalité, l'acquisition de la langue étrangère est un cheminement qui va d'un système de signes à un autre.

Ce passage présuppose que le sujet établit une distinction entre sa langue maternelle et le langage en général, c'est-à-dire qu'il ne voit dans celle-là qu'une réalisation parmi d'autres d'une faculté plus générale.

Pour un unilingue, cette distinction est une véritable rupture épistémologique ; si elle n'a pas lieu, l'acquisition est largement compromise. C'est d'ailleurs peut-être ici que se trouve une des clés qui permettent d'expliquer le phénomène d'interférence dans l'acquisition des langues. Les apprenants en difficulté sont souvent des personnes qui persistent à plaquer des catégories et des schémas propres à leur langue maternelle liée à la structuration du champ perceptif, à la formation des concepts et au développement de la conscience. La langue constitue l'outil principal de la découverte de l'individu lui-même et d'autrui, de la réalité et de la rationalité.

L'acquisition tardive d'une langue seconde implique une reconstruction du mode d'appréhension du réel, une restructuration, une transformation du rapport langage/connaissance. Elle engendre une rupture de cette relation.

Apprendre une autre langue (L.E) suppose bien autre chose que l'application d'un nouveau répertoire d'étiquettes à une réalité préexistante, elle signifie une remise en question d'une conception du monde, des relations entre les valeurs et des formes linguistiques.

Il ne peut s'agir d'une simple superposition de deux systèmes linguistiques. L'apparition du nouveau système ébranle, perturbe sérieusement le précédent. (Hamer et Blanc, 1983, p. 350)

À l'instar de ce qui se passe à l'intérieur d'un système en construction où chaque élément nouveau modifie l'ensemble qu'il constitue, l'apparition d'un nouveau système déstabilise le premier.

La rupture entre formes et valeurs apparaît comme une opération fondamentale de l'acquisition d'une langue seconde.

Apprendre une L2 exige une prise de conscience et une restructuration des valeurs où des opérations sous-jacentes à la L1 restées jusqu'ici implicites et inconscientes.

D'une certaine façon, la nouvelle acquisition remet en question la compétence du sujet en L1 dans la mesure où une difficulté surgit au niveau d'un comportement complètement automatisé et par là non problématique. On a souvent observé chez les apprenants l'émergence de doutes sur leur propre compétence en langue maternelle, une sorte d'impression de ne pas apprendre une langue nouvelle mais de désapprendre la leur.

La reconsidération des connaissances antérieures manifestée parfois par une régression, un passage à vide de l'apprenant, souvent ressentis négativement, apparaît dans une conception cognitive de l'acquisition, comme un passage obligé, comme un tremplin dans la construction d'une L2.

Rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2

Il faut noter ici l'importance de la rupture épistémologique qui s'est opérée par rapport à la conception psycholinguistique issue du structuralisme et du béhaviorisme.

Dans une perspective structurale, ou formelle, il est question que chaque langue est une entité en soi, irréductible à un autre système, dans la mesure où elle est une catégorisation spécifique de la réalité.

L'accent est alors mis sur la différence, sur l'altérité de la L2 par rapport à la L1

Cette altérité est perçue négativement, c'est-à-dire que le recours à la L1 encourage les interférences et par là, les fautes. Il convient par conséquent d'établir une cloison entre une langue et une autre.

Dans cette optique, apprendre une L2 signifie faire table rase de ses connaissances linguistiques antérieures, à savoir oublier sa L1 pour que l'accès à la L2 soit possible. D'où les nombreuses méthodologies qui

prônaient dans les années 1960/1970 le bannissement de tout recours à la L1 en classe de langue, la modification des habitudes linguistiques.

Dans cette perspective, éviter le recours à la L1 implique une rupture avec le monde des représentations et par là de réflexion métalinguistique ou grammaticale. La L2 constitue alors un savoir que l'on va déverser sans douleur dans un esprit, vierge de tout a priori, et de tout repère linguistique, de toute hypothèse et prêt à recevoir la nouvelle « manne » linguistique. Le cerveau est considéré alors comme un instrument passif, un pur transmetteur, un simple relais des informations provenant de l'expérience.

Ces quelques remarques doivent servir à mieux mettre en évidence le rapport entre l'approche béhavioriste de l'acquisition d'une L2 et le refus de recours à la L1, d'une part, et celui de la conception cognitive de l'attribution d'un statut important à la L1, d'autre part.

Le recours à la L1 ne signifie pas ici le refus de l'altérité¹ des systèmes, mais l'octroi d'un autre statut à cette altérité.

L'approche cognitive va redonner un statut au cerveau en lui conférant un rôle relativement autonome qui lui permet de participer activement à l'exploration du champ sensoriel et perceptif et qui ne se contente pas de transmettre les données de l'expérience, mais les transforme, les restructure, en bref, les catégorise². Par conséquent, il sera considéré comme étant capable de gérer l'altérité des systèmes.

L'interférence ne sera plus envisagée comme un simple calque de L1 et L2, mais comme un problème à résoudre nécessitant un passage par le monde des représentations. Or, si ce principe est généralisable à L1 et L2, l'objet, lui, sera spécifique dans l'une et l'autre des constructions.

Les catégories et les repères, soit les règles sur lesquelles va se fonder la construction de la L2 vont bénéficier d'un ensemble de possibilités plus riches.

Le cadre de référence comprendra à la fois le système de L1 éventuellement d'autres L2, la partie déjà maîtrisée de la L2, c'est-à-dire des règles originales spécifiques du système à un moment donné de son développement.

Dans ce sens, la construction d'une L2 présuppose une contribution importante de la L1 dans l'élaboration d'un nouveau modèle de la réalité s'effectue à travers la référence culturelle que représente la L1.

¹ Altérité : changement, fait d'être autre, caractère de ce qui est autre.

² Catégorise : segmenter la chaîne parlée en éléments discontinus et les classer selon les catégories grammaticales ou lexicales selon les propriétés distributionnelles que ces segments possèdent.

Fonction interprétative de la L1 et de la L2

Les éléments acquis du système de la L2 déterminent la représentation de la L1. Le statut de L1 est modifié par le passage à un nouveau système. Il se trouve remis en question et soudain même conçu comme objet. D'une pratique largement inconsciente et automatisée, la L1 devient un objet de réflexion qui perd soudain de son évidence première.

Ainsi l'apprentissage de la L2 détermine une double catégorisation qui selon Lüdi et Py (1986) se spécifie en une catégorisation de la L2 par la L1 puis en une recatégorisation de la L1 par la L2.

C'est dans cette optique que chacune des deux langues a pour l'autre une fonction interprétative. Ajoutons que cette fonction interprétative se manifeste à tous les niveaux d'analyse langagière : niveau linguistique, discursif, interactionnel et encyclopédique.

Il y a cependant une différence très importante entre les restructurations de la langue et celles des règles de communication.

Les premières sont visibles, pour la plupart, sous la forme de fautes ou d'accent étranger. Les redondances propres à la communication verbale permettent souvent à l'interlocuteur de pallier les incompréhensions, alors que dans le cas des règles d'interaction et du savoir encyclopédique, les restructurations sont à la fois moins apparentes et plus difficiles à pallier.

Les malentendus proviennent précisément du fait que les locuteurs n'en ont pas conscience.

À titre d'exemple de règles communicatives spécifiques pouvant susciter des interférences problématiques, prenons les cas des réponses en oui/non en français et en malgache.

« Ne penses-tu pas faire ce travail tout seul ? » Le francophone répondra « non » s'il ne peut pas le faire, alors que le Malgache utilise « oui » dans ce cas, le Malgache se conforme à la loi logique qui veut que la relation affirmatif/négatif équivaut à une négation et la relation négatif/négatif à une affirmation, alors que le francophone s'écarte de ce principe, une réponse négative à une question négative impliquant la négation de l'action.

La méconnaissance de ces pratiques discursives peut, à l'évidence, engendrer de réels malentendus. Quant au niveau encyclopédique, les représentations que nous avons du temps et de ses découpages ne sont pas universellement partagées.

Autre exemple :

L'énoncé : « Venez prendre un café ! » signifie en Algérie : « boire un café noir arrosé d'un verre d'eau », signifie en Suisse « une invitation

pour une rencontre rapide après avoir mangé » et signifie en Allemagne : « une rencontre assez longue avec gâteaux ».

Il devient donc nécessaire de demander des précisions. C'est un exemple de communication ratée, malgré la maîtrise linguistique. Aujourd'hui, le recours à la L1 est conçu comme un processus prioritaire pour construire la L2.

Articulation des niveaux linguistiques et communicatifs

Désormais, la L1 joue le rôle de tremplin dans l'acquisition L2 il convient de s'interroger sur la nature de celle-ci. À travers notre L1, nous avons appris à donner une forme particulière au langage. Maîtriser sa L1, c'est savoir, dans une langue particulière, comment s'y prendre pour produire du sens.

Dans cette perspective, apprendre une L2 revient à découvrir comment cette potentialité se réalise dans une nouvelle langue. La prise de conscience de cette potentialité en L1 et sa redéfinition ensuite dans les formes spécifiques de L2 constituent les deux opérations majeures de l'apprentissage.

Hierarchisation des compétences linguistique et discursive

Des études récentes sur le développement des compétences métalinguistiques de l'enfant définissent quatre modes spécifiques³.

1. Confusion entre le signe et son référent : (un enfant invité à trouver un mot long a produit : *le train*) ;

2. Prise en compte des contraintes situationnelles (*ne pas marcher sur la pelouse* : est une phrase si elle apparaît sur un panneau dans un parc) ;

3. Prise de conscience des relations sémantiques (*il safé un rajus*, n'est pas une phrase parce que cela ne veut rien dire) ;

4. Jugement portant sur la pertinence formelle (*Mohamed a apporté...* n'est pas une phrase parce qu'il y manque un C.O).

L'apprenant qui aborde un nouveau système linguistique en milieu institutionnel est censé avoir développé explicitement ces stades successifs, les avoir dépassés et articulés. Or, seul le dernier stade semble réactivé en situation d'apprentissage de la L2.

Dans l'acquisition de la L2 les processus discursifs et interactifs semblent posés a priori ; ils fonctionnent comme moules, comme formats dans

³ Voir Berthoud-Papandropoulou A.-C., 1980, et aussi ALBER, J.-L., PY, B., 1985.

lesquels se construisent les unités linguistiques, et non en soi comme objet à construire ou à reconstruire.

Conclusion

En didactique des langues étrangères, on insiste aujourd'hui sur l'équation qu'il faut négocier des règles de discours, c'est ainsi prendre la communication à la fois comme objet et comme lieu de l'acquisition, c'est apprendre à communiquer en communiquant.

Dans une approche structuraliste et béhavioriste les opérations linguistique et communicative sont apprises par imitation, répétition et création d'automatismes.

Dans une approche cognitive, au sens chomskyen, seule la composante linguistique mérite une attention particulière, les opérations discursives, attribuées à la seule performance n'apparaissent pas comme objet d'analyse. Les opérations communicatives sont surajoutées. Les premières résultent d'une réactivation des règles déjà maîtrisées en L1, alors que les secondes sont, elles objet d'une construction ou d'une reconstruction.

Dans une approche fonctionnelle les deux approches sont intégrées dans une relation étroite d'interdépendance. Cette dernière conception vise à réactiver simultanément les différentes stratégies : pragmatiques, sémantiques et syntaxiques que nous avons progressivement mises en œuvre dans le développement de notre L1.

Ce qu'il convient de réactualiser, ce ne sont pas des opérations spécifiques de notre L1, mais des stratégies utilisées dans la construction implicite de ces opérations, ceci permettant de souligner une fois encore la nature abstraite et élémentaire de ce qui peut apparaître à l'intersection des langues, de ce que l'on conviendra de dénommer les opérations généralisables.

Références bibliographiques

ALBER J.-L. et PY B., 1985, « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du département des langues et des Sciences du Langage* 1, Lausanne Université, p. 30-47.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU A.-C., 1980, *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Genève, Imprimerie nationale

BERTHOUD A.C, 1982, *Activité métalinguistiques et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands*, Berne, Peter Lang.

HAMERS J.F et BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre MARDAGA.

- VERDELHAN-BOURGADE M., 1983, « Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue Française*, no 70, p. 72-86.
- PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans PY B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère* (Actes du colloque, Neuchâtel, 1982), Encrages, Université de Paris VII, p. 17-45
- PY B., 1980, « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'Interlangue », *Encrages*, numéro spécial, Université de Paris VII, p. 47-78.
- PY B., 1984 [1980], « Présentation des Actes du colloque sur l'acquisition d'une langue étrangère » (Neuchâtel, 1982), *Encrages*, Université de Paris VII, p. 7-16.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

La morphologie du système verbal du français à l'épreuve du fonctionnalisme d'André Martinet et de la théorie néo-khalilienne de Abderrahman Hadj-Salah. De quelques réflexions sur une application comparée en didactique du français.

Résumé :

Dans l'apprentissage de la langue française, l'une des difficultés majeures est son système verbal. Au niveau formel de la langue, l'apprenant a affaire à une structure verbale riche en variations morphologiques, mais de là complexe, et au niveau sémantique – hormis le cas du « passé simple » qui a exclusivement une valeur de temps accompli – à une polysémie de chacune des valeurs de temps du système qui alterne, selon le contexte avec la modalité verbale de « l'aspect » en opposition totale avec elles. Nous n'aborderons, ici que la structure formelle du système verbal du français en notant bien que si l'écolier français, quand il apprend à manipuler la morphologie verbale de sa langue, rencontre des difficultés inhérentes au système, l'écolier algérien devra faire face, en plus, à l'interaction, dans sa conscience linguistique avec des spécificités qui déterminent le sien. Et là encore, sciemment, pour ne pas compliquer cette analyse, nous n'entrerons pas dans la complexité sociolinguistique qui le détermine. Dans un premier temps, nous présenterons le système verbal du français tel qu'il apparaît dans la Grammaire fonctionnelle du français d'André Martinet, et dans un second temps, nous le mettrons à l'épreuve de la théorie néo-khalilienne de Abderahmane Hadj-Salah. C'est à l'issue de ces deux points de vue sur cette page de la grammaire française que nous mènerons une réflexion. Linguistique : elle nous permet de comparer deux traditions de pensées sur un même objet, ici, le Français. Didactique : on est, de ce fait, à même de créer et de construire des opérations d'apprentissage, certainement plus adéquates.

Abstract:

One of the major difficulties inherent to the learning of the French language resides in its verbal system. At the formal level, the learner faces a verbal structure both rich in morphological variations and complex, and at the semantic level – except for the « simple past » which has a value of completed time – various meanings for each of the time values of the system which alternates, according to the context, with the

verbal modality of «aspect» in total opposition to them. We shall deal only with the formal structure of the French verbal system, pointing out that when the French pupil handles the verbal morphology of his language, and meets difficulties, which are inherent to the system, the Algerian pupil will have to face, in addition, the interaction within his linguistic conscience with specificities, which characterize his language. Here again, we shall not complicate the picture by considering the sociolinguistic aspect which determines it. In a first stage, the French verbal system will be introduced, as it appears in André Martinet's *Grammaire Fonctionnelle du Français*, and in a second stage, will be put to the test of Abderrahmane Hadj-Salah's neo-khalilian theory. Our reflexion will thus stem from these two points of view on this particular aspect of French grammar. Linguistic: it allows us to compare two traditions of thought about the same object: French. Didactic: hence, we can create and construct learning processes, which will certainly prove to be more adequate.

« Quant au motif qui m'a poussé, il était fort simple. Aux yeux de certains, j'espère qu'il pourrait par lui-même suffire. C'est la curiosité,- la seule espèce de curiosité, en tous cas, qui vaille la peine d'être pratiquée avec un peu d'obstination : non pas celle qui cherche à s'assimiler ce qu'il convient de connaître, mais celle qui permet de se déprendre de soi-même. Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon et autant que faire soit peut, l'égarement de celui qui connaît ? Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. »

Michel FOUCAULT

Certains enseignants de linguistique oublient trop souvent de dire à leurs étudiants — hormis son enseignement — l'usage que l'on peut bien faire de cette science. Ils commencent généralement leurs cours par un historique ou par une présentation générale des théories modernes de la linguistique avant de s'engouffrer dans l'abstraction de leurs concepts. Et cela sans se préoccuper outre mesure de leur faisabilité dans la réalité pratique. D'où un enseignement de la linguistique pour la linguistique et pédagogiquement un échec puisqu'à cette issue, la majorité des étudiants est incapable, sur le terrain, d'investir ses connaissances et de saisir

scientifiquement parlant, dans le concret de la complexité des phénomènes linguistiques, la valeur relative de telle ou telle théorie pour l'appréhender.

Aussi, dans ce discours que nous allons faire, entendrez-vous deux voix. Celle du linguiste soucieux de l'adéquation de la théorie aux phénomènes qu'il tente de décrire et d'expliquer et celle du didacticien qui de là construit des opérations d'apprentissage spécifiques.

Dans l'apprentissage de la langue française par exemple, l'une des difficultés majeures est son système verbal. Au niveau formel de la langue, l'apprenant a à faire à une structure verbale riche en variations morphologiques mais de là complexe, et, au niveau sémantique — hormis le cas du passé simple qui a exclusivement une valeur de temps accompli — à une polysémie de chacune des valeurs de temps du système qui alterne, selon le contexte, avec la modalité verbale de l'« aspect » en opposition totale avec elles.

Nous n'aborderons, ici, que la structure formelle du système verbal du français en notant bien que si l'écolier français, quand il apprend à manipuler la morphologie verbale de sa langue, rencontre des difficultés inhérentes au système, l'écolier algérien devra faire face, en plus, dans sa conscience linguistique, à l'interaction avec des spécificités qui déterminent le sien. Et là encore, sciemment, pour ne pas compliquer cette analyse, nous n'entrerons pas dans la complexité sociolinguistique qui le détermine.

Nous présenterons le système verbal du français tel qu'il apparaît dans *La grammaire fonctionnelle du français* d'André Martinet et ensuite tel que le conçoit *la théorie néo-khalilienne* de Abderrahman Hadj-Salah. Nous concluons cette investigation sur les opérations d'apprentissage à mener à partir de ces deux nouvelles visions de cette page de la grammaire française.

Dans sa *Grammaire fonctionnelle du français*, André Martinet consacre au monème verbal deux chapitres qu'il inscrit l'un et l'autre dans la seconde partie de son ouvrage intitulée « Inventaire », de toute évidence celui des unités de la langue française.

Le chapitre xvii décrit les variations de forme du monème verbal et celui qui le suit examine les modalités verbales. Autrement dit, « les variations de forme du monème verbal là où il apparaît seul, ou simplement accompagné de déterminations de personne [et] les formes prises par ces modalités et les modifications que la présence de ces modalités peut entraîner quant à la forme du monème verbal lui-même » (Martinet, 1979, p. 86). D'où une description morphologique du monème verbal

qui rend compte, en même temps, des variations de son « radical » et des « flexions » qui l'actualisent.

Une lecture attentive de ces deux textes a donné lieu à une interprétation que nous formalisons ci-dessous comme suit :

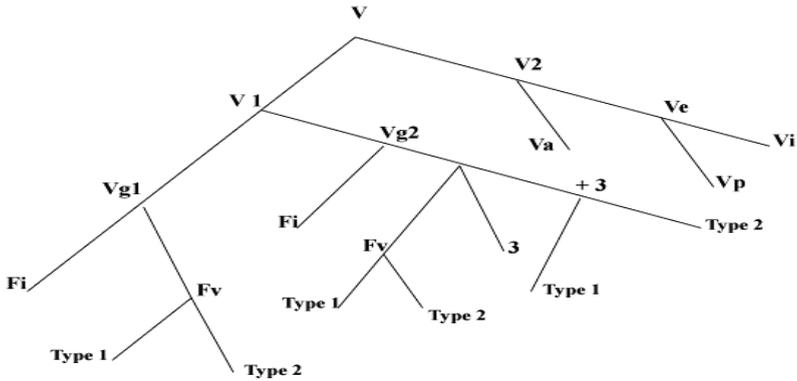


Figure1 : Morphologie du système verbal du français dans la grammaire fonctionnelle d'A. Martinet

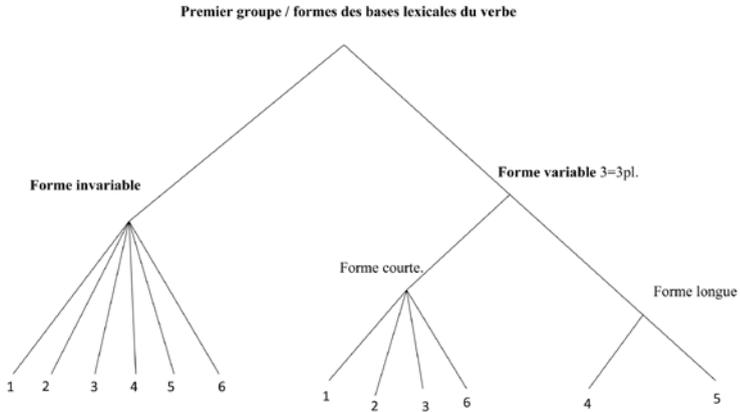
Elle nous révèle que la morphologie du monème verbal est une *structure logique*. Elle a sa logique propre et constitue dans le système de la langue française un sous-système, celui du monème verbal.

C'est ainsi que l'ensemble **V** formé par les verbes du français se scinde dans son emploi en verbes « sans auxiliaire » **V1** et en verbes « avec auxiliaire » **V2** qui correspondent respectivement aux « temps simples » et aux « temps composés » de la grammaire traditionnelle. Si à cette première classe de verbes s'emboîtent celles des verbes du premier et du deuxième groupe **Vg1** et **Vg2**, à la seconde on note la fréquence de l'usage de l'auxiliaire « avoir » **Va1** sur celui de « être » **Va2** qui se justifie avec les verbes « pronominaux » ou ceux employés comme « intransitifs ».

D'un autre côté, si les verbes du premier et deuxième groupe ont en commun le fait que leurs radicaux respectifs sont de formes invariables et variables, c'est dans le nombre de formes de leurs emplois et dans leurs distributions qu'ils se différencient. Deux ou plusieurs formes pour les verbes en « er » et deux, trois et plus de trois formes pour les verbes en « ir », « oir » et « re ».

Les représentations suivantes nous montrent :

— *la structure des formes des bases lexicales des verbes du premier groupe* composée de verbes de type « chanter », « danser », « penser », « mener » etc. de forme invariable dans tous leurs emplois et de type « lever », « semer », « appeler » etc. ou « nettoyer », « payer », « appuyer » etc. de forme variable, leur forme d'emploi en 1, 2, 3 et 6 étant différente de celle en 4 et 5.



1- **Forme invariable** : verbes du type « chanter », « danser », « penser », « mener » etc....

2- **Forme variable** :

a- Verbes du type /e/ /a/ : « lever », « semer », « appeler »

b- Verbes du type /j/ /o/ : « nettoyer », « payer », « appuyer »

— *La structure des formes des bases lexicales des verbes du deuxième groupe* composée de verbes de type « cueillir », « tressaillir », « conclure » etc. de forme invariable dans tous leurs emplois et de type « croire », « voir » etc. d'une part et de type « résoudre », « joindre », « haïr », « finir », « cuire », « écrire » etc. d'autre part, de forme variable, les formes d'emploi de ces derniers étant respectivement différente, en 1, 2, 3 et 6 de celle en 4 et 5 et en 1, 2, 3 de celle de 4, 5, 6. Enfin, les verbes tels que « boire », « prendre », « vouloir » etc. ou tels que « être », « avoir », « aller » et « faire » ont respectivement des formes d'emploi qui varient selon les distributions 1, 2, 3/4, 5/6 d'une part et 1/2/3/4/5/6 d'autre part.

Deuxième groupe / formes des bases lexicales du verbe

1- Forme invariable : verbes tels que « cueillir », « conclure »

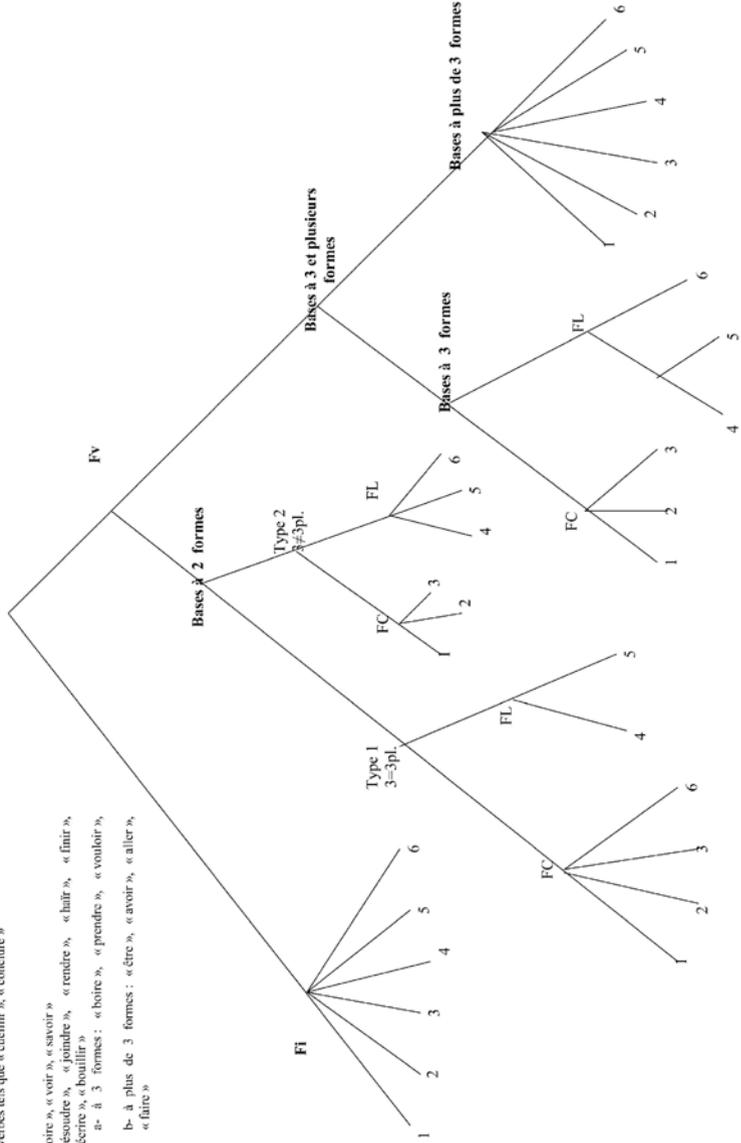
2- Forme variable :

a- à 2 formes :

- type 1 : « croire », « voir », « savoir »
- type 2 : « résoudre », « joindre », « rendre », « haïr », « finir », « cuire », « écrire », « bouillir »

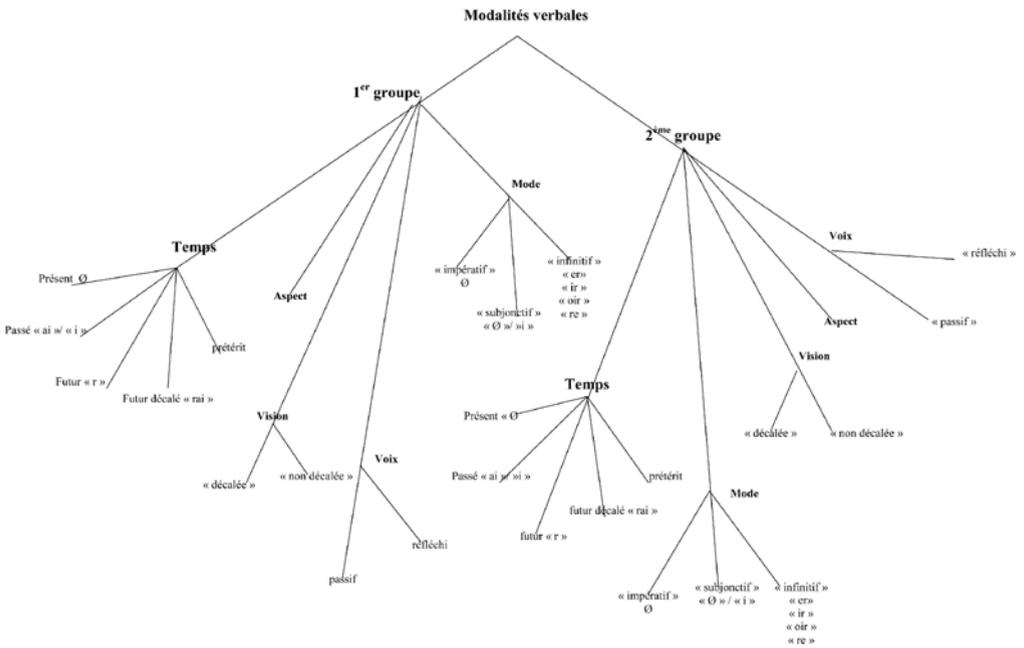
b- à plus de 3 formes :

- R- à 3 formes : « boire », « prendre », « vouloir », « pouvoir »
- b- à plus de 3 formes : « être », « avoir », « aller », « faire »



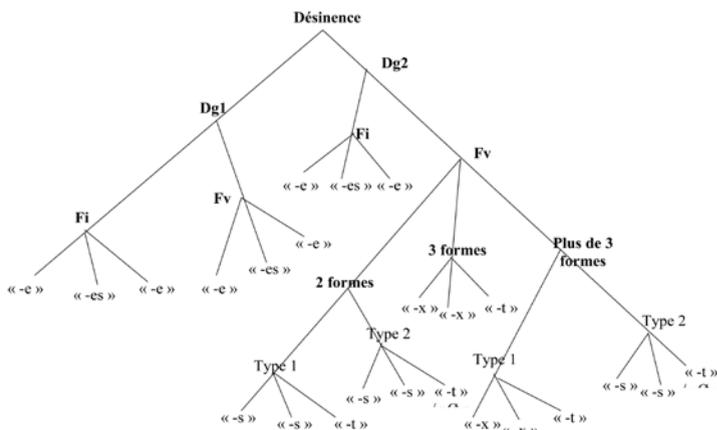
Si chacun de ces groupes de verbes peut prendre toutes les marques des modalités *temps*, (« Ø » pour le présent, « ai/i » pour le passé¹, « r » pour le futur, « rai » pour le futur décalé), *mode* (« Ø/i » pour le subjonctif, « Ø » pour l'impératif), *aspect* (auxiliaire « avoir » ou « être » aux temps « Ø », « ai/i », « r » ou « rai » plus participe parfait simple à la forme « é », « i » ou « u »), *vision* (non décalée/décalée) et *voix* (passif/réfléchi), les verbes du premier et du deuxième groupe se différencient exclusivement dans leurs marques personnelles 1, 2 et 3.

Marques des modalités verbales des verbes du premier et du deuxième groupe



¹ L'imparfait de l'indicatif de la grammaire traditionnelle.

Marques des pronoms personnels (ou désinences) des verbes des premier et deuxième groupes /présent



On l’aura compris, ces représentations que nous venons de tenter sont une interprétation de ces deux textes d’André Martinet en langage et/ou en termes de *logique des classes et des ensembles*². Celle-ci va nous permettre de saisir la dynamique de la *structure du monème verbal* du Français et de là induire les opérations de didactique à engager.

On peut ainsi mieux observer :

— *l’ensemble V* des verbes du Français en lequel :

- **V1** est *symétrique*³ à **V2** : « verbes *sans* auxiliaires/verbes *avec* auxiliaires »,

- de même dans les *sous-ensembles* **V1** et **V2**, **Vg1** à **Vg2** : « verbes du premier groupe/ verbes du second groupe » et **Va1** à **Va2** : « verbes avec l’auxiliaire “avoir”/verbes avec l’auxiliaire “être” » et enfin, **Fv** à **Fi** (forme variable/invariable) en **Vg1** et **Vg2**.

² Rappelons pour cela les définitions des concepts mathématiques :

— d’ensemble : pour Bourbaki (*Eléments de mathématiques*, Paris, Hermann, 1939, p. 2) « un ensemble est formé d’éléments susceptibles de posséder certaines propriétés et d’avoir entre eux ou avec d’autres ensembles certaines relations ».

— de classe : « les parties disjointes d’une partition sont appelées *classes* de la partition » (Barbut, *Mathématiques des sciences humaines. I-Combinatoire et Algèbre*, Éd. PUF, coll. Sup, 1971, p. 162.) Dans le cas qui nous occupe, cela signifie par exemple que les trois ensembles **V**, **M** et **D** qui structurent le système verbal du Français sont formés d’éléments :

— que l’on peut respectivement répartir en classes disjointes (=chaque élément de ces ensembles appartient à une classe et à une seule) **Vg1** et **Vg2** à **V1**, les éléments de la classe des *temps* à **M** et **Dg1** et **Dg2** à **D** exclusivement,

— que l’on peut mettre en relation : **Dg1** et **Dg2** par rapport à leurs **Fv** et **Fi** respectives par exemple.

³ V1 et V2 sont constitués de mêmes éléments mais définis différemment.

— *l'ensemble M* des modalités verbales du Français est composé de cinq classes (« temps », « aspect », « voix », « vision » et « mode ») dont quatre, celles du « temps », de la « voix », de la « vision » et du « mode » sont respectivement réparties en cinq, deux, deux et trois éléments marquant les « présent », « infinitif », « futur », « futur décalé » et « prétérit » d'une part, « le passif », « le réfléchi », « le décalé », « le non décalé » pour ce qui est de la « voix » et de la « vision » et « l'indicatif », « l'impératif » et « le subjonctif » pour le « mode ».

— *l'ensemble D* des désinences du monème verbal du Français :

- **Dg1** sont symétriques à **Dg2** : « -e », « -es », « -e » / (« -s », « -s », « -t » et/ou \emptyset , « -x », « -x », « -t ») ;

- les **Dg1** des **Fv** et **Fi** sont en relation d'« inclusion » : les désinences « -e », « -es », « -e » du « présent » sont les mêmes en **Fv** et **Fi** ;

- les **Dg2** des **Fi** sont en relation d'« intersection » avec les **Dg1** des **Fi** et **Fv** : « -e », « -es », « -e » en les formes variable et invariable du premier groupe mais seulement en forme invariable du deuxième groupe.

- les **Dg2** de **Fi** et de **Fv** sont symétriques : « -e », « -es », « e » / (« -s », « -s », « -t » et/ou \emptyset , « -x », « -x », « -t »)

- **Dg2** de **Fv** est complexe dans la mesure où les désinences « -s, -s, -t » et « -x, -x, -t et/ou \emptyset » ont en 2, 3 ou plus de 3 formes de **Fv**, chaque fois, une distribution différente. Une analyse plus approfondie nous permet d'ajouter qu'en :

- **Fv2** les désinences des types 1 et 2 sont symétriques quand « -s », « -s », « -t » s'oppose à « -s », « -s », « \emptyset » mais en relation d'« inclusion » quand elles sont les mêmes dans les deux classes,

- **Fv+3** les désinences des types 1 et 2 sont symétriques :

« -x », « -x », « -t » / « -s », « -s », « -t » ou « \emptyset »,

- **Fv3** ne connaît que les désinences « -x », « -x », « -t ».

Linguistique arabe et linguistique générale. Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'arabiyya, de Abderrahman Hadj-Salah est une archéologie du savoir de la linguistique arabe ancienne dans le sens foucaultien du terme.

Deux ouvrages *phares* : *Kitāb al-'Ayn* d'al-Halil (mort en 175H./787J.-C.) et le *Kitāb* de Sibawayh (mort vers 180H./792J.-C.) fondent le '*ilm al-'arabiyya* (linguistique arabe) et témoignent d'« une époque où la grammaire «rationnelle» brillera de son plus vif éclat [...], d'une période tout entière faite de création, de son apogée, enfin atteinte par la codification systématique des résultats auxquels étaient parvenus [les Arabes] » dans ce besoin qu'ils « ont ressenti de codifier, décrire et expliquer les mécanismes de leur langue dès la fin du premier siècle de l'Hégire » (Hadj-Salah, 1979, p. 27).

En linguiste du xx^e siècle, A. Hadj-Salah suivra pas à pas dans pas moins de deux cents ouvrages de cette épopée, celle de l'évolution épistémologique du '*ilm al-'arabiyya* afin de « reconstituer autant que faire se peut, le système qui intègre les multiples composantes de cette théorie et qu' [il suppose] être celui que visaient les grammairiens arabes des premières générations » (1979, p. 19).

La théorie néo-khalilienne implique justement cet effort d'« élaboration d'un métalangage qui sera celui de sa propre métathéorie et qui doit comprendre non seulement les termes déjà contenus dans la théorie mais aussi des termes spécifiques ainsi que des symboles appropriés.[...] De comparer (mais non à assimiler et à confondre) les notions fondamentales contenues dans cette théorie aux concepts de la logique — ancienne et moderne — ainsi qu'aux grands concepts de la linguistique contemporaine, et à faire état de son point de vue sur la valeur heuristique de chaque concept » (Hadj-Salah, 1979, p. 17).

Nous verrons justement, comment, « revisitée » par un linguiste arabe des temps modernes, cette théorie des anciens grammairiens arabes décrit la morphologie du système verbal du français ou réécrit cette page de la grammaire française.

Dans leur identification des unités de la langue, les anciens grammairiens arabes créent les notions d'*infiṣāl* et d'*ibtidā'* et celui de *tamakkun-taṣarruf* comme « critères [respectifs] de délimitation et de variabilité incrémentielle et disjonctionnelle » (Hadj-Salah, 1979, p. 657).

De ce point de vue de l'analyse des séquences , « je nettoie », « nous nettoions », « je crois », « nous croyons », « je finis », « nous finissons »,

« tu bois », « nous buvons » et « tu veux », « nous voulons » etc. sont respectivement définies comme des « lexies » parce qu'elles sont susceptibles d'*infiṣāl* et d'*ibtidā'* ou « isolabilité » et parce qu'« aucune partie qui les compose n'est actualisable dans la même suite ». D'un autre côté, « ces séquences possèdent un certain « *tamakkun-taṣarruf* » puisqu'elles contiennent des éléments qui varient par alternance exclusive (Hadj-Salah, 1979, p. 691).

On peut, en effet, observer que dans « je nettoie-e » / « nous nettoiy-ons », « je croi-s » / « nous croy-ons », « je fini-s / nous finiss-ons », « je boi-s » / « nous buv-ons » ou « je veu-x » / « nous voul-ons » ainsi segmentés, les éléments « -e » / « -ons », « -s » / « -ons » et « -x » / « -ons » varient par *alternance exclusive* parce qu'ils fonctionnent comme déterminations personnelles tandis que pour ceux qui restent dans chacune de ces séquences, du fait même de leur inséparabilité, de leur dépendance structurelle (pronom sujet+verbe), leur variation est disjonctionnelle. « nettoie- » / « nettoiy- », « croi- » / « croy- », « fini- » / « finiss- », « boi- » / « buv- » et « veu- » / « vou- » changent respectivement de forme par *fusion* dans un moule et non pas par un simple alignement de segments signifiants » (Hadj-Salah, 1979, p. 692).

Les grammairiens arabes font donc la différence entre une variation interne au noyau de chacune de ces lexies verbales — celle de la structure pronom sujet-verbe — et une variation intra-lexicale, celle apportée par les ajouts déterminant le monème verbal.

Cet ensemble pronom sujet-verbe qui est « susceptible de recevoir, à sa droite et à sa gauche, [ces] ajouts (...) détachables par suppression » (Hadj-Salah, 1979, p. 692) constitue un *schème générateur*, ici, celui du présent des verbes du premier et du deuxième groupe.

fonction du premier et du deuxième groupe ainsi que de leurs caractères variable ou invariable.

La position 1 à droite indique la position de la marque de la modalité de « temps ».

La position 2 à droite indique la position de la marque de la modalité de l'« aspect ».

La position 3 à droite indique la position de la marque de la modalité de « mode ».

La position 4 à droite est la position où apparaissent les marques des déterminants personnels.

Au terme de cette présentation, qui met côte à côte deux visions différentes de cette page de la grammaire française, on peut, enfin, induire des opérations d'apprentissage qui tiennent compte, en même temps des postulats de la théorie fonctionnaliste d'André Martinet et de ceux de la théorie néo-khalilienne de Abderrahman Hadj-Salah.

De ces représentations du monème verbal du Français, de ses modalités et de ses désinences que nous venons d'exposer, on peut, en effet, induire :

1. à partir de la vision fonctionnaliste, quelques exercices d'apprentissages fondés sur trois opérations de groupement :

a) la première opération consiste à classer ou à emboîter hiérarchiquement des classes. Autrement dit à réunir des objets en classes et des classes d'objets entre elles. On peut, en effet, pour les connaître, enseigner à ranger :

— la classe des verbes en /e/ « premier groupe » et celle des verbes en /ɪ/ « deuxième groupe ».

— dans la conjugaison du « présent » de l'indicatif des verbes du « premier groupe », la classe des verbes de « forme variable » et celle de « forme invariable ».

— dans la classe des verbes du « premier groupe » de « forme variable », celles des classes de « type1 » et de « type2 ». De la même manière, dans celle de « forme variable » des verbes du « deuxième groupe », les classes des verbes à « deux formes » — eux-mêmes scindés en classes de « type 1 » et de « type 2 » —, « trois formes » et « plus de trois formes ».

b) la seconde opération consiste à réunir des objets considérés comme équivalents comme en a mais aussi à relier les relations asymétriques qui expriment leurs différences. On peut, là aussi, enseigner à établir la différence entre :

— les verbes du « premier groupe » et ceux du « deuxième groupe » : ils sont équivalents parce qu'ils sont tous les deux des verbes mais ils sont différents dans la mesure où leurs infinitifs ont des formes différentes.

— les différentes formes de l'infinitif des verbes du « deuxième groupe » : ils sont équivalents parce qu'ils appartiennent au même groupe en /r/ mais leurs infinitifs ont à l'écrit des formes différentes.

— les formes « variable » et « invariable » de la classe des verbes du « premier groupe » et du deuxième : ils sont équivalents parce qu'ils appartiennent tous à la classe des verbes du « premier groupe » et/ou du « deuxième groupe » mais différents dans le fait où les uns restent « invariables » à toutes les « personnes » de la conjugaison là où d'autres ont une distribution variable de formes.

— les formes de « type1 » et de « type2 » des formes variables des verbes des « premier » et « deuxième » groupes : ces verbes sont équivalents parce qu'ils appartiennent à la classe des « formes variables » des « premier » et « deuxième » groupes mais ils sont différents parce que les uns appartiennent à la classe des formes de « type1 » et les autres à celle des formes de « type2 ».

c) troisième opération fondamentale : celle de la substitution, fondement de l'équivalence qui réunit les divers individus d'une même classe ou les diverses classes simples en une classe composée. On enseignera, dans la classe de « type1 » et même de « type2 » que :

— les éléments respectifs de cette classe sont équivalents en 1, 2, 3, 6 et en 4, 6. Autrement dit que l'on peut substituer 1, 2, 3 et 6 l'un à l'autre et de même pour 4 et 5.

— ibidem pour les verbes du deuxième groupe à deux formes, où ils se scindent en « types1 et 2 », et à trois formes où il n'y a que 1, 2 et 3 et 4 et 5 qui soient respectivement équivalents. La forme 6 faisant l'exception.

— les éléments des verbes à plus de trois formes sont l'exception.

2. À partir de la vision néo-khalilienne de A. Hadj-Salah, induire des opérations de construction. Ces opérations consisteraient à décomposer l'objet considéré et à le recomposer.

À reconnaître dans la morphologie du verbe conjugué :

— les variations internes au noyau (= les variations de l'unité centrale composée de l'unité sujet-verbe) par construction ;

— des variations intra-lexicales obtenues par concaténation.

À « considérer ensemble et sans les isoler toutes les colonnes où se situent les rapports paradigmatiques dans l'ordre syntagmatique qui les caractérise à un niveau donné, dans un mouvement qui dynamise les deux axes par le passage gradué et croissant de la séquence minimale à ses dérivés qui en constituent les isotopes et inversement » (Hadj-Salah, 1979, p. 692). Ce qui revient à dire :

- enseigner à reconnaître à partir du critère d'« isolabilité » la dépendance structurelle sujet-verbe ou à décomposer cet objet ;
- enseigner à reconnaître les éléments qui sont concaténés au noyau verbal à partir du critère de « variabilité incrémentielle » ;
- enseigner, de là, le schème générateur du « présent ».

Dans un ouvrage lumineux, intitulé *La parole arabe. Une théorie de la relativité des cultures*, le penseur et philosophe tunisien Moncef Chelli se propose de « comprendre la personne arabe en la comparant à la personne occidentale » (1980, p. 11). De comprendre cette « absolue discontinuité qui existe entre les structures de conscience qui émergent dans les éléments de cultures différentes » (1980, p. 319) dont la saisie authentique ne vaut que par une confrontation qui les « apprécie en fonction les unes des autres [...] une culture et une langue ne se [laissant] pas toujours penser dans une autre culture et une autre langue il existe des limites indépassables où la tournure d'esprit de l'autre paraît absurde et impossible, ce sont précisément ces limites qui [paraissent] dignes d'intérêt car elles révèlent ce qui, dans l'esprit de chaque culture, paraît tellement aller de soi qu'on n'est même pas conscient de son existence et que l'on ne peut mettre en évidence que par l'impossibilité de l'intégrer dans l'esprit d'une autre culture » (1980, p. 12).

Ceux sont justement ces *limites à priori indépassables* de l'enseignement du système verbal du Français à l'opposé de celui de la *'Arabiyya* qui ont donné lieu à cette réflexion. À une réflexion qui grâce aux postulats de la théorie néo-khalilienne — rappelons qu'al-Khalil était mathématicien — a permis :

- de *réduire la distance* entre ces deux structures :

L'écolier arabe est dérouté devant le nombre de formes du système verbal du Français là, où dans sa langue, il ne dispose que de trois schèmes pour exprimer le *māḍī* « l'accompli », le *mudāri'* « l'inaccompli » et le *'amr* « l'impératif » et de « particules ». Le noyau central « sujet-verbe » auquel respectivement se concatènent et s'ordonnent, à gauche ou à droite en des positions un, deux et/ou trois, des particules, marques de

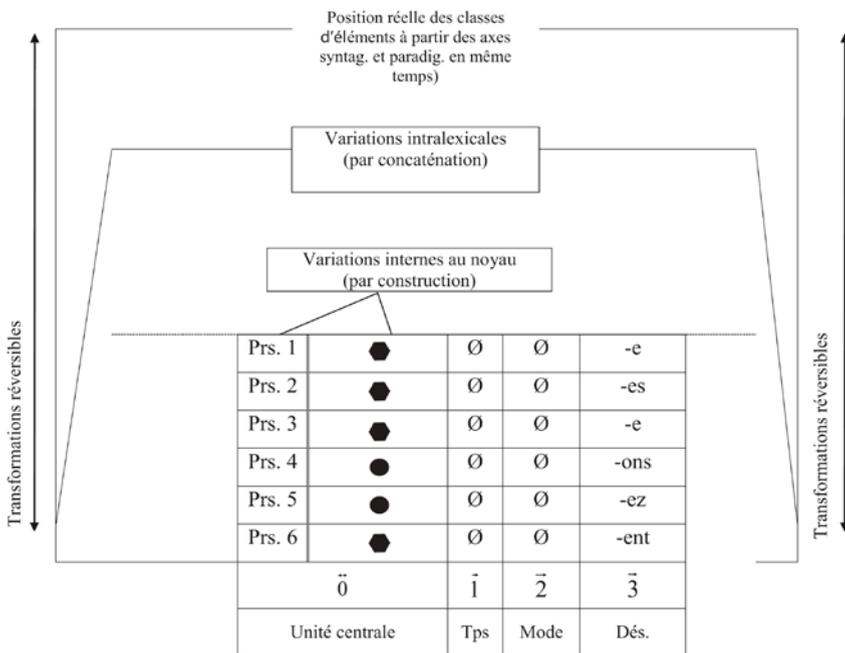
différenciations sémiques (déterminants ou non), représente la « lexie » verbale de la *Arabiyya*. Pour l'obtenir, l'écolier arabe doit faire deux opérations. Celle des choix d'une *racine* bilitère, trilitère ou quadrilitère et d'un *schème* en lequel il moule l'une ou l'autre.

La matrice générale des variations syntagmatiques du verbe au « présent » élaborée ci-dessus ainsi que son détail, développé ci-dessous, illustrent justement ce rapprochement. Sans assimiler le système verbal du Français à celui de la *Arabiyya*, l'application de la théorie néo-khalilienne que nous venons de tenter fait appel à un acte de construction/déconstruction de la lexie verbale, à une opération consistant, dans le tout qui la compose, de discerner les variations internes de son noyau de celles de ses désinences et de ses déterminants.

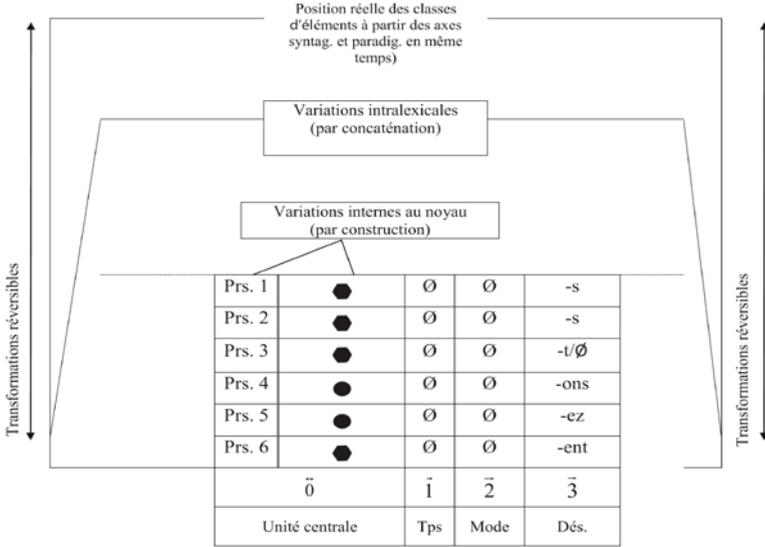
— *d'établir un schème structural du « présent » :*

Différente de celle du monème verbal conjugué du Français, fin prêt à l'emploi pour l'écolier arabe, cette vision permet d'établir, hormis celui du « passé simple », un *schème* des temps simples du Français. Dans la matrice générale que nous venons de présenter on peut, en effet, observer qu'à la marque Ø de la modalité « temps » du « présent » on peut substituer celles « ai »-« i » de l'« imparfait » et « r » du « futur » de l'indicatif mais aussi que les bases lexicales de ces deux paradigmes sont pour de nombreux verbes dérivées de celles du « présent ».

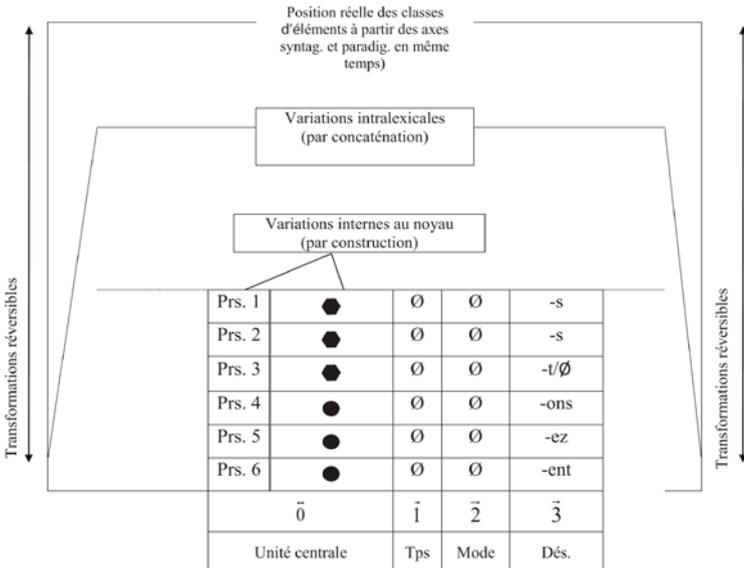
Schème du présent de l'indicatif
Verbes du premier groupe, forme variable



Schème du présent de l'indicatif
Verbes du deuxième groupe, forme variable, deux bases, type 1
3=3pl.

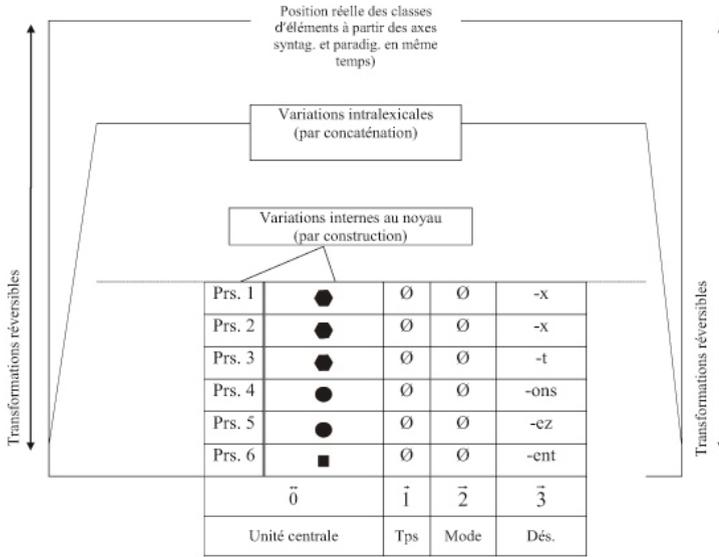


Schème du présent de l'indicatif
Verbes du deuxième groupe, forme variable, deux bases, type 2
3≠3pl.

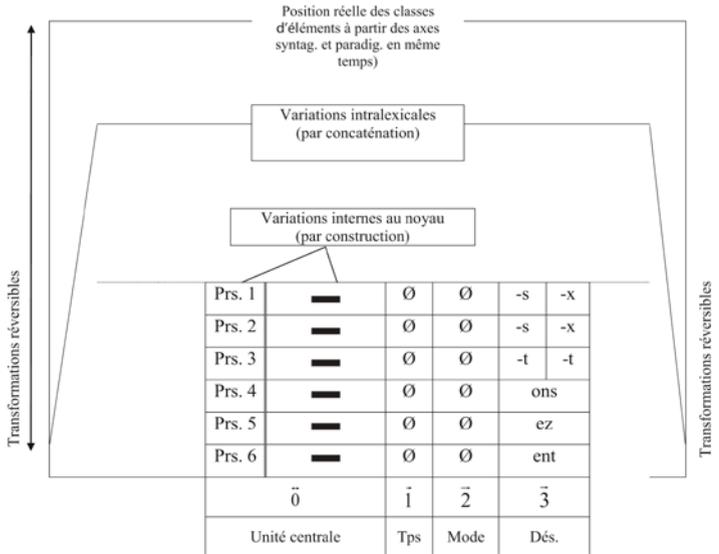


La morphologie du système verbal du français...

Schème du présent de l'indicatif Verbes du deuxième groupe, forme variable, 3bases



Schème du présent de l'indicatif Verbes du deuxième groupe, forme variable, plus de 3 bases



Cette expérience de recherche a interrogé la théorie fonctionnaliste d'André Martinet sur la notion de verbe mais aussi, dans une application de ses postulats au système verbal du Français, la théorie néo-khalilienne de Abderrahman Hadj-Salah. Elle a présenté leurs visions de la dynamique de la structure verbale du Français afin de contribuer à une approche didactique renouvelée. Une didactique de la morphologie du verbe qui ne tienne compte, quelle que soit la théorie, que des bienfaits qu'en tireraient les écoliers.

Références bibliographiques

- ADONIS, 1993, *La prière et l'épée. (Essais sur la culture arabe)*, traduit de l'arabe par Leïla KHATIB et Anne WADE MINKOWSKI, France, Éd. Mercure de France.
- BARBUT M., 1971, *Mathématiques des sciences humaines. I- Combinatoire et algèbre*, Éd. PUF, coll. Sup.
- BOLL M. et REINHART J., *Histoire de la logique*, Éd. PUF, coll. *Que-sais-je ?*, no 225.
- BOUVIER A., GEORGE M. et LE LIONNAIS F., 2001, *Dictionnaire de mathématiques*, Éd. PUF, coll. Quadrige.
- CHELLI M., 1980, *La parole arabe. Une théorie de la relativité des cultures*, Éd. Sindbad, coll. La bibliothèque arabe.
- DJEBBAR A., 2001, *Une histoire des sciences arabes. Introduction à la connaissance du patrimoine scientifique des pays d'Islam*, Entretiens avec Jean ROSMORDUC, Éd. Seuil, coll. Points-Sciences.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J-B et MEVEL J-P, 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Éd. Larousse.
- FRANCOIS F., 1978, *Syntaxe et mise en mots. Analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants, collection actions thématiques programmées en sciences humaines*, no 29, Éd. du CNRS.
- HADJ-SALAH A., 1979, *Linguistique arabe et linguistique générale. Essai de méthode et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya*, thèse de doctorat d'état, Charles PELLAT (dir.), Paris.
- JAKOBSON R., 1970, *Essais de linguistique générale*, « Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe », chapitre 3, section 9, p. 176-196, Éd. de Minuit, coll. Point.
- MAROUF N., 1993, « L'Algérie pluri-culturelle : droit à la différence et différence du droit », *Naqd*, no 5.
- MARTINET A., 1979, *La grammaire fonctionnelle du Français*, Éd. Didier-Érudition.
- MERED Z., 2003, *Rachid Mimouni ou le chant pluriel de la tribu. « Colinguisme » et littérature algérienne*, Éd. ANEP.
- PIAGET J., 1972, *Essai de logique opératoire*, Paris, Éd. Dunod.
- PIAGET J., *Le structuralisme*, Éd. puf, coll. *Que sais-je ?*, no 1311.

PIAGET J., 1996, *L'épistémologie génétique*, Éd. puf, coll. *Que sais-je ?*, no 1399.

PIAGET J. et INHELDER B., 1993, *La Psychologie de l'enfant*, Éd. puf, coll. *Que sais-je ?*, no 869.

PIAGET J., 2007, *Psychologie de l'intelligence*, Éd. A. Colin, coll. Agora.

PINCHON J. et COUTE B., 1981, *Le système verbal du Français. Description et applications pédagogiques*, Éd. Nathan, Université, Information, Formation, linguistique française.

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 : [*inahujūhūzinuniāntaḍhabu*] : « 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 ?

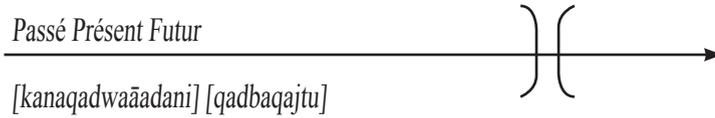
Le questionnaire de l'enseignant doit être organisé de manière à ce que l'élève fasse ressortir les caractéristiques du procès dont il s'agit, en insistant sur les procédures cognitives qui lui permettent de construire la temporalité dans sa langue de référence, notamment en réfléchissant sur ce qui 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 aspectu-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.

Le plurilinguisme en Algérie : une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue « étrangère » ?

Résumé :

La situation linguistique en Algérie est à la fois difficile et complexe mais aussi intéressante et fascinante. Ce pays, à cause de sa situation géographique très importante, a été marqué par différentes civilisations et cultures durant son histoire de l'antiquité jusqu'à nos jours. Ces cultures et civilisations qui s'y sont succédées (les Romains, les Byzantins, les Grecs, les Espagnols, les Ottomans et les Français...) ont influencé d'une manière ou d'une autre la culture et la langue algériennes. Pour ces raisons, justement, l'Algérie est considérée comme un pays plutôt plurilingue et non pas bilingue. On peut citer l'arabe avec toutes ses variétés : standard ou moderne, la langue officielle du pays; et l'arabe dialectal ou algérien, langue maternelle d'une partie des Algériens. Le berbère, avec toutes ses variantes, est aussi la langue maternelle des Algériens. Et dernièrement, on leur ajoute un ensemble de « langues étrangères » y compris le français. Ces langues, une fois mises en contact dans le cerveau humain, s'influencent mutuellement ce qui puisse engendrer des difficultés dans le processus d'apprentissage de la langue « étrangère ». Ce travail traite de la « phonétique corrective » dans des classes de langues et son rôle dans l'apprentissage du FLE. Nous allons parler des carences souvent observées dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique du FLE : il s'agit, dans notre cas, des fautes de prononciation des voyelles orales françaises. Notre problématique étant : pourquoi dans l'apprentissage du FLE un tel phénomène existe-t-il ? S'agit-il d'un fait naturel résultant de la différence entre les systèmes phonologiques ? Et donc là, ça doit toucher tous les apprenants, ce qui n'est pas vrai. Et surtout, la phonétique corrective pourrait-elle remédier à cette situation ? Si oui, comment peut-on éviter ce genre de problème ? Notre objectif, en réalisant cette recherche, est de trouver l'origine de ces fautes afin de prouver que la (les) langue(s) maternelle(s) n'est (sont) pas toujours responsable(s) de ce genre de carences phonétiques du fait qu'il existe des apprenants capables d'articuler correctement les sons français. Et par conséquent, le plurilinguisme

Abstract:

Algeria, a multilingual and not a bilingual country, represents a particular and interesting case with its linguistic and cultural wealth. This linguistic mixture has an impact on learning French as a Foreign Language (FFL) including its phonetics. This work deals with corrective phonetics in language classes and its role in learning FFL.

« L'apprentissage du français commence par un sourire de fierté et se termine dans les larmes de la déception ».

Sung Hee Park, « L'oral et les apprenants coréens. Problèmes de phonétique et de culture », 2002.

Le plurilinguisme en Algérie : voie pour l'ouverture sur l'autre !

La situation linguistique en Algérie est à la fois difficile et complexe mais aussi intéressante et fascinante. Ce pays, à cause de sa situation géographique très importante, a été marqué par différentes civilisations et cultures durant son histoire.

Le phénomène de bi-plurilinguisme caractérise la situation linguistique en Algérie depuis longtemps et témoigne sa grande richesse en différentes cultures et civilisations qui se sont succédées dans ce pays depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Cela a affecté la culture tant que la langue car « toute langue véhicule une culture ». Ces cultures et civilisations (les Romains, les Byzantins, les Grecs, les Espagnols, les Ottomans et les Français...) ont influencé d'une manière ou d'une autre la culture et la langue algériennes.

Le bilinguisme *en lato sensu* signifie, pour l'individu, l'aptitude de parler deux langues différentes. Par contre, le plurilinguisme est, pour le sujet parlant, l'utilisation à l'intérieur d'une même communauté de plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration...). On dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication (voir Dubois et al., 2002, p. 368). Cuq semble être plus souple en définissant le plurilinguisme comme la : « capacité de l'individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (voir Cuq et Gruca, 2003, p.195).

Pour l'Algérie, il s'agit d'un plurilinguisme et non pas d'un bilinguisme comme la majorité pense. On parle du bilinguisme lorsqu'on pense à la langue maternelle (arabe ou berbère) et au français comme langue seconde ou étrangère. On parle d'une diglossie lorsqu'on pense à l'arabe dialectal (langue maternelle de la majorité des Algériens) et à l'arabe officiel ou standard (langue enseignée à l'école et apprise par tous les Algériens).

Donc, il existe plusieurs langues maternelles ayant différentes origines, d'une part; l'arabe officiel (langue de l'école et de l'administration), d'autre part; et la (les) langue(s) étrangère(s).

Selon toutes ces données, on pourra dire que ce pays est plurilingue et non pas bilingue!

Mais combien de langues existe-t-il?

On peut parler dans un premier temps de trois idiomes essentiels: l'arabe, le tamazigh et le français.

L'arabe est le parler qui a le plus grand nombre de locuteurs en Algérie et possédant plusieurs registres: l'arabe classique (ou fasih) qu'on ne parle plus aujourd'hui; l'arabe standard est la première langue enseignée à l'école et la langue officielle du pays; on peut leur ajouter ce que Khaoula Taleb Ibrahimy appelle « dialecte des cultivés », il se situe entre l'arabe dialectal et l'arabe standard et il est parlé par les personnes cultivées; et dernièrement l'arabe dialectal représentant la langue maternelle de la grande partie des Algériens.

Le berbère, langue maternelle d'une partie des Algériens, comporte les différentes variétés ou variantes parlées dans plusieurs régions de l'Algérie: le kabyle, le chaoui, le mozabite et le targui.

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marqué... (Taleb Ibrahimy, 2010)

Rabeh Sebaa précise qu'il s'agit d'un cas de quadrilinguïté en affirmant:

L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale: arabe conventionnel/ français/ arabe algérien/ tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. (Sebaa, 2002)

Ces langues, une fois mises en contact dans le cerveau humain, s'influencent mutuellement ce qui puisse engendrer des difficultés dans le processus d'apprentissage de la langue « étrangère ». Donc, la question qui se pose:

ce paysage linguistique constitue-t-il une entrave pour l'apprentissage de la phonétique française? Autrement dit, ces langues parlées par les Algériens empêchent-elles ces derniers à apprendre la langue étrangère, sa phonétique, en l'occurrence?

L'enseignement de la phonétique du FLE en Algérie : quelle(s) méthode(s) suivie(s) ?

L'enseignement du français, qui est la première langue étrangère en Algérie et qui a un statut particulier en étant la langue du prestige, est influencé par toutes ces variantes (langue(s) maternelle(s)) et puis l'enseignement/apprentissage d'une langue (qu'elle soit étrangère ou seconde) nécessite la prise en considération de la langue acquise depuis l'enfance d'une manière passive.

Par ailleurs, les deux langues (maternelle(s) et étrangère) s'apprennent de deux manières contraires dans le cerveau humain (de bas en haut ou de haut en bas).

En plus, si on enseigne la langue, on l'enseigne par ses différents aspects qui sont essentiels et qui forment un tout composant la langue (lexique, sémantique, syntaxe et phonologie).

L'enseignement de la phonétique du français s'avère difficile vu la différence entre les deux systèmes phonologiques français et arabe car les deux langues appartiennent à deux familles de langue différentes : l'arabe appartenant à la famille chamito-sémitique ; et le français à l'Indo-européenne.

Dans ce travail, nous nous sommes intéressée à l'aspect phonique de la langue car c'est par la prononciation qu'on puisse extérioriser la langue. Si la prononciation est mal faite, la communication sera entravée et le message risque de ne pas être déchiffré correctement par l'interlocuteur.

La phonétique a une grande place dans le programme scolaire algérien, son enseignement est implicite.

Au primaire, qui est la base de l'apprentissage de la langue, le nombre de séquences de l'écrit et de l'oral est le même car l'objectif est le développement des compétences de communication chez l'enfant pour une bonne interaction à l'oral et à l'écrit. Pour cela, on met l'apprenant, dès le début, en situation d'écoute pour qu'il puisse (re)produire les sons correctement : il écoute, mémorise puis répète les séquences sonores ; on enseigne l'oral dans les deux domaines : oral/perception et oral/ (re)production.

Les situations d'écoute et de communication doivent être bien étudiées pour s'adapter avec le développement cognitif de l'enfant ce qui lui permettra, au fil du temps, d'utiliser cette nouvelle langue comme moyen de communication.

L'approche contrastive est appliquée dans l'enseignement de français, c'est-à-dire, on permet à l'enseignant de recourir à la langue maternelle durant ses cours pour une bonne réception à condition qu'il n'abuse pas!

Sachant que les activités de remédiation obligent de faire recours à la langue maternelle et la prise en considération du phénomène d'interférence.

La phonologie, elle aussi, a une grande importance dans le programme scolaire algérien. La prosodie française aide l'apprenant à la bonne maîtrise de la langue et le sensibilise aux différents phonèmes spécifiques à ce système phonologique qui est, plus ou moins, distinct de celui qui est déjà installé dans son cerveau.

Toutes ces méthodes, nous semble-t-il, assurent un enseignement adéquat de la langue étrangère mais la lourde tâche est celle de l'enseignant qui est sensé bien connaître la situation de sa classe (hétérogène) pour qu'il puisse adapter tout cela avec la réalité à laquelle il fait face.

La phonétique corrective dans l'enseignement de la phonétique de la langue «étrangère» : est-ce un véritable remède pour les problèmes de prononciation ?

Notre problématique étant : pourquoi dans l'apprentissage du FLE le phénomène de mauvaise articulation existe-t-il ? S'agit-il d'un fait naturel résultant de la différence entre les systèmes phonologiques ce qui nous permettra de dire que la situation linguistique du pays en est la cause ? Et donc là, ça doit toucher tous les apprenants, ce qui n'est pas vrai. Et surtout, la phonétique corrective pourrait-elle remédier à cette situation ? Si oui, comment peut-on éviter ce genre de problème ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous avons mené une expérience auprès des étudiants de première année de français à l'université de M'sila¹.

L'expérimentation consiste à mettre les apprenants en situation d'écoute puis leur faire d'abord un test perceptif (exercices de discrimination auditive) afin de situer le problème. Après, on leur demande de reproduire

¹ Il s'agit d'un travail réalisé pour l'obtention du diplôme de Magister. Voir : R. BENKHELIL, 2009, «L'impact de la méthode verbo-tonale sur les carences d'articulation (chez les étudiants de la première année universitaire 2007/2008-Licence de Français-Université Mohamed Boudiaf-M'sila)».

les séquences sonores en enregistrant leurs productions. Le but étant de trouver où réside le problème c'est-à-dire détecter le(s) phone(s) mal articulé(s) afin de faire le travail de correction.

L'étape suivante consiste à corriger la prononciation erronée de ces phones en appliquant l'une des méthodes de la phonétique corrective qui fait partie de la phonétique et ayant pour objectif la correction des sons de la langue étrangère. Les méthodes de cette discipline sont adoptées par les méthodologies didactiques afin d'améliorer la production de la langue étrangère au niveau de la prononciation. Parmi plusieurs méthodes (méthode des oppositions phonologiques, articulatoire, comparatiste...), notre choix s'est fait sur la méthode verbo-tonale. Mais on a adopté ce qu'on a appelé une « réconciliation des méthodes », c'est-à-dire, on a fait appel à la plupart de ces méthodes dans notre travail de correction : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode basée sur l'audition de modèles.

Qu'est ce que la méthode verbo-tonale ?

Cette méthode a été introduite par le chercheur yougoslave P. Guberina² et pratiquée par R. Renard car elle constitue le privilège de la méthodologie SGAV³ de l'enseignement du FLE.

La méthode verbo-tonale est fondée sur le principe suivant : « si nous produisons mal les sons de la langue étrangère, c'est parce que nous les percevons mal » (Renard, 2002, p. 13). L'accent est mis sur l'importance de la perception auditive dans l'enseignement mais aussi dans la correction phonétique de la langue étrangère.

Puisque c'était une pathologie des malentendants, on considère que l'apprenant est phonologiquement sourd car il entend mal, ou n'entend pas, les sons de la langue cible. Sachant que tout individu perçoit le monde sonore de la langue étrangère par rapport au système de référence qu'est sa langue maternelle ce qui est naturel selon R. Renard :

Il est normal que notre système d'écoute engendre des erreurs qui s'organisent selon une logique propre. (p. 14)

Le travail de correction suivant cette méthode consiste à ouvrir progressivement l'oreille de l'individu aux spécificités sonores de la langue à apprendre

² P. GUBERINA, chercheur yougoslave, a mis en place cette méthode dès les années 1950 avec son équipe de l'Institut de Phonétique de l'université de Zagreb.

³ Structuro Globale Audio Visuelle.

(on travaille sur la syllabe comme unité de base et on fait appel à la prosodie françaises).

Cette procédure vise à affiner la perception auditive des sons pour amener l'apprenant peu à peu à mieux percevoir et donc à mieux prononcer les sons. Mais pourquoi ne pas percevoir ou percevoir mal les sons de la langue étrangère ?

C'est parce que ces sons ne font pas partie du « crible phonologique ⁴ » de l'individu. Ce dernier, étant habitué uniquement aux sons de sa première langue acquise, sera considéré comme « dur d'oreille » quand il fait face à des sons qu'il n'a presque jamais entendus et prononcés auparavant, alors il ne sera pas sensible à leurs particularités phoniques en les comparant à ceux de sa langue maternelle.

Comment corrige t-on- l'erreur selon cette méthode ?

En fait, la procédure de correction selon ce système est résumée, par H. Boyer, en trois étapes :

- le choix d'un schéma prosodique favorable,
- celui d'une meilleure combinaison des sons et
- la modification par le maître de la prononciation de ces sons pour mieux faire entendre les sons inconnus de la langue étrangère.

Il est à préciser que ces étapes de correction sont modifiables selon le son à corriger mais aussi selon le son prononcé par défaut (voir Boyer, 2001, p.100).

Pour notre cas, nous avons situé le problème d'après le test perceptif et l'enregistrement : c'est la voyelle [y] qui pose plus de problèmes à nos apprenants et elle est confondue des fois avec la voyelle postérieure [u] et des fois avec la voyelle antérieure [i] selon les apprenants et selon le contexte linguistique dans lequel elle se trouve à chaque fois.

Selon l'axe de tension, il s'agit d'un son aigu ⁵ qui est prononcé des fois plus aigu [i] et des fois grave ⁶ [u]. Cette opposition touche l'axe horizontal, l'axe le plus important (par rapport à l'axe vertical) selon P. Léon et M. Léon :

Noter qu'en français, les oppositions les plus importantes se situent dans les séries horizontales (oppositions labiales/non labiales,

⁴ Ce terme a été utilisé pour la première fois par N. TROUBETZKOI.

⁵ Selon le dictionnaire de la linguistique, « on qualifie d'aigu un ton ou un bruit caractérisé par la prédominance dans le spectre acoustique des fréquences élevées ».

⁶ Le son grave, contrairement au son aigu, est « un son dont le spectre acoustique présente une concentration de l'énergie dans les basses fréquences », selon le dictionnaire de la linguistique.

antérieures/ postérieures) et que les autres, moins importantes, se trouvent au contraire dans les séries verticales (différence d'aperture). (1976, p. 18)

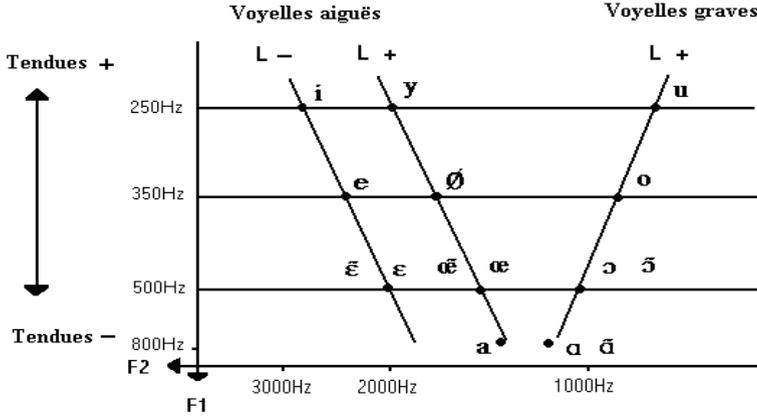


Figure 1 : Classement articulatoire et acoustique des voyelles du français

Selon le cas, nous avons suivi sept étapes (puisque l'on a deux voyelles confondues) en essayant de corriger cette faute commise généralement par les apprenants arabophones et qui est la confusion de [y] avec les phonèmes [i] et [u] puisque cette voyelle ne figure pas dans le système phonologique de la langue arabe⁷. Le travail consiste à employer la voyelle optimale (cible) tantôt dans des contextes favorables, tantôt dans des contextes défavorables. Concernant le contexte favorable, les verbotonalistes visent à amener l'apprenant à articuler correctement la voyelle à corriger en lui offrant des conditions facilitant la correcte articulation contrairement au contexte défavorable. Ainsi, l'intonation ascendante renforce le caractère aigu de la voyelle, par contre l'intonation descendante renforce le caractère grave de la voyelle.

Avec le temps nous avons découvert que la plupart des apprenants ont fait d'excellents progrès soit en prononçant correctement la voyelle cible soit en créant un son très proche à celle-là. Alors, la prononciation a été corrigée et les apprenants ont pu surmonter le problème ce qui nous permettra de dire que le phénomène n'est pas du au contexte linguistique existant car si c'était le cas les apprenants ne pourraient jamais corriger leur prononciation.

⁷ L'arabe contient trois voyelles : [a], [u] et [i] qui peuvent être brèves ou longues.

Ce qui nous a confirmée que la plupart des prononciations nuancées peuvent être corrigées, surtout dans un âge précoce, si on adopte une méthode bien adéquate sachant que la correction diffère selon les cas, c'est-à-dire les sons nuancés, et la langue maternelle des apprenants ce qui exige une compétence de la part des enseignants en matière de phonétique (connaissances et techniques).

Et guise de conclusion, on peut dire que la richesse ou la pluralité linguistique n'est jamais un inconvénient empêchant la bonne réception de la langue à apprendre y compris la phonétique mais il faut savoir suivre les bonnes méthodes d'enseignement (ou de correction) et avoir des enseignants compétents connaissant la langue maternelle de leurs apprenants.

Références bibliographiques

BOYER H. et al., 2001, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.

DUBOIS J. et al., 2002, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Larousse-Bordas/VUEF.

CUQ J.-P. et GRUCA I., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUF.

LEON P et LEON M., 1976, *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette et Larousse.

RENARD R., 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: 2-la méthode verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck.

SEBAA R, 2002, « Culture et plurilinguisme en Algérie », dans *Trans.Internet. Zeitschrift fur Kulturwissenschaften*. No13. <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa13.htm>

TALEB IBRAHIMI Kh., 2010, « L'Algérie: coexistence et concurrences des langues », dans *L'Année du Maghreb* [En ligne], I/2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 30 juin 2013. URL: <http://anneemaghreb.revues.org/305>; DOI: [10.4000/anneemaghreb.305](https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305)

Achévé d'imprimer en janvier 2014

Socles

ISSN: 2335-1144

