



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Le savoir phrastique comme entrée à l'écrit en didactique intégrée

**Dounia Abdelli**

Doctorante-Université d'Artois-Lille 3, France

Laboratoire Grammatica

douniaabdelli@hotmail.fr

### Résumé

La problématique de l'écrit en français langue étrangère peut inscrire une entrée par le savoir grammatical en didactique des langues. Cela incite de facto à réfléchir aux stratégies d'enseignement - parallèlement aux stratégies individuelles développées par le sujet apprenant-, susceptibles de faciliter l'optimisation des savoirs enseignés et leur ancrage en contexte institutionnel. En ce sens, une didactique convergente instituant un discours métalinguistique entre les systèmes de l'arabe et du français, peut être plus éclairante en matière de grammaire par le sens au gré d'une simplification métalangagière (G-D de Salins : 2001). Un transfert de contenus de savoirs dans une logique d'équivalence possible des données (M. Miled : 2005) est à même de réduire les marges de complexité dans le cas de langues marquées par une distance interlinguistique avérée.

**Mots-clés :** savoir phrastique, didactique intégrée, grammaire, apprenant de FLE, stratégies d'apprentissage

### The phrasal knowledge as an entry to writing in integrated didactics

### Abstract

The problem of writing in FLE can include an entry by grammatical knowledge in didactics of languages. This de facto encourages thinking about teaching strategies - in parallel with the individual strategies developed by the learner - that can facilitate the optimization of the knowledge taught and their anchoring in the institutional context. In this sense, a convergent didactic instituting a metalinguistic discourse between the systems of Arabic and French can be more illuminating in terms of grammar by means of a sense of metalanguage simplification (G-D de Salins, 2001). A transfer of knowledge content in a logic of possible data equivalence (M. Miled: 2005), is able to reduce the margins of complexity in the case of languages marked by a proven interlinguistic distance.

**Keywords:** phrastic learning, integrated didactics, grammar, learner learning, strategies of learning

## Introduction

La question du « savoir écrire » que l'on peut opposer au « savoir parler » en didactique des langues, perpétue le débat sur le processus de maîtrise de ces compétences et les difficultés intrinsèques à leur acquisition. Ces deux habiletés comptent parmi les enjeux pédagogiques prioritaires que l'institution scolaire inclut dans les contenus curriculaires de formation. La didactique de l'écrit en FLE se trouve concernée, elle aussi par les difficultés de cerner les postures méthodologiques susceptibles d'aider à la mise en œuvre des stratégies enseignement/apprentissage les plus rentables en termes de succès. En ce sens, nous partons de l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de la phrase prédicative du français est une donnée basique facilitant l'accès au processus de l'écriture en langue cible (L2). Aussi, avons-nous à avancer l'argument que l'expérience antérieure en langue source (L1) acquise en matière de production écrite influence les pratiques de l'écrit opérationnalisées en L2. Nous considérons que la pratique de l'écrit est un exercice contraignant et très coûteux du point de vue cognitif. Il mobilise un ensemble de stratégies assez complexes au niveau de la mémoire de travail.

En effet, *l'écriture se déroule selon une série d'opérations complexes, avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux.* (Cornaire, Raymond, 1999). Il est indéniable que « *l'écriture maîtrisée est un phénomène holistique qui exige de savoir/pouvoir passer de manière constante d'opérations de « bas niveau » à des opérations de « haut niveau »* » (Bouchard, 2000 : 481) chez le sujet scripteur. Dans ce contexte, notre réflexion accorde un intérêt à la syntaxe de la phrase comme une entrée à l'écrit : savoir écrire, c'est d'abord acquérir le savoir phrastique comme outil de la cohésion textuelle. Nos investigations seront conduites du côté d'apprenants débutants non experts du premier cycle scolaire, le cycle de découverte de langue, en l'occurrence le cas du français langue étrangère comme langue cible et langue d'enseignement (L2) en contexte scolaire algérien. Notre objectif de recherche est de nous interroger sur les facteurs contraignants de non-maîtrise de la structure phrastique comme savoir basique qui participe au processus de scription en langue cible. En amont, l'accès à l'écrit se construit à la lumière des habitus d'écriture menés en langue de scolarisation, soit l'arabe littéral. Aussi, est-il à rappeler que l'arabe dialectal oral est en réalité la langue source (L1) des locuteurs auxquels nous nous intéressons dans la présente étude.

### 1. Le français langue d'enseignement : une entrée aux savoirs par la grammaire

Les situations de classes sont des moments uniques et se caractérisent par leur complexité vu les contraintes auxquelles se trouve confronté le formateur dans son

action pédagogique. Dans ses préoccupations pédagogiques de chaque jour, l'enseignant met au point des objectifs d'apprentissage en vue de s'assurer de l'efficacité des enseignements qu'il réalise. Il doit aider l'apprenant dans son projet de formation et faire en sorte que celui-ci découvre les caractéristiques de son propre apprentissage (L. Porcher : 1995 : 27). Ce n'est pas toujours facile d'exercer dans cette logique de travail vu les difficultés imposées par la classe. Nous voulons noter ici les difficultés de l'enseignant à répondre à tous les besoins ressentis par les groupes-classes : la réception des savoirs-enseignés (Chevalard : 1985), la méthode de l'enseignant et les moyens pédagogiques disponibles. Cela dit, les difficultés des élèves sont nombreuses : elles relèvent aussi bien des aspects linguistiques et discursifs que ceux du niveau physiologique. Il faudrait souligner que la demande en formation pour l'apprentissage des langues en milieux scolaires algériens devient de plus en plus forte du fait qu'elle est imposée par le marché du travail.

En contexte algérien, la première langue étrangère enseignée est le français, l'apprenant est donc mis en contact avec cette langue dès l'école primaire, mais aussi elle est présente dans son contexte social : au sein de sa famille, à la télévision, dans les endroits publics et les milieux socioprofessionnels qui permettent l'émergence d'interactions sociales. Toutefois, la réalité de la classe français permet de rendre compte d'un état des lieux moins satisfaisant en termes de niveau atteint dans cette langue. Il y a lieu de noter que l'autonomie langagière suppose une maîtrise réelle de la langue, un véritable savoir-faire de la langue en situation de communication. Il s'agit là en effet, d'un enjeu pédagogique que se fixe tout enseignant par rapport au projet de classe qu'il souhaite réaliser en collaboration avec son propre public.

Bien que le savoir grammatical soit important en termes de connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992), la capacité à communiquer l'est encore plus car elle permet d'agir et d'interagir entre les groupes d'individus dans l'étendue des situations de communication qui sont multiples et complexes. A l'école, les enseignants de français se plaignent du niveau des élèves en matière de grammaire ; les élèves pour la majorité d'entre eux sont des arabophones, ont beaucoup de difficultés à comprendre un nombre important de notions de syntaxe qui, parfois, finit par les décourager surtout quand ils produisent beaucoup de fautes. Cet état de fait peut s'expliquer aussi en amont par rapport aux pratiques pédagogiques consacrées à cette activité de langue dont les résultats demeurent moins satisfaisants aussi bien dans les examens périodiques que dans les épreuves officielles. Cette situation malaisée inhérente à la pratique de la grammaire suscite un intérêt et conduit à réfléchir aux difficultés auxquelles sont confrontés des apprenants débutants dans l'apprentissage du français.

La phrase de base du français est une difficulté à considérer comme un savoir linguistique d'une importance majeure à faire acquérir pendant la première phase d'apprentissage. *En classe de langue, l'enseignant éclaire son action par des connaissances linguistiques* (Cuq :1996) à percevoir comme « outils-socles » permettant un ancrage progressif des acquis en construction. En effet, est-il à souligner que l'activité de la grammaire se présente comme tâche contraignante aussi bien par la nature des connaissances qu'elle transmet que par rapport à la manière dont elle est enseignée, soit la méthode qui lui sert d'instrument pour son enseignement ? En ce sens, *Les descriptions grammaticales [...] apparaissent plutôt comme un ensemble composite d'informations complémentaires sur la langue à enseigner/apprendre* » (Besse, Porquier : 1991).

Nous partons du postulat que le fait d'acquérir des connaissances en grammaire du français ne consiste pas à l'exécution de simples exercices de mémorisation de règles normatives et de les citer de manière systématique sans un prolongement écrit, soit la maîtrise de la combinatoire à partir d'une manipulation raisonnée des constituants immédiats de la structure phrastique.

Dans une visée pédagogique, il s'agit de développer chez l'apprenant des aptitudes à acquérir les outils de la langue selon une démarche heuristique et progressive permettant l'éveil et le développement d'une « *conscience grammaticale* ». Autrement dit, initier l'apprenant à des savoir-faire en langue. Dans le cas qui se présente, il s'agit d'enseigner la structure phrastique à partir d'une maîtrise de la combinatoire des éléments paradigmatiques, dans un souci de conceptualisation selon un ancrage méthodologique (Cuq : 1996), en prenant en compte le critère du sens et le principe de la contextualisation des faits de la langue, des critères que nous estimons nécessaires voire indispensables dans l'installation d'une compétence grammaticale.

## **2. La langue source et le transfert des savoirs enseignés en langue cible**

L'enseignement du français conduit en contexte scolaire algérien n'échappe pas, comme c'est le cas pour les autres langues étrangères, à un ensemble de contraintes pédagogiques et méthodologiques, la plus cruciale étant l'efficacité dans l'optimisation des savoirs et leur conceptualisation par la population apprenante dont les besoins langagiers imposent de réfléchir aux moyens pédagogiques efficaces ainsi qu'aux stratégies d'enseignement les mieux adaptées en situation d'enseignement/apprentissage.

Le contexte sociolinguistique algérien, par ses variétés linguistiques, impose lui aussi des comportements langagiers qui ont une incidence en situation de classe.

Parmi cette confrontation de langues, il est à retenir le contact du français avec la forme dialectale de l'arabe. Celle-ci s'exprime en situation informelle dans un répertoire verbal construit autour d'une articulation alternée entre « code swiching » et « code mixing » en tant que forme hybride favorisant la communication courante entre différents groupes d'individus. En effet, il convient de noter que *les sujets parlants algériens développent en fait un langage hybride nourri à partir d'un brassage de langues et de cultures qui ne font que mettre à l'évidence leurs habiletés à pratiquer l'alternance codique et adopter le cas échéant le mélange de langues* (Bahloul : 2009). A ce sujet, il nous semble indéniable de ne pas tenir compte de l'impact du parler dialectal en termes d'appropriation linguistique surtout en début d'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. En effet, la langue source peut inspirer l'enseignant au sens qu'il en fait usage comme un outil d'enseignement en dégageant son propre « *style professoral* » (Cicurel : 2013) en vue d'agir en fonction des contraintes pédagogiques auxquelles il se trouve confronté pendant l'exercice de son métier.

En ce sens, l'usage des changements dans les langues - arabe/français-, constitue une alternative dans la mesure où cette stratégie favorise une gamme de possibilités discursives (Castellotti : 2004) chez des non natifs (arabophones) exposés au français comme langue d'enseignement. Les expériences de classes montrent dans beaucoup de cas, que les apprenants arabophones ont des difficultés à maîtriser surtout la morphosyntaxe du français ; il en découle des échecs dans la réussite des consignes ayant un rapport avec l'identification et la manipulation des syntagmes de la structure phrastique chez le public débutant, précisément les classes de 5<sup>e</sup> année du cycle primaire. Par ailleurs, il est à souligner que les nouvelles orientations de la réforme scolaire depuis 2003 ont pourtant mis l'accent sur cette question, d'où l'intérêt d'articuler à titre d'exemple, l'enseignement de la grammaire avec les autres activités de langue comme l'oral et l'écrit devenant ainsi des outils utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication. Toutefois, il n'en demeure pas moins important d'attirer l'attention sur le fait qu'en début de la première étape d'initiation aux langues dont le français, le public du français du cycle primaire s'expose à des difficultés d'appropriation de connaissances surtout en matière de syntaxe.

Notre argument sur cette question s'appuie sur le constat que nous avons effectué lors d'une enquête de terrain qui nous a permis d'approcher des groupes-classes de français de la 5<sup>e</sup> année du cycle primaire. Nous reviendrons sur ce point à la suite des annotations retenues sur les contraintes d'usage de la phrase prédictive du français que nous reprenons en amont de cette réflexion en guise d'illustration. A noter aussi que ce public non natif rencontre des difficultés en L2 en

matière de production écrite, d'où les écarts observés quant à la norme objective, soit l'émergence de constructions fautives dues à des transferts négatifs par le phénomène de généralisation d'emploi inappropriés de règles en morphosyntaxe, voire en l'occurrence des usages indus de types : « *\*Attends ! j'arrive avec toi.* », pour (Attends, je viens avec toi, Attends ! je t'accompagne). « *\*Il est fidèle à elle* », pour (Il lui est fidèle). Dans le même ordre d'idées, nous voudrions noter que la construction de la phrase de base dans le système de l'arabe inscrit une complexité du point de vue distributionnel, à savoir qu'il existe dans cette langue deux variantes de structure phrastique pouvant réaliser des énoncés de construction simple. Cela accorde plus de possibilité dans la manipulation des constituants immédiats en termes de combinatoire.

En effet, *Une maîtrise des structures de base - phrase nominale/phrase verbale- est une condition sine qua non pour pouvoir comprendre les articulations des groupes fonctionnels dont les constructions transitives constituent un fait de grammaire marqué par une complexité du point de vue linguistique et pragmatique* » (Bahoul : 2015). Il importe de souligner que les procédures syntaxiques qui concourent à la réalisation de la phrase de base en arabe (L1) sont des connaissances capitalisables et transférables comme outils d'élucidation pouvant mieux éclairer la langue cible (L2). Parallèlement, il y a lieu d'attirer l'attention sur le fait qu'un nombre d'écarts non négligeables relevés chez le groupe-classe sous observation, a permis de renseigner sur la récurrence d'erreurs interlinguales dues à l'influence de la variété dialectale de l'arabe. A noter des cas de figure de type : « *\*Il parle sur lui-même* », pour (Il parle de lui), « *Monsieur, permettez-vous de me voir cette montre* », pour (Monsieur, permettez-moi de voir cette montre). Dans la phrase qui suit, un locuteur français trouverait cet énoncé assez ambigu : « *Il parle sur lui-même* » qui n'est autre qu'un calque syntaxique (erreur interlinguale) transféré de la variété dialectale en français et que nous transcrivons ainsi : « *\*Il parle sur lui-même* » / وح وری لع ردهی / *Tahdar* 'la ruhu / il parle de lui.

Dans « *Monsieur, permettez-vous de me voir cette montre* », nous sommes en présence de formes fautives de type paradigmatique, un syncrétisme formel établi entre les verbes : Montrer / voir - Pouvoir / Permettre. En fait, l'analogie formelle des lexèmes constitue une zone de difficultés susceptible d'induire en erreur. La langue première qu'utilise tout apprenant débutant en langue étrangère a un impact sur les connaissances qu'il se construit dans la nouvelle langue (L2). Cette réalité exige que l'enseignant adopte une méthodologie qui permet de faciliter les transferts des savoirs avec le moins de difficultés possibles. L'enseignant agit donc de façon à adapter les techniques pédagogiques pour aider l'apprenant à découvrir la L2 en maîtrisant les connaissances déclaratives (Tardif : 1992) de

manière certaine. Aussi, sa façon d'enseigner la L1 n'est-elle pas forcément celle qui lui permet d'initier les apprenants aux connaissances linguistiques en L2. Mais les frontières perçues entre L1 et L2 ne sont-elles pas « étanches », surtout dans les langues de proximité systémique. Toutefois, la distance interlinguistique perçue entre l'arabe et le français, n'exclut pas le fait que des continus de savoir entre ces deux langues sont susceptibles de faire l'objet de transfert de connaissances transversales contribuant au processus de conceptualisation linguistique.

### 3. Le savoir phrastique comme pratique à l'écrit en contexte de didactique intégrée

Les expériences de classe au cycle primaire montrent que l'apprenant recourt à la fois à la langue de scolarisation ainsi qu'à la variété dialectale, une fois en difficulté, pour effectuer des éléments d'équivalence entre sa propre langue et la langue cible tout en développant des stratégies de généralisation de faits de langue, c'est-à-dire qu'il transfère des niveaux de savoirs de la L1 à la L2. En ce sens, la langue première (L1) constitue un outil heuristique précieux qui permet de prendre connaissance des caractéristiques formelles et structurelles de la langue étrangère (L2). Bien souvent l'apprenant y teste des hypothèses en référence à la langue première (Voguel : 1995). Pour mieux comprendre les difficultés des apprenants en matière de grammaire de la phrase, nous avons mené une enquête de terrain, soit dans la classe de la 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire. Nos investigations menées auprès des groupes-classes ont porté sur les contraintes de combinaisons et de distribution des paradigmes de la structure phrastique.

Une analyse d'un corpus constitué, à la lumière de consignes écrites, a permis de mettre en exergue des observations dignes d'intérêt du point de vue pédagogique. En somme, une lecture des écrits réalisés par ce public permet de renseigner sur une maîtrise insuffisante de la combinatoire, d'où l'émergence d'écarts de type distributionnel que nous illustrons ainsi : l'ensemble de ces écarts s'expliquent par des usages inappropriés des tests de subdivision, de déplacement et de transformation par la négation et l'interrogation :

Le test de subdivision	Le test de transformation par la négation	Le test de transformation par l'interrogation
« * Un jour, le crocodile / quitte la forêt ». SN / SV	« *Non, vous parte <b>pas</b> à la piscine ».	« *Est-ce que jardinier achète -t-il un râteau ? ».
«* Bachir / est / un mécanicien ». SN / SV / SP	«* Nous sommes <b>ne</b> contents <b>pas</b> ».	« Qui le jardinier achète-t-il un râteau ? ».

Le test de subdivision	Le test de transformation par la négation	Le test de transformation par l'interrogation
« * Une poule / rousse picore du grain ». SN / SV	« Elle ne partira plus <i>encore</i> à la montagne ».	« *Achète-il le jardinier un râteau ? »

Le tableau illustratif des déviations effectuées par ce public apprenant éclaire sur la nature des difficultés rencontrées en syntaxe de la phrase. Le dédoublement du sujet, à titre d'exemple, dans la version interrogative s'explique dans une certaine mesure par l'influence des représentations métalinguistiques inhérentes au procédé d'emphatisation existant dans le système de l'arabe où l'on double le sujet. Les écarts perçus dans la réalisation de la phrase canonique du français incitent à s'intéresser à son corolaire dans le système de l'arabe. En dépit de la distance interlinguistique entre l'arabe et le français, il existe une passerelle de renforcement des savoirs dans la langue cible (le français) en s'appuyant sur les acquis référentiels de la langue source (l'arabe). Un transfert de contenus de savoirs menant à une logique d'équivalence possible des données (Miled : 2005) est à même de réduire les marges de complexité dans le cas de langues marquées par une distance interlinguistique avérée.

Le principe d'anatiposition / post-position, à titre d'exemple, constitue un outil opératoire en termes de procédure de déplacement applicable au niveau des deux systèmes en contact (arabe/français). En guise d'illustration :

P1. *ةحافتلا ديز لك ا* / akala zeidun 'atufāhata/ ;

P2. ZEID a mangé **une pomme**.

Aussi, le détachement du complément d'objet est-il possible en arabe :

P3. *ةحافتلا ديز اهل ك* / 'atufāhata akala zeidun / .

\* Une pomme a mangé ZEID (agrammaticale), Pour ZEID a mangé **une pomme**.

Dans cet exemple, le COD n'agrée pas le principe de déplacement. Ce qui est pertinent du point de vue pédagogique est d'initier les apprenants aux outils de la langue en matière de syntaxe par rapport aux concepts opératoires empruntés aux grammaires de références (distributionnelles ; fonctionnelle, transformationnelles, grammaire sémantique et grammaire du discours). Les savoirs déjà installés en (L1) sont objet d'intégration, de révision et d'adaptation par rapport à la (L2). Ce sont ces préoccupations méthodologiques auxquelles s'intéressent les travaux conduits en didactique intégrée pour valoriser les savoirs antérieurs comme un capital certain.

Cela induit une véritable conceptualisation et un renforcement des connaissances du côté de l'apprenant: un discours métalinguistique devrait être envisagé



entre les langues en contact pour être négocié de manière transversale. Les tentatives pédagogiques menées dans le cadre de la didactique intégrée représentent par ailleurs une économie certaine et rentable dans le processus d'enseignement/apprentissage (.L. Gajo : 2006) du fait cette démarche s'appuie sur les savoirs capitalisés chez l'apprenant qu'il est censé réutiliser de manière intelligente et raisonnée en langue cible. La pratique de l'écrit au sens brachylogique c'est-à-dire (micro-texte - paragraphe-séquence) prend sens par rapport à l'appropriation des éléments basiques dont le savoir phrastique constitue un socle favorisant la construction des outils clés grâce auxquels s'effectue l'accès au système de la langue aussi bien la L1 que la L2. Force est de constater que les enseignements qui sont conduits - actuellement dans nos classes de langue(s) - dans le cadre de l'étude de la syntaxe de la phrase ne sont pas très éclairants ni cohérents dans leur exécution parce qu'ils sont confrontés à des contraintes d'ordre méthodologique et de savoir-faire.

### **Pour conclure**

Dans le cadre de cette expérience de classe, il convient de retenir l'idée qu'une compétence langagière en langue est le résultat d'un travail long et pénible. Il s'agit d'une action pédagogique qui se soucie du projet de l'apprenant et le guide à la fois dans ses difficultés et son succès. Notre enquête a donc permis de noter que même dans les manuels scolaires des classes de 5<sup>ème</sup> primaire, l'enseignement de la grammaire se limite seulement au souci de faire acquérir à l'apprenant les savoirs déclaratifs de la langue par une connaissance des règles grammaticales sans prise en compte d'autres aspects tels que le critère de sens et la contextualisation grammaticale. Il importe que le discours de l'enseignant soit proche de la description grammaticale qui reste attachée avec le vécu de l'apprenant pour ce qui des contenus thématiques articulant les séances du cours de français. Aussi, les modalités d'évaluation sont nécessaires pour permettre à l'apprenant de se situer et de prendre conscience de ses difficultés. L'étude de la phrase canonique dans le système d'une langue est une connaissance basique de « survie linguistique », un savoir-faire supposé être acquis en langue source dans le cas de langues en confrontation (L1/L2). En ce sens, l'apport de la langue source comme socle langagier (Porquier : 1991) reste indéniable, dans la construction des connaissances stratégiques (Tardif : 1992). Aussi, une démarche intégrée valorisant le transfert des contenus de savoirs d'une langue à une autre, permet-elle non seulement un gain de temps du point de vue pédagogique mais contribue de manière significative à la conceptualisation et au renforcement des connaissances. La confrontation des langues favorise en fait ce processus de l'intercompréhension entre didactique

intégrée et enseignement bilingue (Gajo : 2006), une alternative incontournable en termes de rentabilité par rapport au succès scolaire. Il appartient donc à l'enseignant de mener des actions ciblées visant des objectifs d'apprentissages justifiés par les attentes des apprenants, ce qui lui permet de réfléchir à des dispositifs pédagogiques plus opératoires pour être plus efficaces. La L1 sert forcément de socle langagier aidant ainsi au renforcement des connaissances en construction en L2. D'aucun ne réfute l'idée que les savoirs antérieurs sont des éléments de référence non négligeables et dont l'impact est considérable en situation d'enseignement/apprentissage.

### Bibliographie

- Bahloul, N. 2009. « L'arabe dialectal, un outil d'intercompréhension en classe de langue ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 255-263. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/bahloul.pdf> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Bahloul, N. 2015. « Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe arabe/français »  
*Fittarjama, De la traduction*, n° 2, Annaba : Edition : Dar El Maarif.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier / CREDIF, collection LAL.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., Tagliante, C. 2004. *Portfolio européen des langues collège*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, culture éducative et expression de soi ». *Synergies Pays Scandinaves* n° 8, p.19-33. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Chevalard, Y. 1991, deuxième édition augmentée [1985]. *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage*, Grenoble,
- Cornaire, C., Raymond, P. P-M. 1999. *La production écrite*. Paris : Clé international.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Didier, Hatier.
- Ferhani, F-F. 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 154, p. 11-18.
- Gajo, L. 2006. « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, p.75-87.
- Miled, M. 2005. « Vers une didactique intégrée : celle de l'arabe, langue maternelle et celle du français langue seconde ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, Janvier.
- Gumperz, J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Editions.
- Salins, G- 2001. « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue française*, Volume 131, n°1, p. 23-37.
- Vogel, K. 1995. *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Tardif, J, 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

### Notes

1. Le système éducatif algérien a connu des changements dans les programmes et les manuels à la suite de la réforme conduite en 2003. L'institution scolaire a jugé opportun de revisiter les contenus curriculaires des programmes des différents paliers en accordant un intérêt à la formation du formateur, aux postures méthodologiques à versant communicatif et à la valorisation de l'enseignement des langues étrangères dont le français. L'enseignement du Tamazight prend place au cycle primaire, une langue qui acquiert le statut de langue nationale à côté de l'arabe langue officielle de scolarisation.

2. C'est à partir de la fondation de l'association scientifique Brachylogia, née en 2012 que ce concept de « Nouvelle Brachylogie » initié par le Pr. Mansour M'henni, revoit le jour. La publication de l'ouvrage en 2015 par le même auteur : « Le Retour de Socrate « Introduction à la Nouvelle Brachylogie » inscrit un nouveau tournant à partir de la philosophie de la dialectique socratique fondant la genèse du principe de la Conversation laquelle initie à l'esprit de démocratie et de partage du territoire entre les groupes d'individus. La Brachylogie cultive le principe de Brièveté et du court qui ne sont pas synonymes, la brièveté comme modalité conversationnelle, elle est un mode de pensée par rapport au devenir de l'être et de son existentiel, elle aussi une forme d'expression de soi et du monde à la fois. En rappelant ce concept, nous considérons que « l'écriture brève » permet de développer un discours cohérent et éclairant en l'absence des détours imposés par les procédés rhétoriques : la phrase canonique semble dans ces circonstances, être un outil idéal pour concilier à la fois les principes du bref et du court aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.